

EL EMPLEO DEL TEATRO CLÁSICO COMO RECURSO DIDÁCTICO: UNA PROPUESTA A PARTIR DE LA ORESTÍADA DE ESQUILO

USING CLASSICAL DRAMA AS A TEACHING RESOURCE: A PRO-
POSAL BASED ON AESCHYLUS'S *ORESTEIA*

CRISTÓBAL MACÍAS VILLALOBOS
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA
CMACIAS@UMA.ES
[HTTPS://ORCID.ORG/0000-0001-7530-0321](https://orcid.org/0000-0001-7530-0321)

CANDELA HORNERO CANO
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA
CANDELAHORNERO@UMA.ES
[HTTPS://ORCID.ORG/0009-0004-3363-3717](https://orcid.org/0009-0004-3363-3717)

TEXTO RECEBIDO EM /TEXT SUBMITTED ON: 23/08/2023
TEXTO APROVADO EM /TEXT APPROVED ON: 20/11/2023

Resumen: Son bien conocidas las posibilidades didácticas del teatro, como demuestran su uso en el ámbito de la Enseñanza Primaria, las posibilidades de la dramatización y de otras técnicas teatrales para potenciar todo lo referente a la lectoescritura en el aula de Lengua y Literatura o para la enseñanza de lenguas extranjeras—en particular, la enseñanza del español como ELE—. El aprovechamiento del teatro en la enseñanza

no es algo nuevo, pues ya ocurría en el Renacimiento con el empleo de *colloquia* y del teatro escolar para mejorar el conocimiento de la lengua latina, por ejemplo. En este artículo, después de repasar su empleo como herramienta propedéutica en estos ámbitos, articulamos toda una propuesta para el empleo de textos adaptados de *La Orestíada* de Esquilo, acompañados de un cuestionario, como complemento al estudio teórico de la tragedia dentro del temario de literatura griega de Bachillerato.

Palabras clave: Teatro, didáctica, dramatización, teatro escolar, *Orestíada*, literatura griega.

Abstract: The didactic possibilities of the theater are well known, as demonstrated by its use in the field of Primary Education, in the Language and Literature class to promote everything related to literacy through dramatizations and other theatrical tools and in the teaching of foreign languages —for example, the teaching of Spanish as a Foreign Language—. This use of theater in teaching is not new, since *colloquia* and school theater performances were common in the Renaissance, both at the University and in Jesuit schools, to improve, for example, knowledge of Latin. In this paper, after reviewing its use as a propaedeutic tool in these areas, we make a proposal to draw on texts adapted from *The Oresteia* by Aeschylus attached with a questionnaire, as a complement to the theoretical study of tragedy within the subject matters of Greek literature in high school.

Keywords: Theater, didactics, dramatization, school theater, *Oresteia*, Greek literature.

1. POSIBILIDADES DIDÁCTICAS DEL TEATRO

1.1 INTRODUCCIÓN

En su número del 8 de abril de 2019, el periódico *El Correo de Extremadura* publicaba un titular en el que aparecían de la mano, en

extraño maridaje, la política y la didáctica: “La Junta destaca el valor del teatro escolar como recurso didáctico y promotor de la cultura”¹.

El motivo de tan poco común hermanamiento era la inauguración del VII Festival Escolar Clásico Europeo “Con letras de Oro”, organizado por el IES Emérita Augusta de Mérida, al que acudieron dos cargos institucionales, un secretario general de Educación y la directora del Centro de las Artes Escénicas y de la Música de Extremadura de entonces.

En el cuerpo de la noticia se hacían una serie de afirmaciones sobre el valor didáctico del teatro que no nos resistimos a reproducir, al menos en parte, como una suerte de introito para nuestro trabajo. De entrada, hablar del teatro como recurso didáctico va mucho más allá de preparar una representación teatral.

Así, entre sus posibilidades didácticas concretas— se afirmaba—, el teatro podía servir como recurso para el aprendizaje de lenguas extranjeras— por ejemplo, llevando a escena obras en distintos idiomas, como de hecho se hacía en el mencionado Festival “Con letras de Oro”—.

Asimismo, la puesta en marcha de talleres teatrales en los centros educativos, en los que participen activamente alumnos y profesores, no solo sirve para descubrir vocaciones teatrales, sino que los jóvenes que se animan a participar en dichos talleres muy probablemente llenarán en el futuro las salas de teatro como espectadores.

En efecto, cuando hablamos de usar el teatro, en nuestro caso el clásico grecolatino, como recurso didáctico no estamos pensando en montajes teatrales complejos ni menos aún en formar grupos teatrales más o menos estables. De hecho, sabemos que incluso los grandes grupos de teatro clásico que han ido surgiendo en los últimos

¹ Disponible en la página: https://www.elcorreooextremadura.com/noticias_region/2019-04-08/1/30626/la-junta-destaca-el-valor-el-teatro-escolar-como-recurso-didactico-y-por-su-contribucion-a-la-promocion-de-la-cultura.html. Todas las direcciones de internet incluidas en este trabajo fueron comprobadas por última vez el día 9 de noviembre de 2023. De otro lado, por mucho que pueda resultar extraño en nuestros días, en la Antigüedad griega la vinculación entre política y didáctica era práctica común en el teatro antiguo.

años en nuestro país, promovidos por profesores de lenguas clásicas e integrados por alumnos de Secundaria y Bachillerato, tuvieron en todos los casos unos inicios bastante humildes.

En efecto, Engracia Robles, profesora de Latín en el IES Castillo Puche de Yecla (Murcia) y directora de *Caligae* Teatro, reconoce que la idea de montar un grupo de teatro surgió en una conversación de pasillo con su compañero José Antonio Mellado, y su primera idea tampoco fue representar a un Plauto, un Terencio o un Aristófanes, sino una adaptación hecha por un escritor murciano, Arístides Mínguez, amigo de su instituto, una obra corta, divertida y sin muchas pretensiones, con la cual llenar el salón de actos de su centro, nada más².

Por su parte, Emilio Flor Jiménez, catedrático de Latín, ya jubilado, y director del grupo teatral Balbo de Cádiz, en conversación telefónica nos cuenta, respecto a sus inicios en el teatro clásico, que estos fueron en la Universidad de Sevilla, siendo profesor no numerario del latín de segundo de Filología Clásica por el año 1974 y teniendo que traducir y comentar la *Aulularia* de Plauto con alumnos con pocos conocimientos de lengua latina. Entonces, como procedimiento para hacer el latín más agradable y poder avanzar en las clases, pensó en preparar una representación, con escasos medios y con la ayuda de Ramón Resino, que hizo las veces de director. Tras apenas un mes de ensayos, con ocasión de un congreso que organizó la Universidad de Sevilla, se hizo una representación de la *Aulularia* en el teatro Lope de Vega, a la que acudieron un buen número de profesores de Clásica, que empezaron a contar con él para más representaciones.

Respecto al empleo didáctico del teatro clásico, Emilio recomienda la lectura dramatizada de textos, de cualquier tipo de textos, no necesariamente teatrales, por parte de los alumnos. Señala que es uno de los

² Aunque lo que aquí reproducimos es parte de una conversación que mantuvimos con la profesora Robles, consideramos pertinente dar la página de referencia de este excelente grupo teatral, donde algo se dice también sobre los humildes orígenes de este grupo: <http://www.iescastillopuche.net/caligae-teatro/>.

instrumentos más eficaces y añade que, siendo profesor de instituto, él le dedicaba a esta tarea siempre una hora de clase a la semana.

Pues bien, en las páginas que siguen vamos a repasar algunas de las posibilidades del teatro como herramienta propedéutica en ámbitos que no están directamente relacionados con las materias de Clásica, en particular, en la Enseñanza Primaria; en las clases de Lengua y Literatura, sobre todo a través de actividades parateatrales, como la dramatización, para mejorar las competencias del alumnado en el ámbito de la lectoescritura, o en contextos de aprendizaje de lenguas extranjeras, como el aprendizaje del español como ELE. En nuestro recorrido, además, nos detendremos en ciertas experiencias didácticas con el teatro, llevadas a cabo sobre todo en el Renacimiento, todo ello antes de presentar nuestra propuesta para trabajar una serie de fragmentos adaptados a partir de *La Orestíada* de Esquilo, empleando no solo técnicas teatrales sino también el comentario de textos guiado, con lo cual podremos completar el estudio teórico del teatro griego antiguo, habitual en los cursos de Bachillerato.

137

1.2 EL TEATRO EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA

Uno de los ámbitos en los que el empleo del teatro como herramienta didáctica se ha demostrado más eficaz es en la Enseñanza Primaria, sobre todo por sus posibilidades para proporcionar una formación integral a los alumnos.

De hecho, ante problemas tan comunes como la falta de motivación en el aula, las dificultades de integración en el grupo que presentan algunos alumnos, las fuertes carencias a nivel de lectoescritura o en expresión oral de una parte del alumnado o, simplemente, la falta de disciplina, no son pocos los autores que proponen el teatro como una de las mejores herramientas para abordar con cierta garantía de éxito tales cuestiones.

Así, Galindo Martínez³ destaca al respecto que cinco de las ocho competencias básicas en torno a las cuales gira el currículum de Educación Primaria se pueden trabajar con el teatro:

- a. La competencia en comunicación lingüística, pues con el teatro se trabaja tanto la comunicación verbal como no verbal, la expresividad o la comunicación oral y escrita.
- b. La competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico y natural, pues la actuación en un escenario requiere un buen conocimiento del cuerpo y el dominio de una serie de movimientos dentro de un espacio muy limitado.
- c. La competencia social y ciudadana, ya que con el teatro se puede trabajar el desempeño de roles diversos, se cultiva el respeto hacia los compañeros y se puede adquirir un sentido crítico necesario para valorar la sociedad y todo lo que en ella acontece.
- d. La competencia cultural y artística, ya que a través del teatro se pueden trabajar aspectos tan descuidados en el currículo escolar como la imaginación o la creatividad, y ello en un ambiente distendido, favorecido por el juego escénico.
- e. La competencia ‘aprender a aprender’, a través de la improvisación o buscando información para enriquecer nuestra experiencia teatral.

Además, frente a otras enseñanzas artísticas, como la pintura o la música, el teatro proporciona una formación más completa, aplicable en áreas tan diversas como la Educación física (a través de juegos), los idiomas (a través de dramatizaciones en el idioma que se esté

³ Galindo Martínez 2013: 9-10.

estudiando) y la Lengua, sin olvidar que el texto teatral no se reduce a un mero acto comunicativo, sino que incorpora otros elementos igualmente importantes como la sonoridad, la gestualidad o la relevancia de la luz en el escenario.

Por su parte, Fresno Galán⁴, entre los beneficios de la práctica teatral para la infancia, destaca dos grandes ámbitos: los personales y los grupales. Entre los personales señala el autoconocimiento acerca de sus potencialidades y debilidades, la mejora de la autoestima y de las habilidades comunicativas y el desarrollo de la imaginación. Entre los grupales destaca que, con la dinámica de grupos, se incrementa la confianza en los demás, se refuerza el sentimiento de pertenencia y se aprende a trabajar en equipo, porque la experiencia teatral es básicamente una experiencia colaborativa.

1.3 EL TEATRO EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA: EL PAPEL DE LAS DRAMATIZACIONES

139

En un artículo ya veterano, pero aún muy útil, Motos Teruel⁵ da una serie de pautas para el empleo de técnicas de dramatización en las clases de Lengua y Literatura para abordar el estudio de estas materias de una manera muy diferente.

El punto de partida de su trabajo⁶ es una dura crítica al modo tradicional de abordar la enseñanza de la Lengua y la Literatura: por primar los aspectos cognitivos sobre cualquier otro; por su enfoque historicista, pues se limita a hacer un recorrido por la biografía y la obra de un gran número de autores de épocas y periodos distintos; y, por último, en el caso de la lengua, porque su enseñanza se limita

4 Fresno Galán 2017.

5 Motos Teruel 1992-1993.

6 Motos Teruel 1992-1993: 77.

a actividades de metalenguaje, es decir, de analizar el lenguaje por el lenguaje, en vez de por su función.⁷

La alternativa que plantea pasa por potenciar un modelo que favorezca el desarrollo de la competencia comunicativa, que estimule la creación, que favorezca el placer por la lectura y la escritura autónomas. Para lograr este objetivo propone emplear como actividad fundamental la *dramatización*, con la cual se puede “poner en práctica un método de enseñanza inductiva, al permitir producir y crear textos y, a partir de los mismos, realizar la correspondiente reflexión gramatical y el comentario literario”.⁸

En cuanto a la metodología recomendada, hay que partir de un texto, de cuya creación se pueden encargar el profesor o los propios alumnos, sobre el cual se pueden aplicar una serie de técnicas dramáticas, entre ellas:

- a. El juego, actividad esta que para que pueda considerarse tal debe cumplir una serie de requisitos, como que invite a la acción y al movimiento; que ejercite la imaginación; que permita al alumnado expresarse tanto con la palabra como con lenguaje no verbal (gestos, movimientos); y que implique nuevas adquisiciones y conexiones con los aprendizajes anteriores.⁹
- b. Actividades de sensibilización: se trata de que el alumnado dé forma mediante el lenguaje oral, escrito o corporal a una serie de imágenes o vivencias.¹⁰

140

7 Según el autor, esta metodología anquilosada sería la responsable de las altas tasas de fracaso escolar en esta asignatura y las actitudes negativas hacia la misma por parte del alumnado.

8 Motos Teruel 1992-1993: 77.

9 Motos Teruel 1992-1993: 79.

10 Motos Teruel 1992-1993: 79.

- c. La sonorización: que consiste en esencia en leer un texto, decirlo o recitarlo de forma expresiva. Para este autor, una sonorización adecuada puede ser una buena manera de iniciarse en la creación poética.¹¹
- d. La dramatización: que consiste en dotar de estructura dramática (diálogos, conflictos entre personajes, acción) a un texto que carece de ella, como un poema, un relato, etc. Como advierte el autor, dramatizar no es hacer teatro, pues la dramatización pone el énfasis en la acción misma, mientras que el teatro se centra en el espectáculo y en el espectador.¹²
- e. Representación de papeles o *role playing*: se trata de pedir a los alumnos que se pongan en la piel o en la situación de otro y que mediante la simulación actúen como si fueran esa otra persona. De este modo aprenderán cosas del personaje representado.¹³

1.4 EL EMPLEO DEL TEATRO COMO HERRAMIENTA PARA EL APRENDIZAJE DE IDIOMAS: EL CASO DE LAS CLASES DE ELE

Respecto a las posibilidades didácticas del teatro para el aprendizaje de otro idioma, baste mencionar algunos trabajos que lo proponen como actividad, por ejemplo, en la clase de ELE.

Así, María Eugenia Flores (2016), en un breve trabajo sobre el particular, señala que el empleo en el aprendizaje de las lenguas del enfoque comunicativo, con idea de lograr una mayor interacción en el aula, obligó al profesorado a servirse de herramientas tales como los

11 Motos Teruel 1992-1993: 79.

12 Motos Teruel 1992-1993: 80.

13 Motos Teruel 1992-1993: 81.

medios audiovisuales, las nuevas tecnologías y los diferentes lenguajes artísticos, entre ellos el teatro.

Respecto al modo de emplear el teatro en la enseñanza del español, sugiere, siguiendo a los estudiosos del tema, tres modos: 1) el empleo del teatro en las clases de español como un recurso más, recurriendo a escenarios, improvisaciones, *role-play*, etc.; 2) la realización de talleres de teatro para aprender la lengua, es decir, el curso consistiría únicamente en hacer teatro para mejorar diferentes aspectos que el profesor considere pertinentes y que incluya en la obra que se vaya a representar; 3) la última opción está pensada para alumnos extranjeros que estudien Filología Hispánica y consistiría en abordar desde un punto de vista teórico el estudio de los grandes dramaturgos de habla hispana o las grandes corrientes teatrales.

142

Solís¹⁴, por su parte, indica que fue la implantación del método comunicativo en los años ochenta del siglo pasado lo que favoreció el empleo de dramatizaciones, simulaciones, juegos de personajes y demás actividades dramáticas, de modo que hoy constituyen herramientas propedéuticas básicas en las clases de ELE.

Entre las formas de llevar el teatro al aula se fija, a modo de ejemplo, en los juegos de simulación o dramatización, un tipo de actividad que se realiza en pareja o en pequeños grupos, que requiere por parte del estudiante la escenificación de una situación comunicativa concreta. Como ejemplos de estos juegos, Solís señala los siguientes:

- a. El juego abierto, en el que a los estudiantes solo se les da una situación concreta a partir de la cual deben improvisar un diálogo, por ejemplo, en un mercado, dos estudiantes simulan que uno es el comprador y el otro el vendedor.
- b. El juego semidirigido, en el que los estudiantes deben dramatizar ante el resto de los compañeros una situación

14 Solís 2018: 243-245.

que se les propone para practicar los sentimientos, por ejemplo. Se les da un tiempo máximo para crear una pequeña dramatización y además se les proporciona una pequeña ayuda que les guíe en forma de preguntas y posibles respuestas.

- c. El juego de dramatización dirigido, en el que se debe recurrir a estructuras lingüísticas más complejas.

1.5 EL EMPLEO DE ELEMENTOS TEATRALES O PARATEATRALES COMO HERRAMIENTA PROPEDÉUTICA POR PARTE DE LOS HUMANISTAS

1.5.1 EL EMPLEO DE COLLOQUIA Y DRAMATIZACIONES

En un ámbito como el del aprendizaje de las lenguas clásicas, si abordamos el estudio del griego o el latín desde un enfoque comunicativo, el empleo de diálogos o incluso pequeñas dramatizaciones sería una estrategia pedagógica semejante a las hasta aquí descritas para las clases de ELE. A este respecto, baste mencionar los *Colloquia personarum*, editados por Orberg entre la serie de materiales que componen el *Lingua Latina per se Illustrata*, de los que es posible encontrar varias ediciones entre ellas las de Vivarium Novum para Italia y la de Cultura Clásica para España.

Esta mención al aprendizaje activo del latín¹⁵ nos recuerda que el empleo de coloquios, dramatizaciones y otras técnicas propias del teatro para el aprendizaje sobre todo del latín ya tiene larga historia y tradición. Así, en el Renacimiento fueron muy populares los *colloquia*, una forma

143

15 A propósito de los diferentes métodos de aprendizaje del latín, cf., por ejemplo, Aguilar Miquel 2015; Breva-Claramonte 1994; Casasola Gómez 2018; Ferreira 2017; Gómez Jiménez 2020; González Amador 2020; Jiménez Jiménez 2022; Lillo Redonet 2017; López de Lerma 2015; Macías Villalobos 2015; Ramos Maldonado 2015; Recio Muñoz & Paíno Carmona 2021; Ricucci 2014-2015.

simple de dramatización que, simulando diálogos sobre temas de la vida cotidiana, permitía a los alumnos no solo hablar latín, sino sobre todo practicar las estructuras y el vocabulario aprendidos en clase. Era lo más parecido a los ejercicios de inmersión lingüística actuales.

Estos *colloquia* no son creación original de los humanistas sino que recuperan la vieja tradición de los *Hermeneumata* griegos (es decir, ‘Interpretaciones’), como los denominados *Hermeneumata Pseudodositheana*, unos manuales escolares bilingües (griego-latín), escritos en torno al siglo III d.C., y que estuvieron en uso hasta al menos el siglo XI, que conocemos gracias a una cincuentena de manuscritos medievales.¹⁶ Se empleaban como libros de texto para enseñar griego a hablantes de latín o latín a hablantes de griego. Se componían de textos muy sencillos, sin explicaciones gramaticales y con un extenso glosario ordenado alfabética y temáticamente. Entre sus contenidos figuraban lo que modernamente se ha denominado como *colloquia scholica*, breves narraciones y diálogos en griego o en latín sobre situaciones de la vida cotidiana, acompañados de imágenes o escenas que ilustraban los textos.¹⁷

Respecto a los *colloquia* renacentistas, entre los más populares se cuentan los *Colloquia Familiaria* de Erasmo: *Familiarium Colloquiorum Formulae et alia quaedam per Desiderium Erasmum Rotherodamum*, Basileae, apud Joannem Frobenium, MDXVIII.¹⁸

16 Ricucci 2014-2015: 20.

17 Ricucci 2014-2015: 20; López de Lerma 2015: 31-32.

En la web de la *Bibliotheca Augustana* podemos encontrar cuatro ejemplos de estos *Hermeneumata*, sacados de la edición de Georg Goetz (1892). La dirección exacta es: https://www.hs-augsburg.de/~harsch/graeca/Chronologia/S_post03/Dositheus/dos_col0.html.

18 Asimilable en cierto modo al sistema de los *colloquia* es el método de pregunta directa con respuesta corta que encontramos en el Renacimiento en textos que pretenden ser ejercicios escolares para el aprendizaje de la retórica, como los *Rhetoricae artis progymnasmata* de Thomas Blebel (Blebelius en latín), publicados en Leipzig en 1582. Estos siguen una metodología que remonta a la Antigüedad, pues ya se usaba en las *Partitiones Oratoriae* de Cicerón y en los *Rhetores Latini Minores*. En la época, este modelo pedagógico lo encontramos también en dos autores contemporáneos de Blebelius, como el teólogo

Estos *Colloquia* se gestaron durante la estancia en París de Erasmo a partir del año 1495, cuando se trasladó a la capital francesa para iniciar su doctorado en Teología, que nunca acabó. En esa época, para ganarse la vida daba clases particulares de latín a hijos de clase alta. Y para facilitar el aprendizaje de la lengua latina, abandona el estudio de las reglas gramaticales por el empleo de pequeños diálogos, entre el profesor y su alumno o entre varios alumnos, impulsando de esta manera un aprendizaje más activo del latín.

En 1518, los materiales que elaboró Erasmo en París llegaron a manos del impresor Froben, que los publica con el título mencionado más arriba, pero sin el conocimiento del autor. Y aunque el propio Erasmo rechazó la edición por los errores que contenía, al ver la buena acogida que tuvo, se puso a trabajar en una nueva edición que apareció en Lovaina en 1519. Esta edición fue la que consagró el método de los coloquios como una forma de introducir al alumno en la conversación en lengua latina, huyendo de la memorización de las reglas gramaticales como se hacía hasta entonces.

145

Los *Colloquia* se siguieron editando, aunque esta vez el propósito de Erasmo se amplió, pues ya no se trataba solo de iniciar a los alumnos en el uso del latín, sino que, ante el gran interés que la obra despertó en el público, el autor holandés empezó a incluir nuevos diálogos sobre temas de actualidad, de manera que la forma empieza a ser prioritaria sobre el contenido. Bajo estas nuevas premisas aparece una nueva edición de los *Colloquia* en 1522, esta vez con el título *Familiarium Colloquiorum formulae per Desiderium Erasmus Rotherodamum, non tantum ad linguam puerilem expoliendam utilis, uerum etiam instituendam*. A partir de ese momento los Coloquios conocen nuevas ediciones y ampliaciones, de tal manera que en 1533 ya eran 11 las ediciones

luterano Burchardus Harbart, y su *In Aphthonii Sophistae Progymnasmata Commentatio*, y en el matemático y humanista alemán Georg Henisch Bartfeldensis y sus *Praeceptionum rhetoricarum libri V et exercitationum libri II*. Por ello no podemos considerarlo un modelo pedagógico anacrónico, sino plenamente actual (Curbelo Tavío 2017: 122).

publicadas y 55 el número de coloquios. De hecho, se trata de la obra de Erasmo más conocida durante los ss. XVI y XVII, y la que gozó de peor fama en vida de su autor¹⁹.

He aquí un pequeño ejemplo sacado de la edición de los *Colloquia* de 1621, publicada en Ámsterdam:

COCLES, PAMPHAGVS

CO. Aut parum prospiciunt oculi, aut Pamphagum ueterem compotorem meum uides.

PA. Imo nihil te fallunt oculi tui, uides sodalem ex animo tuum.

CO. Nulla cuiquam erat spes reditus tui, qui tot annos abfueris, ignaris omnibus, quae te terrarum haberet regio. Sed unde? Dic quaeso.

PA. Ab antipodibus.

CO. Imo ab insulis, opinor, fortunatis.

PA. Gaudeo, quod agnoueris sodalem tuum: nam uerebar, ne sic domum redirem, quemadmodum rediit Vlysses.

146

La popularidad de este tipo de métodos fue tal que muchos otros autores que se preocuparon por encontrar el mejor método de enseñanza del latín también elaboraron *Colloquia*, como Corderius, autor de unos *Colloquiorum scholasticorum libri IIII ad pueros in sermone Latino paulatim exercendos* [...] *excudebat Henricus Stephanus MDLXVIII*, que conoció 107 ediciones entre los años 1564 y 1821; Castalio, autor de unos *Dialogi sacri Latino-Gallici, ad linguas moresque puerorum formandos. Liber primus, authore Sebastiano Castalione*, Genavae, Jean Girard, 1543, originalmente concebidos como diálogos entre personajes bíblicos —a partir de Adán y Eva—; y el propio Luis Vives, que publicó una *Exercitatio linguae Latinae, Parisiis, apud Joannem Foncher et Viuantium*

¹⁹ Erasmo de Rotterdam 2005: XIV-XVI.

Gaultherot, en 1539, la cual, hasta el año 1849, conoció 97 ediciones.²⁰ El propio Comenius compuso unas pocas obritas teatrales escritas para la escuela, que eran una especie de diálogos para practicar y aprender de otra manera su *Ianua linguarum reserata*.

1.5.2 EL TEATRO ESCOLAR DURANTE EL RENACIMIENTO: SU EMPLEO EN LAS UNIVERSIDADES Y EN LOS COLEGIOS DE LOS JESUITAS

Mucho más ambicioso y con idéntica finalidad didáctica fueron muchas de las obras del llamado “teatro escolar”, que se cultivó durante el Renacimiento tanto en universidades como en colegios, en particular en los colegios de los jesuitas.

A finales del XV en Italia era habitual en academias y universidades la composición de obras dramáticas con el fin de mejorar el dominio del latín y la retórica entre los alumnos, sin excluir otros objetivos como su formación moral y religiosa.²¹

El punto de partida de este tipo de actividad dramatúrgica fue el estudio y representación de las comedias de Plauto y Terencio, de Séneca y de los trágicos griegos, en particular de Eurípides, aunque el preferido fue Terencio²².

Este súbito interés por el teatro clásico tuvo su origen en el descubrimiento en 1425 del *Codex Vrsinianus*, que contenía doce comedias de Plauto desconocidas hasta entonces, y en 1433 del comentario de Elio Donato a las seis comedias de Terencio. Un poco más tarde, en 1470, se publica la *editio princeps* de Terencio en Estrasburgo y en 1472 se publica la de Plauto, en el taller de Giorgio Merula. En las décadas siguientes

20 Sobre los diálogos de Vives, cf. Monreal 2011.

21 Asenjo 1998.

22 Asenjo 1998.

apareció un buen número de ediciones y traducciones, en nuestro caso al español, entre las que podemos destacar la edición de las comedias de Terencio de Nebrija, publicada en 1524 en Zaragoza, con notas de Poliziano, Ascencio y Guido Juvenal; la traducción de las comedias de Terencio al español por parte de Pedro Simón Abril, publicada en 1577, también en Zaragoza; y entre las traducciones de Plauto destaca el *Amphytrion* de Francisco López de Villalobos, publicado en 1515, y las adaptaciones de esa misma obra y de *Los Menecmos* por parte de Juan de Timoneda en 1559, pensadas no tanto para la lectura cuanto para la representación sobre un escenario²³.

Esta práctica habitual en Italia se extendió luego a otros países. Así, a finales del siglo XV el chipriota Hércules Floro, asentado en Perpiñán, que entonces pertenecía a la monarquía española, compuso la *Tragoedia Galathea* y la *Comoedia Zaphira* para ser representadas por sus alumnos. Con el tiempo, entre finales del XV y comienzos del XVI, se convirtió en obligatorio en los centros universitarios la representación de obras teatrales compuestas a menudo por el profesor de retórica del centro, que podía consistir en una comedia, una tragedia o lo que entonces solía llamarse una “tragicomedia”²⁴.

Dado el gran número de centros universitarios y academias que surgieron por entonces, hemos de pensar que debió ser también muy importante el volumen de piezas dramáticas escolares que se escribieron. Sin embargo, son muy pocas las que nos han llegado, lo cual se explica porque los textos eran apenas unos guiones para aprenderse el texto que luego se declamaba o se memorizaba para la representación. Terminada esta, esas hojas se desechaban. Solo se conservaban si esos mismos textos volvían a utilizarse, por ejemplo, para ser empleados para el estudio o comentario en clase. Entre las piezas que conservamos,

23 Calvo González 2015: 3-4.

24 En efecto, los Estatutos de la Universidad de Salamanca establecían que los maestros de gramática o retórica debían competir entre sí bien componiendo o bien representando obras dramáticas (Maestre Maestre 1998: 96).

además de las ya mencionadas de Floro, tenemos la *Comoedia Hispaniola* de Maldonado, las *Comoediae quatuor* de Petreyo, la *Fabella Aenaria* de Palmireno, entre otras, algunas de ellas manuscritas, como la *Apollinis fabula* del Brocense y la *Ate relegata et Minerva restituta* de Petreyo²⁵.

En este teatro la lengua de uso era, en principio, el latín, pues se pretendía que los alumnos lo emplearan como lengua viva y hablada de cara al estudio de la retórica. Por tanto, se supone que el objetivo fundamental no era el entretenimiento, sino la formación de los que interpretaban las obras, los propios alumnos²⁶.

Tan importante como la práctica de la lengua latina era el dominio de la retórica, que se estudiaba en clase y que luego se podía llevar a la práctica en estas representaciones teatrales. Así, por ejemplo, como demuestra Maestre Maestre (1998: 108), la *Fabella Aenaria* de Palmireno procede de una *hypotyposis*²⁷ trabajada previamente con sus alumnos en clase.

Como ya se ha dicho, otra de sus finalidades era la utilidad moral, pues con estos montajes se pretendía apartar a los alumnos de otro tipo de distracciones “no tan inocuas” (Calvo González 2015: 2).

Pero no eran las únicas. Otros objetivos declarados— como podemos leer en el prólogo a la *Octavia* de Palmireno, contenida en su *Tertia et ultima pars Rhetoricae*—eran:

1. Ejercitar la memoria de los estudiantes.
2. Perfeccionar la *actio*, es decir, declamar un discurso en público sirviéndose de los gestos y de la modulación de voz apropiados.

25 Asenjo 1998.

26 Maestre Maestre 1998: 97.

27 La hipotyposis es definida por Lázaro Carreter (1987: 223-224, s.v.) como una “descripción plástica de una persona o cosa, expresando por rasgos sensoriales caracteres de naturaleza abstracta”. El ejemplo que da es una cita de Quevedo: “Este señor era de los que Cristo llamó sepulcros hermosos, por defuera blanqueados y llenos de molduras, y por de dentro pudrición y gusanos”.

3. Hacer que los alumnos perdieran el miedo a hablar en público.
4. Hacer que los alumnos aprendieran sentencias y frases de autores clásicos²⁸.

Uno de los aspectos que a menudo más llama la atención en estas obras es el elevado número de personajes que participan, algo que se explica no tanto por necesidades del propio espectáculo teatral, sino que como un ejercicio escolar más se buscaba que tuviera alguna participación el mayor número posible de alumnos. Esto, que iba en detrimento de la eficacia escénica, viene a demostrar que tales piezas no se consideraban un mero espectáculo o entretenimiento, sino más bien un ejercicio propedéutico²⁹.

Y aunque es cierto que estas piezas solían estar escritas en latín, al menos al principio, lo cierto es que cada vez se fue usando más el castellano por el desconocimiento que tenía de la lengua latina no solo el público asistente, sino incluso los propios alumnos, tanto actores como espectadores.³⁰

150

Pero el empleo del teatro como herramienta didáctica para el aprendizaje del latín y la retórica no solo se practicó en las universidades, sino fundamentalmente en los colegios de la Compañía de Jesús, la cual desde su misma fundación tuvo claro que debía consagrar lo mejor de sí a la educación de la juventud. Esta labor educativa, que al principio se centró en los jóvenes aspirantes a formar parte de la Compañía, a partir de 1546 se extendió a alumnos seculares. La idea era influir no solo en los jóvenes, sino también en sus familias, pues se entendía la educación como una especie de apostolado.

Para esta labor, los promotores de la Compañía consideraron desde el principio que el teatro debía constituir una de las herramientas princi-

28 Maestre Maestre 1998: 98.

29 Maestre Maestre 1998: 100.

30 Calvo González 2015: 7.

pales. Este teatro escolar era concebido en primer lugar como un eficaz instrumento pedagógico para el dominio del latín, como ya lo fuera en el teatro neolatino practicado en las universidades. Sin embargo, casi equiparado con esta finalidad docente, el teatro debía ser también un instrumento para imbuir en los estudiantes una serie de conocimientos y actitudes morales, vinculadas con el Evangelio, las cuales también se trataban de transmitir a sus familias, que asistían a las representaciones.³¹

Los promotores de este tipo de teatro escolar, quizás inconscientemente, también tuvieron presentes otros objetivos, como por ejemplo, que las representaciones sirvieran para demostrar la eficacia de la pedagogía jesuítica, que apostaba por la creatividad, por la innovación y por la búsqueda de nuevos caminos, sin olvidar otros aspectos como influir en la villa o ciudad, agradecer a determinadas personalidades los favores recibidos, etc.³²

Pero por presiones de un importante sector dentro de la Compañía, que pretendía que las obras fueran un sermón disfrazado, muy pronto, ya desde 1560 en adelante, las obras se escriben en su mayor parte en romance castellano.³³

La importancia de los aspectos doctrinales explica que la mayor parte de estas obras, que eran escritas por los propios profesores que daban clase en los colegios, fueran de temática religiosa (en concreto, bíblicas, teológicas, alegóricas o de vidas de santos); que las intrigas amorosas quedaran completamente descartadas; que los personajes femeninos solo se toleraran cuando representaban personajes alegóricos; que los personajes alegóricos o abstractos aparecieran en la práctica totalidad de las obras; y que, incluso en las obras profanas, se incluyera algún final moralizante y ejemplar.³⁴

31 González Gutiérrez 1997: 222.

32 González Gutiérrez 1997: 223.

33 González Gutiérrez 1997: 225.

34 González Gutiérrez 1997: 205-209.

A diferencia del resto de producciones del teatro escolar, una de las características del teatro escolar jesuítico es el cuidado que se ponía en la puesta en escena y en la escenografía, hasta el punto de que a menudo no se escatimaba en gastos, lo cual fue motivo de más de una crítica.³⁵

El empleo del teatro como herramienta docente fue recogido en el plan de estudios que regulaba la vida académica de los colegios, la famosa *Ratio Studiorum*, que se implantó con carácter definitivo en 1599. En la *Ratio* había dos reglas que se referían específicamente al teatro, la 13, que ordenaba que las comedias se representaran solo en ocasiones muy señaladas, siempre en lengua latina, sobre temas piadosos o sagrados, y sin papeles femeninos; la 16, que establecía que las piezas, seleccionadas por el Prefecto de Estudios, se guardaran en las bibliotecas de los colegios. Esta segunda norma nos ha garantizado la conservación de varios centenares de obras, la mayoría muy mediocres, aunque conservamos algunas de una alta calidad, muchas anónimas y otras de autores conocidos, como la comedia *Metanea*, la *Tragoedia Lucifer furens in diem Circumcisionis Domini* y la comedia *Caropus* de Pedro Pablo de Acevedo; la *Tragoedia Namani*, la *Tragoedia Jezabelis* y la *Comoedia quae inscribitur Margarita* del padre Juan Bonifacio; y la *Tragedia de San Hermenegildo*, la *Comedia de Santa Catarina* y el *Colloquio de los dos gloriosos Juanes, Baptista y Evangelista* del padre Hernando de Ávila.³⁶

Para terminar, la importancia del teatro escolar de los jesuitas es que vino a llenar un amplio periodo del siglo XVI— su segunda mitad— y los comienzos del siglo XVII, un momento en que el teatro en lengua vulgar en España era casi inexistente. Además, su influencia en el nacimiento del gran teatro español del Barroco fue determinante, pues muchos de los que después fueron dramaturgos o participaron en el montaje de obras teatrales habían sido educados en los colegios

35 González Gutiérrez 1997: 52.

36 González Montañés 2002-2009.

de los jesuitas y, muy probablemente, durante su etapa de estudiantes participaron como actores en las obras creadas en dichos colegios.

Después de todo lo expuesto, son evidentes las posibilidades prope-
déticas del teatro, en particular del teatro clásico grecolatino. Sin embargo, como ya advierte una parte de la crítica, la introducción del teatro en el aula se enfrenta al problema de la falta de formación específica del profesorado. Por ello, antes de implementar esta herramienta es preciso un periodo de formación y reflexión previa, a lo cual creemos que nuestro trabajo puede contribuir en cierta medida con algunas ideas.

2. NUESTRA PROPUESTA

2.1 CONSIDERACIONES PREVIAS

Hemos centrado nuestra propuesta didáctica en la *Orestíada* de Esquilo por ser este el tema del Seminario Internacional en el marco del cual se presentó este trabajo como ponencia, aunque la metodología y la dinámica aquí seguidas se pueden aplicar a cualquier otro género, autor u obra de la literatura clásica.

La *Orestíada*, que está integrada por *Agamenón*, *Las Coéforas* y *Las Euménides* y que se representó en el año 458 a.C., es considerada por algún autor como una de las “culminaciones del arte humano” (Lesky 2005: I, 283). Asimismo, como es bien sabido, es la única trilogía completa que conservamos no solo del tragediógrafo ateniense, sino también de todo el teatro griego antiguo³⁷, y en ella se desarrolla todo

153

³⁷ Aunque hoy día la tratemos como trilogía, en realidad tendríamos que hablar de “tetralogía”, pues todas las trilogías se cerraban con una cuarta obra, consistente en un drama satírico, que en el caso de *La Orestíada* era el drama satírico titulado *Proteo*, que se ha perdido. Estas tres obras podían no compartir el mismo tema, aunque en el caso de Esquilo lo habitual era que sus trilogías trataran tres etapas sucesivas del mismo

un ciclo mítico que abarca: 1) el asesinato de Agamenón a manos de Clitemnestra, tras el regreso del rey a Argos, después de la victoria griega en Troya, acompañado de la profetisa de Apolo, Casandra, que también será asesinada junto al rey; 2) el asesinato de Clitemnestra y Egisto a manos de Orestes por orden expresa del oráculo de Delfos; 3) la persecución de Orestes por las Erinias, primero en Delfos y luego en Atenas, donde tendrá lugar el juicio, presidido por Atenea, en el Areópago, donde se determinará la inocencia del acusado y la conversión de las Erinias en Euménides, con un culto en la capital del Ática.

Asimismo, toda esta terrible cadena de asesinatos, venganzas y persecución que tiene por víctimas a los Atridas³⁸ suele justificarse por el asesinato que Atreo, rey de Micenas y hermano de Tiestes, cometió contra los hijos de este,³⁹ Áglao, Calileonte y Orcómeno, a los que además despedazó, cocinó y sirvió a su padre Tiestes en un banquete. Terminado este, Atreo le mostró las cabezas de sus hijos y le reveló la procedencia de la carne que había consumido, tras lo cual lo expulsó de Micenas. Pero en realidad, según el mito, el origen de la terrible maldición que pesaba sobre este linaje sería incluso anterior. En efecto, ya el padre de Atreo y Tiestes, Pélope, los desterró y los maldijo por el asesinato de su hermanastro Crisipo, que había tenido con la ninfa Axíoque. E incluso, antes de Pélope, el padre de este, Tántalo, fue maldecido por los dioses y castigado en el Tártaro o bien porque, siendo invitado habitual de los dioses en sus banquetes (no olvidemos que es hijo de Zeus), habría revelado a los hombres ciertos secretos que habría conocido en las conversaciones

154

mito, y que el drama satírico que las seguía versara sobre una historia relacionada con ese mito (Winnington-Ingram 1990: 314), eso sí, tratada en tono humorístico.

38 Como es bien sabido, con el término Atridas, o 'hijos de Atreo', nos referimos sobre todo a Agamenón y a Menelao.

39 A este motivo habría que agregar otros no menos importantes, entre ellos, el sacrificio de Ifigenia por su propio padre, Agamenón, para conseguir vientos favorables que llevaran a la escuadra griega hasta Troya, y, de manera general, los excesos cometidos durante la expedición.

mantenidas durante los mismos; o bien habría sustraído néctar y ambrosía, alimentos exclusivos de la divinidad, para entregárselos a los seres humanos, sin olvidar que también mató a un hijo suyo para ofrecérselo a los dioses como manjar⁴⁰.

Evidentemente, la idea de que existe una suerte de maldición, que obliga a los personajes a entrar en un ciclo infernal de asesinatos y venganzas del que es imposible escapar, se podría vincular con la creencia de que existe un destino inexorable que ata por igual a dioses y hombres, aquellos como administradores y estos como partícipes y víctimas. Desde este punto de vista podríamos llegar a dudar de que exista el libre albedrío⁴¹. Sin embargo, eso no es así, pues los actos protagonizados por el hombre tienen una doble motivación, la que proviene de los dioses y la que es fruto de la voluntad humana⁴², pues se da por hecho que el hombre es completamente responsable de sus actos. De este modo, Agamenón sabía que si no sacrificaba a su hija no podría superar la ira de Ártemis ni tener vientos favorables que condujeran la flota hasta Troya. Pero al actuar así se ganó el odio de Clitemnestra, que consideró ese sacrificio como una de las razones para su futura venganza. Que el asesinato de su madre por Orestes fue decretado por el oráculo de Apolo es algo más que sabido, pero también que medió la voluntad de Orestes, como demuestra el que fuera perseguido por las Erinias como culpable de matricidio. Es decir, aunque supongamos la existencia de un destino, eso no exime a los hombres de responsabilidad.

De otro lado, la serie de desdichas que afectan al linaje de los Atridas nos lleva a plantearnos el concepto de culpa, que en el pensamiento

40 Grimal 1984: 62-63 y 491.

41 Cf. Winnington-Ingram 1990: 326: "En el fondo hay un problema de libertad y compulsión del que los griegos, que tenían esclavos y bueyes, eran bien conscientes. [...] Apasionados por la libertad, conscientes en todo momento de las limitaciones impuestas sobre ellos por los dioses, bien pueden haberse preguntado lo libres que eran de hecho".

42 Lesky 2005: I, 289.

griego arcaico, que es el que subyace tras las tragedias de Esquilo, suponía que el crimen cometido por un individuo rebasaba ampliamente los límites de la responsabilidad individual para proyectarse en sus descendientes generación tras generación. Es decir, nos encontramos ante una suerte de maldición “que cae sobre las generaciones como una culpa engendradora de nueva culpa”⁴³. Esto explica, en el caso del linaje de los Atridas, que el crimen cometido por Tántalo, que le condenó al Tártaro, engendre una nueva culpa en la forma del asesinato por Atreo y Tiestes de su hermanastro, y por parte de Atreo con el terrible crimen cometido contra sus sobrinos; a su vez, en la generación siguiente, la culpa traerá sucesivamente el crimen cometido por Agamenón en la persona de su hija Ifigenia al sacrificarla para tener vientos favorables hasta Troya; el asesinato del rey a manos de Clitemnestra y la muerte de esta y de su amante Egisto por obra de Orestes. A esta terrible secuencia de crímenes y maldades solo le pondrá fin la acción de Apolo y Atenea en el juicio celebrado en la colina del Areópago⁴⁴.

156

En todo caso, lo que nos encontramos aquí es con la idea de que el crimen o el mal cometido por un individuo genera unas consecuencias funestas que rebasan ampliamente los límites de la responsabilidad individual para afectar a todo su linaje, presente o futuro, como vemos en la *Orestíada*, o incluso a la ciudad, como vemos en el caso de Edipo. Se trata de un concepto arcaico, muy diferente, por ejemplo, al concepto de ‘pecado’ que surgirá en el ámbito cristiano, donde la responsabilidad se ciñe exclusivamente al individuo, a quien se le supone dotado de libre albedrío y por ende responsable de todas sus decisiones.

43 Lesky 2005: I, 275.

44 Sobre las cuestiones más relevantes que plantea la *Orestíada*, cf. Bromberg & Burian (2022); Cohen (1986); Conacher (1987); Duchemin (1983); Fernández Canosa (1990); Goldhill (1987); Halm-Tisserant (2002); Herreras Maldonado (2008); Lesky (2005: I, 283-294); Rechenauer (2001); Roberts (1984); Rodríguez Adrados (1992); Taplin & Billings (2018); Vidal-Naquet (1973); Winnington-Ingram (1990: 313-327); Zack (1995); Zeitlin (1972 y 1978).

Por último, junto a esta funesta secuencia de crímenes de diversa índole, en la trilogía es fundamental el tema de la justicia (la justicia de los hombres y la justicia de Zeus), aspecto central dentro del pensamiento griego, uno de cuyos puntos culminantes lo encontramos precisamente en Esquilo.⁴⁵ Para este, se trata de un elemento cuyo fundamento y justificación última se encuentra en la divinidad.

La trilogía supone una suerte de “explotación dramática” sobre la naturaleza de la justicia humana y divina. Esta justicia se basa primeramente en la revancha, en el *talión*, cuya aplicación sucesiva solo logra complicar aún más las cosas y retrasar la solución. Es lo que sucede en las dos primeras piezas. Sin embargo, con *Las Euménides* asistimos a algo más que a la absolución del acusado humano por obra de Atenea, pues esta convence a las Erinias para que depongan sus ansias de venganza y acepten un hogar y un culto en Atenas.⁴⁶

2.2 OBJETIVOS Y CONTENIDOS DE NUESTRA PROPUESTA Y METODOLOGÍA QUE SEGUIR

157

La propuesta que presentamos con ocasión de las VI Jornadas de Teatro Clásico, celebradas en Málaga el pasado 17 de marzo⁴⁷, pretende acercar al alumnado la obra de Esquilo, un autor cuyo teatro supone algunas dificultades para ellos, primero, por la complejidad de la lengua— incluso en traducción⁴⁸ —, y, luego, porque su visión

45 Lesky 2005: I, 269.

46 Winnington-Ingram 1990: 320.

47 La denominación completa era VI Jornadas de Teatro Clásico. Seminario Internacional “*Orestía* en escena: tradición griega y representación moderna”, celebradas en Málaga, en la Facultad de Filosofía y Letras, el día 17 de marzo de 2023.

48 Según Lesky (2005: I, 294-295), la lengua de Esquilo se caracteriza, primero, por la falta de “adorno retórico”, lo cual implica el uso frecuente de etimologías — que a un lector moderno le parecen extrañas, pero que se basan en la idea de que a través de la palabra podemos comprender la esencia de las cosas —; la frecuente repetición

del mundo es bastante diferente a la de los otros dos tragediógrafos griegos de referencia como Eurípides o Sófocles, en particular, por su concepción de la divinidad.

Para conseguir nuestro objetivo hemos seleccionado cinco fragmentos pertenecientes a la *Orestíada*, adaptados por nosotros a partir de la traducción española de Gredos de Bernardo Perea, pero publicada en 2006 por RBA Coleccionables, con introducción general de Rodríguez Adrados — la original de Gredos llevaba introducción de Manuel Fernández Galiano —⁴⁹. En nuestra versión hemos procurado eliminar las escenas más violentas y crear una versión española lo más accesible posible para nuestros alumnos. Además, se trata de textos de reducida extensión que, creemos, no traicionan en esencia el espíritu de las obras de Esquilo.

De los fragmentos escogidos, tres pertenecen al *Agamenón*, uno a *Las Coéforas* y otro a *Las Euménides*. *Agamenón* es la más larga y la más compleja, y su técnica dramática en algunos aspectos es más antigua. *Las Coéforas* es sombría, muy centrada en el tema de la venganza mediante el matricidio. Entre sus novedades, incluye un reconocimiento, cuando Electra descubre que su hermano ha vuelto por un mechón de pelo y por unas huellas, y una intriga, cuando ambos

158

de algunas palabras, no por razones de ornato, sino por el peso de su significado; y el rico lenguaje metafórico. A ello se une la amplia variedad de medios expresivos, que se observa en el contraste entre el lenguaje dialogado y los frecuentes cantos corales, de “ritmo caudaloso y sintaxis descoyuntada”. Por su parte, Winnington-Ingram (1990: 322-324) destaca su amplio vocabulario, que debe mucho a sus predecesores épicos y líricos; era un gran innovador sobre todo en la acuñación de epítetos compuestos tan característicos de su lengua, y en el terreno de la metáfora “parece a veces forzar el lenguaje figurativo casi hasta la ruptura”. Además, emplea abundantemente en su obra la composición en anillo. En el terreno de la metáfora es corriente que mantenga una misma imagen a lo largo de toda una obra, como las redes y trampas en *La Orestíada*.

49 En el empleo de dramatizaciones otra alternativa es que los textos con los que se trabaja sean hechos por los propios alumnos, de modo que esos textos sean sometidos al mismo tipo de análisis literario de un texto dado por el profesor. Sin embargo, dada la dificultad, ya comentada, de la obra de Esquilo es preferible que la tarea de adaptación de los textos la haga el docente.

hermanos se conjuran para matar a Egisto y su madre. Por último, *Las Euménides* es “una obra de dioses”, pues vemos actuar en escena a Atenea, Apolo y a las mismas Erinias en forma de coro⁵⁰.

Esta selección, que nos permitiría trabajar la trilogía completa, se refiere a momentos claves de cada una de las obras, a saber:

Agamenón

El momento en que Clitemnestra se dispone a recibir a Agamenón tras su regreso triunfal de Troya, que corresponde a los vv. 601 a 1042.

El momento en que Casandra, que acaba de llegar a Argos acompañando a Agamenón como su prisionera, en diálogo con el corifeo, empieza a vaticinar las desgracias que están por venir (vv. 1072-1161).

El tercer fragmento tiene que ver con la justificación que Clitemnestra hace de los crímenes cometidos, los asesinatos de Agamenón y Casandra (vv. 1373-1480).

Las Coéforas

Cuando Electra, tras hacer los sacrificios ordenados sobre la tumba de su padre, descubre indicios que apuntan a que su hermano Orestes ha podido visitar dicha tumba: esos indicios eran un mechón de pelo cortado y unas huellas (vv. 176-490).

Las Euménides

El juicio al que es sometido Orestes en Atenas y el resultado del mismo (vv. 566-753).

Trabajar los textos literarios mediante adaptaciones tiene la ventaja de que podemos graduar su extensión y el nivel lingüístico de los mismos para adecuarlos al grupo de alumnos a los que vayan dirigidos. Asimismo, los textos adaptados los consideramos solo un primer acercamiento, pues el objetivo último es despertar el interés de los alumnos por las obras del autor adaptado y animarles

50 Winnington-Ingram 1990: 319.

a enfrentarse directamente con el texto original— en nuestro caso, en traducción, claro está—, apoyados en todo lo que han aprendido de ese primer contacto.

Asimismo, estas cinco adaptaciones serán comentadas por los alumnos a través de una serie de cuestiones, siguiendo la técnica del comentario de textos guiado, que nos van a permitir, tras trabajarlas, que los alumnos comprendan perfectamente cada uno de los fragmentos estudiados. Esta técnica, además, les proporcionará un modelo y unas pautas que seguir cuando tengan que abordar el comentario de un texto al que se enfrenten por primera vez.

Los destinatarios de este tipo de actividad serían alumnos del Bachillerato de Humanidades, principalmente aquellos que cursen 1º o 2º de Bachillerato de Griego, alumnos que suelen estar comprendidos entre los 16 y 18 años. A este respecto, creemos que este tipo de textos adaptados son ideales para complementar el estudio teórico de los autores de la literatura griega tal como se hace, por ejemplo, en 2º de Bachillerato de cara a la EVAU, pues a través de la lectura de estos textos van a asimilar y fijar mejor todos aquellos conceptos vistos en la exposición o explicación teórica del tema.

Aunque nuestra selección incluye cinco fragmentos, eso no implica que haya que hacerlos todos. Somos conscientes de los problemas de falta de tiempo que tenemos, profesores y alumnos, en un curso como 2º de Bachillerato, cuyo fin último es superar el correspondiente examen de Selectividad. Por ello, en función del tiempo disponible, se pueden trabajar solo algunos de los textos haciendo que participen todos los alumnos, o bien dividir la clase en grupos y asignar a cada uno de ellos un texto concreto, de modo que todos los textos se trabajen simultáneamente y luego, una vez terminados, se irán corrigiendo sucesivamente, de forma que todos los alumnos se podrán hacer una buena idea de la obra de Esquilo, incluso sin haber trabajado directamente todos esos textos.

Respecto a la metodología concreta, tanto si se escoge que todos los alumnos trabajen algunos textos como si se decide repartirlos

entre grupos diferentes para trabajarlos simultáneamente, el primer paso sería que el profesor realizara una lectura en voz alta del texto, que los alumnos deberían seguir con atención, tras la cual el propio profesor explicará brevemente el contexto y resolverá las dudas de expresión o vocabulario que los alumnos hayan podido encontrar.

A este respecto es fundamental señalar que antes de proceder a la lectura de los textos se supone que los alumnos saben qué es una tragedia, quién es Esquilo, qué obras escribió y, en nuestro caso, el contenido fundamental de *La Orestíada*.

Leído el texto, contextualizado el fragmento y resueltas las dudas, se procederá a pedir unos voluntarios para hacer la lectura teatral o dramatizada del texto. Se trata aquí de poner a los alumnos en la piel del personaje que por un momento van a encarnar y que en su lectura adapten la entonación a los sentimientos o a las circunstancias concretas en que se encuentre dicho personaje⁵¹. De nuevo aquí será necesaria la intervención del profesor para orientar al alumnado en el modo de leer tal o cual fragmento.

161

Tras esta lectura, se procederá a trabajar en clase las preguntas del comentario de textos guiado. Es recomendable, incluso en el caso de trabajar solo algunos de los textos, que ese trabajo se haga en grupo. Además, sería conveniente contar en el aula con ordenadores o tabletas con acceso a Internet para buscar información, aunque también se puede optar por usar manuales en papel con este mismo fin.

El hecho de trabajar en grupo y en clase permitirá al profesor controlar el trabajo de los grupos y por ende resolver dudas puntuales que se pudieran presentar.

51 Somos conscientes de cuál será la reacción de la clase la primera vez que se haga este tipo de lectura. Pero el rubor que pueda provocar en los ocasionales “actantes” y la respuesta más o menos “tumultuosa” de sus compañeros se irán moderando si convertimos en habitual este tipo de ejercicio, que consideramos de gran valor para despertar el interés del alumnado por el teatro y por la literatura en general.

Dado el número de preguntas y la índole de algunas de ellas, es casi inevitable que una parte del trabajo deba hacerse en casa, con idea de corregirlas en la clase siguiente.

Para terminar este apartado, vamos a fijarnos en la tipología de las preguntas. De entrada, hemos intentado que la mayoría de las cuestiones planteadas sean de comprensión, es decir, que la respuesta se obtenga a partir de la lectura detenida y razonada del texto. Así, por ejemplo, en 2.3.1.1, cuando se pregunta por el tema del fragmento; o en 2.3.1.5, cuando se pregunta por la razón que da Agamenón para explicar la presencia de Casandra entre la gente que le acompaña en su regreso; o cuando en 2.3.2.5 se pide que se identifique quién es la persona que, según Casandra, va a ser la ejecutora del crimen que se profetiza.

Otras cuestiones suponen que los alumnos ya han estudiado los aspectos fundamentales de la obra de Esquilo, en particular de la trilogía, por lo que se trata de confirmar que ese conocimiento lo tienen bien asentado, como cuando en 2.3.1.2 se les pide que resuman el argumento de la obra de Esquilo a la que pertenece el fragmento — esto es, el *Agamenón* —; o cuando en 2.3.1.9 se les pregunta por el género literario al que pertenece el fragmento y las razones para esa identificación; o cuando en 2.3.2.8 se les pregunta por el corifeo y el papel que este personaje desempeñaba en la tragedia griega; o, por último, cuando en 2.3.3.9 se pregunta por cuáles fueron las principales aportaciones de Esquilo a la tragedia griega.

Un tipo específico de preguntas son aquellas en las que se les pide que identifiquen o den información sobre un personaje, caso de 2.3.1.3, donde se les pregunta quién es Agamenón; 2.3.1.4, donde nos interesamos por Clitemnestra; 2.3.1.5, por Casandra, y 2.3.1.6, por Orestes. Es muy posible que sepan responder a estas preguntas simplemente por lo aprendido en clase al estudiar la obra de Esquilo o por lo que del personaje se dice en el texto. Sin embargo, no es descartable que tengan que buscar la información en la Red o en un buen manual de mitología. Un caso de este tipo es cuando en 2.3.4.5

se les pide directamente que busquen información sobre las razones que justificarían que Orestes corriera peligro en caso de poner su pie en su patria; o en 2.3.5.9, cuando a partir de una mención que se hace en el texto al encadenamiento de Crono por su hijo Zeus, se pide que se informen sobre este episodio del mito.

Entre las preguntas hemos incluido varias que estarían relacionadas con “cuestiones de género”, en concreto con el papel de la mujer en las obras estudiadas. Así, en 2.3.3.2 se les pide que reflexionen sobre la actuación del coro respecto al crimen que cometió Agamenón cuando sacrificó con engaños a su hija Ifigenia y por qué no censuraron entonces dicho crimen y sí se muestran ahora inflexibles con el comportamiento de la reina; o cuando en 2.3.5.5 se les pide que reflexionen sobre los argumentos de Atenea para dar su voto favorable a Orestes; o cuando en 2.3.5.6 se les pide que comenten en clase la polémica frase que pronuncia Apolo, en donde se reduce el papel de la mujer como madre al de mera “nodriza del embrión recién sembrado”. Evidentemente, se trata en todos los casos de mostrarles a nuestros alumnos que el mundo de la tragedia es un mundo “patriarcal”, como lo era la sociedad ateniense de entonces, donde el estatus de la mujer era secundario, desde la perspectiva masculina, y sometido a la autoridad del padre, hermano o marido⁵².

Hemos incluido también cuestiones para animar al debate en clase, como el comentario de la frase antes señalada o cuando en 2.3.5.8 se les pide que, a la vista de la decisión final del tribunal del Areópago, discutan, argumentando, si les parece una decisión justa o injusta.

Dado que entendemos la adaptación de un texto literario como un primer acercamiento a un texto original, hemos ideado algunas

52 Sobre la situación de la mujer en el mundo antiguo, cf. Blundell (1995); Bravo (2000: 99-112); Cantarella (1991); Ferrer Albeida & Pereira Delgado (2015); Garrido González (2011: 19-36); López Gregoris & Unceta Gómez (2011); Madrid Navarro (1999); Mollá Nebot & Llanos Pitarch (2021); Mossé (1990); Pomeroy (1987); Teschendorff (2005: 117-133); Zaragoza & Fortea (2012).

cuestiones que obligarán a los estudiantes a consultar directamente algunas de las obras originales, en traducción obviamente. Así, en 2.3.4.10 se les pide que consulten el texto de *Las Coéforas* y resuman cómo se lleva a cabo la venganza contra Egisto y Clitemnestra; o en 2.3.5.11, cuando se les pide que consulten el texto de *Las Euménides* y expliquen cómo se tomaron las Erinias el fallo del tribunal y por qué esta obra de Esquilo recibe ese particular título.

Finalmente, damos cabida entre las cuestiones planteadas algunas que tienen que ver con la escritura creativa, un tipo de actividad a menudo olvidada o minusvalorada dentro del currículo oficial, pero que consideramos de gran importancia para la mejora de la expresión escrita del alumnado. A este respecto, valgan de ejemplo la cuestión 2.3.2.10, cuando se les pide que se pongan en el lugar de Casandra y escriban una carta a su madre Hécuba en la que exponga su situación y el terrible destino que le espera; o en 2.3.3.11, cuando se les pide que redacten un texto dramatizado con un final diferente para el *Agamenón*.

164

Con esta variada tipología de actividades, que se habrán de trabajar en grupo, apostamos por establecer un contexto de trabajo y aprendizaje cooperativo-colaborativo, en el que participen todos los miembros del grupo, grupo que debería ser heterogéneo, es decir, estar constituido por alumnos con diferentes niveles, mediante el cual se contribuya a colmar algunas de las innumerables lagunas que nuestro alumnado presenta en competencias básicas; que apueste por convertir a los alumnos en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje y reserve al profesor el rol de guía de ese proceso; que, en aspectos más concretos, apueste por mejorar todo lo relacionado con la lectoescritura; que convierta el aula en un espacio de debate y de intercambio tranquilo y razonado de ideas; que fomente el espíritu crítico a partir de la comparación de nuestra realidad con la que nos transmiten los textos literarios grecolatinos; y, por último, que a través del trabajo con textos como los teatrales y con técnicas como la lectura dramatizada o el comentario guiado de textos adaptados vayamos despertando en nuestros alumnos el interés

por la literatura y por tanto por la lectura. No se trata tanto de que los alumnos fijen conceptos cuyo dominio habrán de demostrar en un examen, sino que ideemos estrategias que hagan nuestras clases más dinámicas y atractivas, con las cuales conseguir que los estudiantes de hoy sean los lectores (y espectadores, en el caso del teatro) de mañana.

2.3 SELECCIÓN DE FRAGMENTOS ADAPTADOS DE LA ORESTÍADA DE ESQUILO⁵³

2.3.1 TEXTO I: CLITEMNESTRA SE DISPONE A RECIBIR A AGAMENÓN TRAS SU REGRESO DE TROYA

Clitemnestra.— Voy a apresurarme lo más posible a recibir en su regreso a mi marido, merecedor de mi respeto, pues, para una

53 Existe un debate todavía abierto sobre la conveniencia de usar textos adaptados u originales para acercar los textos literarios a nuestros alumnos. En el caso de la literatura clásica, Lillo Redonet (2013: 64) defiende abiertamente el empleo de los textos adaptados frente a los puristas: “No debe escandalizar a los más puristas que se lean adaptaciones u obras no consideradas obras maestras”. En su trabajo (2013: 74) da algunas indicaciones de editoriales que han publicado buenas versiones adaptadas en español de clásicos latinos, como de *La Eneida* (2003) y el *Asno de Oro* (2002) de la editorial Tilde, o *Narraciones de mitos clásicos. Adaptación de Las Metamorfosis de Ovidio* (2007), de editorial Teide. En el polo opuesto, aunque referido a la traducción de textos clásicos, Otón Sobrino (1992: 115-139), respecto a los textos latinos, apuesta por ofrecer a los alumnos los textos originales, tal como han sido escritos por los autores, para no quebrantar la originalidad y, porque al ser textos más difíciles, esa misma dificultad ha de constituirse en la mejor invitación al estudio. Por su parte, Hernández Muñoz (1992: 141-164) defiende el empleo temprano con los alumnos de textos originales. Este debate no es exclusivo de las materias de Clásica. Por ejemplo, en el ámbito de la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE), también las posturas están enfrentadas, pues para autores como Salazar García (1994: 158), la adaptación de un texto supone un “falseamiento de las muestras de lengua”. Nosotros, por nuestra parte, defendemos el empleo de textos adaptados porque creemos que en la enseñanza hay que organizar los materiales en un grado de dificultad creciente, de lo más fácil a lo más difícil, y porque consideramos que los textos adaptados son una buena manera de preparar a nuestros alumnos para acercarse, en un tiempo razonable, a los textos originales.

esposa ¿qué hay más dulce que abrirle la puerta al marido cuando regresa de una campaña porque un dios lo salvó? *[Al heraldo]* Anúnciale esto a mi esposo, que venga lo más pronto posible, que el pueblo lo ama, que, cuando llegue, encontrará en su palacio una esposa fiel, tal cual la dejó, un perro guardián de su casa, leal con él y hostil con los que mal lo quieren. Además, ni el placer de otro hombre ni habladurías sobre mi honra conozco más que el oficio de dar brillo al bronce. *[Clitemnestra entra en el palacio]*

Agamenón.— Es justo que yo dirija mi primer saludo a Argos y a los dioses de nuestro país, los cuales nos han ayudado en nuestro regreso y en el castigo que impuse a la ciudad de Príamo, porque los dioses, sin escuchar defensas jurídicas, sin vacilaciones, en una urna depositaron sus votos en favor de que ciertos hombres murieran y de que fuera destruida Troya. Y la ciudad, ya conquistada, aún ahora se distingue con facilidad por el humo y por los torbellinos de ruina y muerte. Por esto debemos pagar a los dioses una gratitud que nunca se olvide, puesto que hicimos que nos pagaran el despreciativo rapto de Helena, y, por una mujer, el monstruo argivo con forma de caballo y la tropa portadora de escudos que salió de su interior redujeron a polvo la ciudad. Ahora cuando haya entrado en mi palacio y morada, alzaré primero mi mano en honor de los dioses que me enviaron lejos de aquí y aquí me trajeron de nuevo. ¡Ojalá que la victoria que me acompañó permanezca aquí para siempre!

[Sale a escena Clitemnestra acompañada de sirvientes que portan lujosos vestidos y una alfombra]

Clitemnestra.— Varones de nuestra ciudad, ninguna vergüenza siento de decirles cuánto amo a mi esposo. Ahora que todo ha pasado, recuerdo las penas de mi propia vida, mientras él estaba al pie de Ilio. Que una mujer se quede en casa, lejos de su hombre, es una terrible desgracia. No deja de oír rumores malignos, cada uno peor que el anterior, que anuncian desgracias para su casa.

Por causa de ciertos cuentos malintencionados que afectaban a mi persona, nuestro hijo Orestes, prenda de nuestra mutua felicidad, no está a mi lado como debiera. Las fuentes del llanto que en otro tiempo manaban como torrentes se me han secado. Tengo enfermos mis ojos por pasarme la noche llorando al ver que no se encendía la antorcha que había de anunciar su regreso. Ahora, después de haber soportado todos esos dolores, con el corazón libre de angustia, puedo llamar a este hombre perro guardián de los establos, cable salvador de la nave o firme columna de un alto techo. Ahora, esposo querido, desciende ya de este carro sin poner en el suelo tu pie. Esclavas, ¿por qué demoráis cumplir la orden que os he dado de alfombrar el suelo por donde él ha de pisar?

Agamenón.— Descendiente de Leda, guardián de mi palacio, no me trates con modos que son apropiados para una mujer ni provoques la envidia tapizando de alfombras mi senda. Con eso solo a los dioses se debe rendir honor, que a mí no deja de darme miedo, siendo solo un mortal, caminar sobre esa belleza bordada. Sin necesidad de alfombras ni bordados, mi fama grita, y el tener sentimientos sensatos es el máximo don de la deidad.

Clitemnestra.— Dime una cosa sin disimular tu pensamiento. ¿Qué te parece que hubiera hecho Príamo, si este triunfo hubiera logrado?

Agamenón.— Estoy seguro de que hubiera marchado sobre bordados.

Clitemnestra.— No temas, entonces, la censura de los hombres. Además, no es afortunado aquel a quien nadie envidia.

Agamenón.— Si así te parece, que alguien me quite el calzado y esperemos que al pisar esta púrpura no me alcance de lejos la envidia de la mirada de las deidades. [*Señalando a Casandra*] Acoge en palacio benévolamente a esta extranjera, pues los dioses miran con agrado al que ejerce el poder con benevolencia, porque nadie lleva por su gusto el yugo de la esclavitud. Ella, como un regalo que me hizo el ejército, ha venido conmigo.

Clitemnestra.— Entra también tú —me refiero a Casandra—. Puesto que Zeus, con benevolencia, te ha hecho partícipe de los sacrificios en nuestra morada, puesta en pie por muchos esclavos. Baja de ese carro y no seas demasiado orgullosa. Cuentan que también el hijo de Alcmena fue vendido en cierta ocasión y soportó el pan de la esclavitud.

(Adaptación, Esquilo, *Agamenón*, vv. 601-1042).

COMENTARIO DE TEXTOS GUIADO

1. ¿Cuál dirías que es el tema del fragmento?
2. Resume brevemente el argumento de la obra de Esquilo a la que pertenece el fragmento.
3. ¿Quién es Agamenón? ¿De dónde se supone que viene?
4. ¿Quién es Clitemnestra? ¿Qué imagen transmite de la esposa fiel durante su intervención? ¿Se corresponde esa imagen con el comportamiento que ella ha mantenido durante la ausencia de su marido? Razona tu respuesta.
5. ¿Quién es Casandra? ¿Qué razón da Agamenón para explicar que esta le acompañe en su viaje de vuelta?
6. ¿Quién es Orestes? ¿Cómo explica su madre que no esté allí con ella?
7. ¿Por qué razón Agamenón se muestra tan reticente a pisar la alfombra que su esposa quiere que pise para llegar a su palacio?
8. ¿Quién era el hijo de Alcmena y a qué episodio de su vida mítica se alude en el texto?
9. ¿A qué género literario dirías que pertenece este fragmento? ¿Por qué?
10. Agamenón, según el mito, pertenecía al linaje de los Atridas, es decir, de los descendientes de Atreo, rey de Micenas. Busca información sobre este linaje mítico y, en particular, sobre la

maldición que pesaba sobre esta familia y que explicaba la sucesión de desgracias que recoge la trilogía conocida como la *Orestíada*.

2.3.2 TEXTO II: CASANDRA, QUE HA LLEGADO A ARGOS CON AGAMENÓN, PRESAGIA LAS DESGRACIAS QUE ESTÁN POR VENIR

Casandra.— ¡Ay de mí! ¡Dioses! ¡Horror! ¡Oh Apolo, Apolo!

Corifeo.— ¿Por qué has invocado a Loxias⁵⁴? No es el dios más adecuado para socorrer a los que lloran.

Casandra.— ¡Apolo, Apolo! ¡Divinidad de los caminos, mi destructor, pues me has destruido sin sentir pena por segunda vez!⁵⁵

Corifeo.— Parece que va a profetizar sobre sus propias desgracias. Conserva la inspiración divina, aun siendo esclava.

Casandra.— ¡Apolo, Apolo! ¡Divinidad de los caminos, mi destructor! ¿Adónde me has traído? ¿A qué clase de casa?

Corifeo.— A la de los Atridas.

Casandra.— ¡Ah, sí! ¡A una casa que odian los dioses, testigo de innumerables crímenes en los que se asesinan parientes, a una casa que es matadero de hombres y a un solar empapado de sangre!

Corifeo.— La extranjera parece tener buen olfato, como si fuera una perra de caza, y sigue una pista en la que hallará un asesinato.

Casandra.— Sí, me baso en estos testimonios: esos niños de corta edad que lloran su degüello y sus carnes asadas devoradas por su propio padre.

Corifeo.— Ya conocíamos tu fama como profetisa, pero no andamos buscando adivinos.

169

⁵⁴ El término *Loxias* (gr. Λοξίας) significa ‘Oblicuo’ y se le aplicaba como sobrenombre a Apolo como dios de la profecía por la ambigüedad de sus oráculos.

⁵⁵ Casandra consiguió el don de la profecía del dios Apolo, pero rechazó el amor del dios, por lo que este la castigó en el sentido de que, aunque fuera capaz de predecir el futuro, nadie creería en sus pronósticos.

Cassandra.— ¡Dioses! ¿Qué se está preparando? ¿Qué dolor nuevo es este? ¡Un terrible crimen se está tramando en este palacio, un crimen insoportable para los amigos! ¡Y quien podría evitarlo está lejos!

Corifeo.— No comprendo nada de estos vaticinios. En cambio, los anteriores son los que dice a voces toda la ciudad.

Cassandra.— ¡Miserable!, ¿vas a llevar a cabo eso? ¿Después de lavar en el baño al marido que compartía su lecho contigo...? ¿Cómo diré el final? ¡Pronto va a ocurrir! ¡Extiende su brazo con la mano ansiosa de herir!

Corifeo.— Todavía no lo he comprendido. Por ahora estoy aturdido con los enigmas de esos oscuros oráculos.

Cassandra.— ¡Ah, horror! ¿Qué veo aquí? ¿Una red, acaso, de Hades? ¡Pero se trata de una trampa⁵⁶ puesta por la misma que comparte con él el lecho y que ahora va a compartir la culpa del asesinato!

Coro.— ¿A qué clase de Erinias apremias a gritar de alegría en palacio? De repente me ha venido al corazón una gota de sangre, la misma que acude a los ojos de una vida que agoniza, abatida por la lanza.

Cassandra.— ¡Eh, eh! ¡Mira ahí! ¡Aparta al toro de la vaca!⁵⁷ ¡Lo ha cogido dentro de los vestidos con la astucia de sus negros cuernos y lo está corneando! ¡Y está cayendo en la bañera llena de agua! ¡Te estoy contando la mala fortuna de un baño que ha dado la muerte a traición!

Coro.— No puedo yo presumir de ser un buen conocedor de profecías, pero de eso que dices deduzco alguna desgracia.

Cassandra.— ¡Ay, ay de mí, desgraciada! ¿Para qué me trajiste aquí, sino para acompañar a otro en la muerte? ¿A qué, si no? ¡Ay, qué vida más envidiable la del ruiseñor! Los dioses le han otorgado

⁵⁶ A propósito de esta mención a una red y una trampa convendría recordar a nuestros alumnos que es un tipo de metáfora que se repite a menudo en toda *La Orestíada*.

⁵⁷ En su visión, Cassandra habla de un toro y de una vaca que representan a Agamenón y Clitemnestra respectivamente.

un cuerpo dotado de alas⁵⁸ y una vida dulce sin lágrimas. En cambio, a mí solo me espera que me rajen con una espada de doble filo.

Coro.— ¿De dónde sacas esas funestas desgracias que anuncias bajo la inspiración de alguna deidad? ¿Por qué cantas con lúgubres gritos y tonos agudos esos presagios horrendos?

Cassandra.— ¡Ay bodas de Paris, causa de la muerte de los tuyos! ¡Ay río Escamandro en el que mi patria bebía! ¡En otro tiempo yo me criaba con alegría en tus riberas! ¡Ahora, en cambio, parece que pronto pronunciaré mis vaticinios a orillas del Aqueronte!

(Adaptación, Esquilo, *Agamenón*, vv. 1072-1161).

COMENTARIO DE TEXTOS GUIADO

1. Resume brevemente el contenido del texto.
2. ¿Por qué crees que Casandra dirige sus lamentos a Apolo?
3. En su delirio profético Casandra se refiere a unos niños “que lloran su degüello” y a sus carnes devoradas por su padre. Después de repasar el mito de Atreo, ¿a qué episodio de ese trágico mito se estaría refiriendo la profetisa?
4. ¿A quién crees que se está refiriendo Casandra cuando dice que el que podría evitar el crimen que se está tramando en el palacio está lejos?
5. Según los vaticinios de Casandra, ¿quién va a ser la ejecutora del terrible crimen que ella profetiza? ¿Y quién va a ser la víctima y dónde se va a cometer el crimen?
6. ¿A qué se refiere la profetisa cuando habla de las “bodas de Paris”? ¿Por qué dice que esas bodas fueron causa de la muerte de los suyos?

171

⁵⁸ Casandra envidia al ruiseñor, porque si ella, como el ave, tuviera alas podría alejarse volando del peligro que la acecha.

7. ¿Quiénes eran las Erinias? ¿Qué papel crees que tienen en este texto y en las obras de Esquilo que componen la trilogía conocida como la *Orestíada*?
8. En el texto, Casandra dialoga principalmente con el corifeo. ¿Quién era este personaje dentro de la tragedia griega y qué función crees que desempeña en este fragmento? ¿A qué parte de la tragedia corresponde este tipo de diálogo entre un personaje y el corifeo?
9. A pesar de que en sus profecías Casandra adelanta todo lo que va a suceder después, ¿crees que podrá evitar que se cumplan sus funestos presagios? ¿Por qué?
10. Casandra fue llevada a Argos contra su voluntad, como parte del botín de guerra de los griegos. Ponte en la piel de esta mujer y escribe una breve carta dirigida a su madre Hécuba en la que lamenta su situación y el funesto destino que la espera.

172

2.3.3 TEXTO III: UNA VEZ ASESINADOS AGAMENÓN Y CASANDRA, CLITEMNESTRA SALE A ESCENA PARA JUSTIFICAR LOS CRÍMENES COMETIDOS⁵⁹

Clitemnestra.— No me avergonzaré de decir ahora lo contrario de lo que dije hace un momento, pues es lo pertinente cuando se trata de tramar acciones contra unos enemigos que tienen la apariencia de ser amigos. Aquí me veis después de hacer lo que tenía pendiente y meditado desde antiguo. Lo hice de modo que no pudiera evitar

⁵⁹ Podemos comentarles a nuestros alumnos que el hecho de que Clitemnestra tenga el protagonismo que tiene en esta obra ha podido ser una apuesta personal de Esquilo, porque en el mito más antiguo el asesinato de Agamenón se producía a manos de Egisto. Sin embargo, no es exactamente una innovación original de Esquilo, porque en la *Pítica* 11 de Píndaro, por lo tanto anterior a la tragedia griega, ya aparecía Clitemnestra como la asesina del rey (cf. Lesky 2005: I, 284).

la muerte ni defenderse. Lo envolví en una red inextricable⁶⁰, como para peces: un suntuoso manto. Dos veces lo herí, y con dos gemidos dobló sus rodillas. Una vez caído, le di el tercer golpe, como ofrenda de gracia al Zeus subterráneo de los muertos.

Así están las cosas, venerable asamblea de argivos aquí presente. Podéis alegraros, si esto os causa alegría. ¡Fueron tantos y tan graves los crímenes con que este en casa llenó la crátera que él personalmente la haapurado al volver!

Corifeo.— ¡Nos asombra tu lengua! ¿Cómo te atreves a jactarte de esa manera junto al cadáver de tu marido?

Clitemnestra.— Me tratáis como si yo fuera una mujer irreflexiva. Pero es mi intrépido corazón el que os habla: me da igual vuestro elogio o vuestra censura. El que yace aquí es Agamenón, mi esposo, pero cadáver, y lo que veis es obra de esta diestra mano. Esto es así.

Coro.— ¿Qué mala hierba nacida de la tierra, dulce de comer, has probado, mujer? ¿o qué bebida salida del ondulante mar, para que hayas llevado a cabo este sacrificio, despreciando las maldiciones que con toda seguridad lanzará tu pueblo? A causa de tu crimen serás un ser sin ciudad, objeto de odio implacable por parte de los ciudadanos.

Clitemnestra.— Con tus palabras se diría que me sentencias al destierro, al odio y a las maldiciones del pueblo. Pero no te enfrenteaste a este hombre que, sin darle importancia, se atrevió a sacrificar a su propia hija, mi parto más querido, como si se tratara de una vulgar oveja, para remediar la falta de vientos en Tracia. ¿No habrías debido desterrar a ese de este país para expiar⁶¹ su crimen?

60 Inextricable: 'que no se puede desenredar' (DRAE). Podemos comentarles a los alumnos que una de las características de la lengua de Esquilo es el empleo de un gran número de metáforas procedentes de los aspectos más diversos de la vida cotidiana. En el caso concreto de la *Orestíada* se repiten metáforas relacionada con la caza y la pesca como esta de una red y las referencias a una trampa que se hace en los textos II y IV de esta pequeña selección.

61 Expiar: 'borrar las culpas, purificarse de ellas mediante algún sacrificio' (DRAE)

Coro.— Eres un alma altanera⁶² y arrogante. La sangre derramada en este asesinato ha enloquecido tu mente. Es necesario que, privada de amigos, pagues golpe por golpe.

Clitemnestra.— No esperes que el miedo vaya a poner su pie en mi palacio, mientras encienda el fuego del hogar Egisto, que es para mí un escudo de valor no precisamente pequeño. Ahí yace el que me ofendió a mí, su esposa, y también esa prisionera, su adivina y compañera de lecho, profetisa que con él compartía fielmente su cama. Ninguno de los dos se salió con la suya de que sus crímenes quedaran impunes. Él, de este modo, y ella, tras cantar como un cisne su último lamento de muerte, yace a su lado como su amante.

Coro.— ¡Ojalá viniera sobre nosotros con rapidez una muerte sin mucho dolor, que nos trajera el sueño eterno que nunca se acaba, puesto que ha sucumbido mi benévolo protector, tras haber sopor-tado muchas fatigas por culpa de una mujer y a manos de otra mujer ha perdido la vida! ¡Espíritu maligno que caíste sobre esta casa y sobre los dos descendientes de Tántalo, me muerde el corazón ese vigor de idéntico temple que concediste a dos mujeres!

Clitemnestra.— ¡Viejos, ahora sí habéis hablado juiciosamente al invocar al espíritu maligno de esta familia, porque de él se alimenta esta pasión lamedora de sangre, de forma que antes de haberse extinguido el antiguo dolor vuelve a derramarse de nuevo otra sangre!

(Adaptación, Esquilo, *Agamenón*, vv. 1373-1480).

174

COMENTARIO DE TEXTOS GUIADO

1. ¿Qué razones da Clitemnestra para justificar los crímenes cometidos?

62 Altanero: 'soberbio' (DRAE).

2. ¿Dirías que el coro se muestra comprensivo con la actuación de la reina? ¿Por qué? ¿Por qué crees que este mismo coro no censuró en su momento la actuación de Agamenón cuando este no dudó en sacrificar a su hija para tener vientos favorables en Tracia?
3. ¿Diríais que los crímenes cometidos por Clitemnestra son propios de una mujer irreflexiva? ¿Por qué? A partir de todo lo que ya sabéis del personaje, intentad hacer un retrato psicológico del mismo.
4. ¿Qué consecuencias le pronostica el coro que tendrá el asesinato de su marido?
5. ¿A quién crees que se refiere Clitemnestra cuando habla del “Zeus subterráneo de los muertos”? Razona tu respuesta.
6. ¿A quién se está dirigiendo Clitemnestra cuando habla de la “venerable asamblea de argivos”?
7. En su lamento por la muerte de Agamenón, el coro se queja de que este sucumbió tras sufrir muchas penurias por culpa de una mujer. ¿De qué mujer se trata? ¿Creéis que ella fue la auténtica responsable del conflicto o una mera excusa? Debate la cuestión en clase con tus compañeros.
8. ¿A qué crees que se refieren tanto el coro como Clitemnestra cuando hablan del “espíritu maligno de esta familia”?
9. ¿Cuáles fueron las principales aportaciones de Esquilo a la tragedia griega?
10. Ponte en la piel de un reportero y, después de leer los fragmentos en los que has podido ver el desarrollo de los sucesos que se narran en ellos, haz una breve crónica de dichos sucesos.
11. Aunque sabemos que en la tragedia el poder del destino es inmenso y los finales luctuosos imposibles de evitar, vamos a ponernos en la piel de Esquilo y vamos a imaginar un final diferente para esta tragedia, por ejemplo, que el

pueblo argivo, conocedor de las intenciones de la reina, se subleva y evita la muerte del rey; o que Orestes, el hijo de Agamenón y Clitemnestra, se presenta en el momento adecuado para evitar el magnicidio. Para ello, por grupos, redactad un texto dramatizado de no más de dos páginas de extensión.

2.3.4 TEXTO IV: TRAS DESCUBRIR ELECTRA INDICIOS QUE APUNTAN A QUE ORESTES HA VISITADO LA TUMBA DE SU PADRE, ESTE SE MUESTRA A SU HERMANA Y SE CONJURAN PARA VENGAR EL ASESINATO DE AGAMENÓN⁶³

[Tras encontrarse en la tumba de su padre un mechón de pelo cortado]

176

Electra.— Pues puede verse fácilmente que este mechón es muy parecido en su aspecto a mi propio cabello.

Corifeo.— Entonces, ¿habrá sido una ofrenda de Orestes en secreto?

Electra.— Seguro que sí. Aunque sabiendo que jamás podrá poner su pie en esta tierra, habrá enviado este mechón en homenaje a su padre.

Corifeo.— Eso que dices es motivo de abundante llanto, si es que nunca más volverá a pisar esta tierra.

Electra.— También mi corazón se llena de cólera y de mis ojos caen incontenibles las lágrimas, al ver este mechón. No puedo esperar que pertenezca a cualquier otro ciudadano, ni tampoco se

63 Cuando procedamos a contextualizar este fragmento no debemos olvidar que la razón que explica que Electra se encuentre ante la tumba de su padre, acompañada de una serie de mujeres troyanas esclavas portadoras de libaciones (las “coéforas” propiamente dichas), es que ha sido enviada allí por Clitemnestra, aterrada por una pesadilla, para que lleve a cabo una serie de sacrificios expiatorios. Sin embargo, la joven hará los sacrificios pidiendo el regreso de Orestes, de modo que la venganza que desea pueda llevarse a cabo.

lo cortó mi madre, indigna de ese nombre, por no haber querido nunca a sus hijos. En cambio, el pensar que la ofrenda pertenece al que es para mí el más querido de los mortales, me llena de esperanza. ¡Ojalá ese mechón tuviera voz inteligible y, como un mensajero, me dijera claramente si debiera escupir sobre él, por haber sido cortado de la cabeza de un enemigo, o, si por ser de mi hermano, compartiera el duelo conmigo, como ofrenda para la tumba de nuestro padre...

Pero si te fijas, hay un segundo testimonio: huellas de pies iguales y comparables a los míos. En concreto, hay dos pares de huellas, las tuyas y las de otro que debe acompañarle. Siento un vivo dolor, y mi alma está sumida en la confusión.

[Orestes y Píldes salen de su escondite]

Orestes.— Ya que estabas dirigiendo plegarias a los dioses, ruega que en el futuro alcances el éxito. Ante ti tienes a aquel cuya presencia rogabas hace tanto tiempo.

Electra.— ¿Y a qué mortal sabes tú que yo llamaba?

Orestes.— Sé que estás llena de admiración por Orestes. Pues bien, ese soy yo.

Electra.— ¡Ay, extranjero! ¿Me estás tú tendiendo una trampa? O ¿quieres reírte de mis desgracias?

Orestes.— Si se tratara de una trampa, la estaría maquinando contra mí, y esas desgracias tuyas son también mías.

Electra.— Entonces, ¿debo darte ese nombre, convencida de que eres Orestes?

Orestes.— ¿Tanto te cuesta reconocerme, cuando me estás viendo en persona? Examina ese bucle y ponlo junto al pelo, donde fue cortado, de tu propio hermano. Mira, además, este tejido, obra de tus manos, y tus dibujos de bestias feroces. Contrólate, no pierdas la razón por la alegría. Ya sé yo que nuestros parientes más íntimos son nuestros peores enemigos.

Electra.— ¡Oh el más querido objeto de amor de la morada de nuestro padre! ¡Llorada esperanza de la semilla salvadora! ¡Confía en tu valor y recobra tu casa paterna!

Corifeo.— Jóvenes, salvadores del lugar paterno, guardad silencio, hijos míos, para que no se entere alguno que cuente todo esto a quienes tienen el poder. ¡Ojalá yo los viera alguna vez muertos sobre chorros de llamas en la pira funeraria!

Orestes.— No me va a traicionar el muy poderoso oráculo de Apolo, que me ordenó afrontar hasta el final este riesgo. Mucho me gritó las desgracias que caerán sobre mí, si no actuó contra los que mataron a mi padre de la misma manera que ellos lo hicieron. También me repetía una y otra vez que yo lo pagaría personalmente con muchas desgracias, con castigos que dejan sumido en la ruina. También me enumeró otros castigos que infligen las Erinias debido a la sangre vertida de un padre. ¿Hay que dar crédito a estos oráculos? Aunque no lo sé, debo llevar a cabo la acción, pues muchos deseos confluyen en uno: las órdenes del dios y el inmenso dolor por mi padre.

[Dirigiéndose a la tumba de Agamenón]

¡Padre, tú que recibiste la muerte de una manera indigna de un rey, concédeme —te lo suplico— el poder sobre tu palacio!

Electra.— También yo, padre, necesito de ti, para escapar de mi inmensa pena, después de habérsela impuesto a Egisto.

Orestes.— Solo de este modo podrán instaurarse en tu honor festines rituales que ofrecerán los hombres. En cambio, si no se hace así, te verás privado de honra en los banquetes suntuosos que a la tierra se ofrecen.

Electra.— Y yo, cuando abandone la casa paterna, te traeré en mi boda ofrendas y honraré lo primero de todo esta tumba.

Orestes.— ¡Oh tierra, permite a mi padre contemplar el combate!

Electra.— ¡Oh Perséfone, concédenos una bella victoria!

(Adaptación, Esquilo, *Las Coéforas*, vv. 176-490).

COMENTARIO DE TEXTOS GUIADO

1. Resume brevemente el contenido del fragmento.
2. Resume brevemente el argumento de *Las Coéforas*, la obra de la que procede el fragmento que acabas de leer.
3. ¿Qué elementos encuentra Electra en la tumba de su padre que le hacen sospechar que su hermano ha podido estar allí?
4. ¿Qué sentido crees que podría tener el depositar un mechón del propio cabello sobre la tumba de un difunto?
5. Busca información que te permita comprender por qué razón Orestes corría peligro de muerte si pisaba la tierra paterna. A pesar de ese peligro, ¿por qué razón Orestes se ha decidido a venir para vengar a su padre?
6. En el fragmento, ante la incredulidad de Electra, ¿qué elementos utiliza Orestes para convencerla de que es él efectivamente?⁶⁴
7. ¿Cómo explicarías que los enemigos de Clitemnestra y Egisto tuvieran que esperar la llegada de Orestes para llevar a cabo su venganza? ¿Por qué crees que no se pudo articular una conjura contando solo con Electra y el pueblo, ante el peligro de muerte que corría Orestes en caso de pisar el país?
8. ¿Por qué razón se invoca a Perséfone y a la tierra ante la tumba de Agamenón cuando ambos hermanos solicitan la ayuda de su padre muerto ante los hechos que están por venir?
9. Según las convenciones del teatro antiguo, ¿quiénes solían representar los papeles correspondientes a personajes femeninos?
10. Consulta el texto de *Las Coéforas* y resume brevemente de qué manera Orestes y Electra llevan a cabo su venganza contra Egisto y Clitemnestra.

179

64 Convendría explicar a nuestros alumnos que en esta escena asistimos a la anagnórisis o reconocimiento por parte de Electra de su hermano Orestes a través de elementos tales como el mechón de pelo o el tejido que porta Orestes, confeccionado por ella misma, con escenas de animales feroces. La anagnórisis, como es sabido, es un elemento fundamental del teatro antiguo, que veremos usado abundantemente, por ejemplo, en la comedia latina.

2.3.5 TEXTO V: JUICIO DE ORESTES EN ATENAS POR EL ASESINATO DE SU MADRE Y DESENLACE DEL MISMO⁶⁵

Atenea.— Ejerce tus funciones, heraldo, que suene la trompeta para advertir al pueblo de que, mientras se constituye este tribunal, hay que guardar silencio, para que aprendan mis instrucciones tanto la ciudad, como las partes enfrentadas en este proceso, a fin de que se dicte sentencia con rectitud.

Corifeo.— Soberano Apolo, ejerce tu poder en lo que tienes como tu dominio personal, pero ¿qué parte tienes tú en este asunto?

Apolo.— He venido a prestar testimonio, pues, con arreglo a la ley, es este hombre suplicante mío y se ha acogido al hogar de mi templo. Yo lo purifiqué del asesinato que cometió, y he venido para actuar como defensor. Tengo la culpa del asesinato de la madre de este. [A Atenea]. Así que comienza el juicio y resuelve conforme a tu sabiduría.

Atenea.— Empieza el juicio. [Al Coro]. Tenéis la palabra, porque como acusadores que sois, os corresponde hablar primero.

Corifeo.— Aunque somos muchas, hablaremos con brevedad. [A Orestes] Dime, en primer lugar, si mataste a tu madre.

180

65 Al contextualizar el fragmento podemos comentar a nuestros alumnos que en *Las Euménides* Esquilo actuó frente a la tradición mítica con bastante más libertad que en el resto de la trilogía. De entrada, se plantean dos escenarios distintos, Delfos y Atenas. Asimismo, los auténticos protagonistas de la obra son los dioses: Atenea y Apolo de un lado y las Erinias de otro. El conflicto que se plantea es entre unas deidades antiguas, las Erinias, que conceden a la madre como dadora de vida la máxima importancia, por lo que consideran el matricidio el peor de los crímenes, y un dios más joven, Apolo, hijo de Zeus, que representa al mundo patriarcal—al igual que Atenea—, por lo que para ellos es peor el asesinato de un padre que el de una madre (cf. Lesky 2005: I, 290). Pero *Las Euménides* plantean otro problema: frente a lo que esperaríamos en una tragedia, aquí triunfa la concordia y la conciliación, por lo que se estaría poniendo en duda el sentido último que hoy día aplicamos a lo trágico. La solución, según sugiere Lesky (2005: I, 292), estaría en admitir que, si bien Esquilo como tragediógrafo era un maestro en la creación de situaciones trágicas, su visión personal del mundo estaba más inclinada a la conciliación y a la salvación, en un mundo gobernado por la sabiduría divina.

Orestes.— La maté. No es posible negarlo.

Corifeo.— Debes decirme ahora de qué manera la mataste.

Orestes.— Te contesto: saqué la espada y por mi propia mano le corté el cuello.

Corifeo.— ¿Quién te convenció o te aconsejó que lo hicieras?

Orestes.— [*Señalando hacia Apolo*] Los oráculos de este. Él es mi testigo.

Corifeo.— ¿El adivino te aconsejó el matricidio?

Orestes.— Sí, y hasta ahora no deploro mi suerte.

Corifeo.— Quizás te expreses de otra manera, si te condenan.

Orestes.— Estoy tranquilo. Mi padre me envía socorros desde su tumba.

Corifeo.— ¡Fíate de los muertos, después de haber matado a tu madre!

Orestes.— Da ya tu testimonio, Apolo. Explícame si la maté con justicia, porque no niego que lo hice. Pero, si, a juicio tuyo, te parece que obré justa o injustamente, al verter esa sangre, dilo, para que así lo declare a los jueces.

Apolo.— Hablaré para vosotros, este alto tribunal que Atenea ha instituido: la mató justamente. Yo soy un adivino y no voy a mentir. Jamás en mi trono profético hablé sobre un hombre, mujer o ciudad nada que no me ordenara Zeus, el padre de los dioses olímpicos. [*A los jueces*] Os aclaro de este modo que la muerte de Clitemnestra se ajustó a la voluntad de mi padre⁶⁶.

Corifeo.— ¿Te ordenó Zeus, según dices, que anunciaras este oráculo a Orestes: ¿que vengara la muerte de su padre, sin conceder a su madre honor ninguno?

66 Estamos aquí ante un breve resumen de la idea de justicia divina presente en la obra de Esquilo: Orestes actuó por consejo del oráculo de Apolo, pero este no dio ese consejo por iniciativa propia, sino siguiendo las indicaciones de Zeus, su padre. En suma, el asesinato de Clitemnestra fue algo querido por el mismísimo Zeus. Este, de este modo, sería el garante último de la justicia en el mundo.

Apolo.— Sí, porque no es lo mismo que muera un varón noble, a quien se respeta por el cetro que Zeus le entregó, y además a manos de su esposa, pero que no se sirvió, para hacerlo con valentía, de un arco, como el de una Amazona, sino que, después de regresar de la campaña donde Troya fue destruida, lo recibió amorosamente. Luego, en torno a la bañera y sobre el borde había puesto un velo; y después que lo inmovilizó, le asestó a su marido varios golpes mortales. Esa fue la muerte de un varón venerado por todos y que era el jefe de la escuadra.

Corifeo.— Zeus, según tus palabras, da mayor importancia a la muerte de un padre, pero él bien que ató al suyo, al anciano Crono. ¿Cómo no va a haber contradicción entre esto y lo que tú dices?

Apolo.— ¡Oh monstruos que todos aborrecen y sois objeto de odio de los dioses!, las cadenas podían soltarse. Pero, cuando el polvo absorbe la sangre de un varón que ha muerto de una vez para siempre, ya no hay resurrección posible.

Corifeo.— Pues mira de qué modo lo defiendes, para lograr su absolución. ¿Va a habitar en Argos la casa de su padre, después de haber derramado en el suelo la sangre familiar, la de su madre?

Apolo.— También a esto voy a contestar. No es la que llaman madre la que engendra al hijo, sino que es solo la nodriza del embrión recién sembrado. Engendra el que fecunda, mientras que ella sólo conserva el brote, sin que por ello dejen de ser extraños entre sí.

Atenea.— Después de escuchar a las partes, ordeno a estos que emitan un voto justo, de acuerdo con su parecer. Pueblo del Ática, escuchad ya mi ley en el momento de dictar sentencia en el primer proceso por sangre vertida. En lo sucesivo y para siempre, el pueblo de Egeo contará con este tribunal para sus jueces.

[Terminan de votar los jueces. A continuación lo hace Atenea]

Atenea.— Mi obligación es dar el veredicto en último lugar. Voy a agregar mi voto a los que haya en favor de Orestes. No tengo madre que me alumbrara y, con todo mi corazón, apruebo siempre lo

varonil, excepto el casarme, pues soy por completo de mi padre. Por eso, no voy a dar preferencia a la muerte de una mujer que mató a su esposo. Vence, por tanto, Orestes, aunque en los votos exista empate⁶⁷.

Apolo.— Contad bien los votos, amigos míos, según van saliendo. Tened bien en cuenta el no ser injustos en el escrutinio. Un voto que falte constituye un gran daño, porque puede derribar o levantar una casa.

Atenea.— Al ser igual el número de votos a favor y en contra, este hombre ha sido absuelto del delito de sangre.

(Adaptación, Esquilo, *Las Euménides*, vv. 566-753).

COMENTARIO DE TEXTOS GUIADO

1. Explica brevemente el contenido de *Las Euménides*. ¿Cuál dirías que es su tema fundamental?⁶⁸
2. En el texto las intervenciones siguen el orden esperado en un juicio. En este sentido, ¿dónde tiene lugar el juicio? ¿Por qué se está juzgando a Orestes? ¿Quién actúa de defensor y cuál es la parte acusadora?

183

67 El resultado de la votación, incluido el voto de Atenea, es de empate. Esto se ha interpretado como la imposibilidad de resolver el problema planteado por el asesinato de Orestes sirviéndonos solo del ingenio humano. Por eso la absolución del acusado es fruto de la clemencia divina, en particular de Zeus, que actúa a través de su hija. De este modo, por decisión de los dioses el empate en la votación equivale a una absolución (cf. Lesky 2005: I, 291).

68 Convendría que comentáramos en clase con nuestros alumnos a raíz de esta pregunta que no solo en *Las Euménides*, sino también en toda la trilogía asistimos a una evolución, en el sentido de que si en las dos primeras piezas, *Agamenón* y *Las Coéforas*, se está invocando la ley del talión, es decir, que sangre con sangre se paga, que debía corresponder a un estado antiguo de la sociedad, en *Las Euménides* se pone fin a esta funesta cadena con la celebración de un juicio, en el sentido más moderno del término, que al absolver al acusado, Orestes, pone fin de hecho a la cadena de venganzas y asesinatos y hasta a la propia maldición que pesaba sobre los propios Atridas. Y que esto ocurra en Atenas, obviamente, no era ninguna casualidad.

3. ¿Qué argumentos utiliza Apolo para defender que al actuar como lo hizo Orestes no cometió ninguna injusticia?
4. ¿Por qué Apolo en su declaración censura a Clitemnestra no solo por matar a su esposo, sino sobre todo por el modo como lo hizo?
5. ¿Cómo justifica Atenea dar su voto a los que votaran a favor de Orestes?
6. Comenta en clase la frase siguiente, pronunciada por Apolo: “No es la que llaman madre la que engendra al hijo, sino que es solo la nodriza del embrión recién sembrado”. ¿Crees que una afirmación así sería aceptable en la sociedad actual? ¿Por qué?
7. Imagina que has sido llamado al juicio de Orestes como acusador. ¿Qué argumentos utilizarías en contra del principal acusado?
8. ¿Cuál es la decisión final del tribunal? Debatid en clase si os parece una decisión justa o injusta.
9. En el fragmento se menciona de pasada un episodio mítico, cuando Zeus encadenó a su padre Crono. Busca información sobre el mismo y exponla en clase.
10. El juicio al que hemos asistido de la mano de Esquilo podría servirnos para explicar desde el punto de vista mítico el nacimiento del tribunal del Areópago. ¿De qué se encargaba dicho tribunal y cuál fue su evolución?
11. Las grandes derrotadas en este singular proceso son las divinidades que constituían el coro y en nombre de las cuales hablaba la que ejercía de corifeo. Consulta el texto de *Las Euménides* y explica de manera resumida cuál fue su reacción y por qué razón la obra recibe ese particular título.⁶⁹

69 A este respecto, se puede comentar a los alumnos que Esquilo buscó no solo la absolución para el acusado humano, sino también que el conflicto quedara también resuelto a nivel divino, para lo cual las grandes derrotadas del proceso, las Erinias, que reaccionan violentamente y con amenazas, con tal de que vean atendidas de alguna manera sus reclamaciones, no condenando al desdichado Orestes, sino convirtiéndose en espíritus benévolos y bienintencionados, habrán de recibir nuevo culto en una nueva sede, Atenas. Esto significa de alguna manera el triunfo definitivo de la

BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar Miquel, J. (2015), “La traducción pedagógica como herramienta didáctica: Hacia una nueva propuesta de aplicación en el aula”, *Thamyris* 6: 137-165.
- Asenjo, J. A. (1998), “Panorámica del teatro humanístico-universitario del Renacimiento español”, *TeatrEsco: Revista del Antiguo Teatro Escolar Hispánico*, disponible en: https://parnaseo.uv.es/ars/teatresco/estudios/panoramica_teatro_escolar.htm. Este estudio es la versión electrónica de otro publicado en papel con el título “Panorámica del teatro estudiantil del Renacimiento español, in M. Chiabò & F. Doglio (eds.) (1998), *Spettacoli Studenteschi nell'Europa Umanistica*, Roma, 151-191.
- Blundell, S. (1995), *Women in Ancient Greece*, London.
- Bravo, G. (2000), “Mujer pagana, mujer cristiana: en torno a la construcción de los nuevos modelos femeninos de la Antigüedad tardía”, in *Mujer, ideología y población: II Jornadas de roles sexuales y de género* (Madrid, 13 al 16 de noviembre de 1995), Madrid, 99-112.
- Breva-Claramonte, M. (1994), *La didáctica de las lenguas en el Renacimiento*, Bilbao.
- Bromberg, J. A. & Burian, P. (eds.) (2022), *A Companion to Aeschylus*, Chichester.
- Calvo González, P. (2015), *Teatro humanístico universitario: en torno a la Fabella Aenaria de Juan Lorenzo Palmireno*, TFG, Universidad de Zaragoza, disponible en <https://zaguan.unizar.es/record/47222?ln=es>.
- Cantarella, E. (1991), *La calamidad ambigua: condición e imagen de la mujer en la antigüedad griega y romana*, Madrid.
- Casasola Gómez, C. (2018), “Aprender latín en el aula a través del aprendizaje cooperativo-colaborativo. Una propuesta de unidad didáctica para Latín I de Bachillerato”, *Thamyris* 9: 7-56.
- Cohen, D. (1986), “The Theodicy of Aeschilus: Justice and Tyranny in the *Oresteia*”, *G&R* 33: 130-141.

185

religión olímpica, encarnada en Zeus, sobre los cultos ctónicos más antiguos y, sobre todo, sobre el destino impersonal e inexorable, representado por esta suerte de furias a la griega (cf. Lesky 2005: I, 291).

- Conacher, D. (1987), *Aeschylus' Oresteia. A Literary Commentary*, Toronto.
- Curbelo Tavío, M^a. E. (2017), “Un nuevo manual de enseñanza: los *Rhetoricae artis progymnasmata* de Thomas Blebel”, *Cuadernos de Filología Clásica. Estudios Latinos* 37.1: 119-128.
- Duchemin, J. (1983), “La triade eschyléennes des *Euménides* et la purification d’Oreste”, in M. Limet & J. Ries, *Le mythe, son langage et son message. Actes du colloque de Liège et Louvain-La Neuve, 1981*, Louvain-La Neuve, 245-274.
- Erasmus de Rotterdam (2005), *Coloquios familiares. Edición de Alonso Ruiz de Virués (siglo XVI)*, edición actualizada, estudio introductorio y notas de A. Herrán y M. Santos, Barcelona.
- Esquilo (1986), *Tragedias*, introducción general de M. Fernández Galiano y traducción y notas de B. Perea Morales, Madrid.
- Esquilo (2006), *Tragedias*, introducción general de F. Rodríguez Adrados, traducción y notas de B. Perea, revisión de B. Cabellos, Barcelona (= Madrid, 1982).
- 186 Fernández Canosa, J. A. (1990), “*La Orestíada*: un problema de poder y generación”, *Polis: Revista de Ideas y Formas Políticas de la Antigüedad* 2: 7-36.
- Ferreira, F. (2017), “Didática do latim – reflexões e tendências”, in C. Cravo & S. Marques (eds.), *O Ensino das Línguas Clássicas: reflexões e experiências didáticas*, Coimbra, 49-60.
- Ferrer Albeida, E. & Pereira Delgado, A. (2015), *Hijas de Eva: mujeres y religión en la Antigüedad*, Sevilla.
- Flores, M^a. E. (2016), “El teatro en la enseñanza de ELE/EL2: un estado de la cuestión”, in *VI Jornadas de Español como Lengua Segunda y Extranjera*, 21 y 22 de octubre de 2016, disponible en:
http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.10022/ev.10022.pdf.
- Fresno Galán, M. (2017), “El teatro en las aulas: mi enfoque tras Finlandia”, *E-innova* n^o 62, disponible en: <http://webs.ucm.es/BUCM/revcul/e-learning-innova/194/art2759.pdf>.
- Galindo Martínez, C. (2013), “El teatro como herramienta educativa en Educación Primaria”, TFG, UNIR, disponible en <https://reunir.unir.net/handle/123456789/2042>.

- Garrido González, E. (2011), “Panorámica de los estudios de género en la Antigüedad”, in R. López Gregoris & L. Unceta Gómez (eds.), *Ideas de mujer*, Alicante, 19-36.
- Goetz, G. (1892), *Corpus Glossariorum Latinorum*, Leipzig, III, 1 ss.
- Goldhill, S. (1987), *Language, Sexuality, Narrative: The Oresteia*, Cambridge.
- Gómez Jiménez, S. (2020), “Una experiencia docente, su ejecución y resultados: la epigrafía, elemento didáctico e interdisciplinar para el aula”, *Revista de Estudios Latinos (RELat)* 20: 181-196.
- González Amador, A. (2020), “Volver a la tradición: *Latine Discere Iuvat*”, *Anuari de Filologia, Antiqua et Mediaevalia* 2 (10): 81-100.
- González Gutiérrez, C. (1997), *El teatro escolar de los jesuitas (1555-1640) y edición de la Tragedia de San Hermenegildo*, Oviedo.
- González Montañés, J. I. (2002-2009), “El teatro en los colegios de los jesuitas”, disponible en <http://teatroengalicia.es/jesuitas.htm>.
- Grimal, P. (1984), *Diccionario de mitología griega y romana*, trad. española, Francisco Payarols, Barcelona.
- Halm-Tisserant, M. (2002), “Le filet, un ‘leitmotiv’ dans l’*Orestie* d’Eschyle”, *Ktéma: Civilisations de l’Orient, de la Grèce et de Rome Antiques*, 27: 293-305.
- Hernández Muñoz, F. (1992), “La traducción”, in V. García Hoz (coord.), *La enseñanza de las lenguas clásicas*, Madrid, 141-164.
- Herrerías Maldonado, E. (2008), “La idea de la justicia en la obra de Esquilo”, *Daimon: Revista Internacional de Filosofía*, 45: 55-70.
- Jiménez Jiménez, M. (2022), “*Latentes codices*: propuesta didáctica de gamificación digital para la historiografía latina en el aula”, *Thamyris* 13: 355-374.
- Lázaro Carreter, F. (1987), *Diccionario de términos filológicos*, “Biblioteca Románica Hispánica”, Madrid (7ª reimpr. de la 3ª ed.).
- Lesky, A. (2005), *Historia de la Literatura Griega*, 2 vols., Barcelona (= Madrid, 1989).
- Lillo Redonet, F. (2013), “Enseñar literatura latina en la ESO y el Bachillerato”, *Thamyris* 4: 63-80.
- Lillo Redonet, F. (2017), “Escribiendo en latín como los soldados romanos: taller de tablillas de Vindolanda y Vindonissa y óstraca de Egipto y Libia”, *Thamyris* 8: 11-50.

- López de Lerma, G. (2015), *Análisis comparativo de metodologías para la enseñanza y aprendizaje de la lengua latina*, Tesis doctoral, Universitat de Barcelona, disponible en: <https://www.tdx.cat/handle/10803/393957#page=1>.
- López Gregoris, R. & Unceta Gómez, L. (eds.) (2011), *Ideas de mujer: facetas de lo femenino en la Antigüedad*, Alicante.
- Macías Villalobos, C. (2015), “Algunas consideraciones y materiales para abordar la enseñanza del latín según una metodología híbrida”, *Thamyris* 6: 201-300.
- Madrid Navarro, M. (1999), *La misoginia en Grecia*, Madrid.
- Maestre Maestre, J. M^a. (1998), “El papel del teatro escolar en la enseñanza de la retórica y del latín durante el Renacimiento: en torno a la *Fabella Aenaria* de Juan Lorenzo Palmireno”, in J. Pérez i Durà & J. M. Estellés (eds.), *Los humanistas valencianos y sus relaciones con Europa: de Vives a Mayans*, Valencia, 95-114.
- Mollá Nebot, M^a. A. & Llanos Pitarch, J. M^a. (eds.) (2021), *Estudios sobre la mujer y Derecho en la Antigüedad*, Madrid.
- Monreal, J. L. (2011), “Los diálogos de Vives y la didáctica de la lengua”, *Cauce. Revista Internacional de Filología* 34-35: 275-294.
- Mossé, C. (1990), *La mujer en la Grecia clásica*, Madrid.
- Motos Teruel, T. (1992-1993), “Las técnicas dramáticas: procedimiento didáctico para la enseñanza de la lengua y la literatura”, *Enseñanza & Teaching: revista interuniversitaria de didáctica* n^o 10-11: 75-94.
- Otón Sobrino, E. (1992), “La lectura de textos latinos”, in V. García Hoz (coord.), *La enseñanza de las lenguas clásicas*, Madrid, 115-139.
- Pomeroy, S. B. (1987), *Diosas, ramera, esposas y esclavas: mujeres en la Antigüedad clásica*, Madrid.
- Ramos Maldonado, S. (2015), “Proyecto *Sal Musarum ad Iuvenes studiosos collatus*: una adaptación moderna de los métodos de los humanistas para la enseñanza de la lengua latina”, *Thamyris* 6: 167-200.
- Rechenauer, G. (2001), “Der tragische Konflikt und seine Lösung in der *Orestie* des Aeschylus”, *Quaderni Urbinati di Cultura Classica*, 68: 59-92.
- Recio Muñoz, V. & Paíno Carmona, A. M^a. (2021), “El juicio a Clodia: un ‘escape room’ educativo en el aula de Latín II”, *Revista de Estudios Latinos (RELat)* 21, 157-180.

- Ricucci, M. (2014-2015), *L'apprendimento delle lingue classiche nella prospettiva della Second Language Acquisition*, Tesi di dottorato de ricerca, Università degli Studi di Udine, disponible en: <https://air.uniud.it/handle/11390/1132367>.
- Roberts, D. H. (1984), *Apollo and his Oracle in the Oresteia*, Gottingen.
- Rodríguez Adrados, F. (1992), “El significado de la *Orestíada* dentro de la tragedia griega”, in F. Rodríguez Adrados (coord.), *La Orestíada: simposio de 1990*, Madrid, 1-16.
- Salazar García, V. (1994), “La comprensión lectora en la enseñanza comunicativa del ELE. Modelos y actividades”, in S. Montesa Peydró y A. Garrido Moraga (eds.), *Actas del Segundo Congreso Nacional de ASELE. Español para extranjeros: didáctica e investigación*, Málaga, 157-167.
- Solís, R. P. (2018), “El teatro como estrategia didáctica en la enseñanza de ELE: aspectos teóricos”, *El español por el mundo* 1: 235-247.
- Taplin, O. & Billings, J. (eds.) (2018), *The Oresteia: The Texts of the Plays, Ancient Backgrounds and Responses, Criticism*, New York.
- Teschendorff, C. (2005), “Mujer, familia y matrimonio en el Imperio Romano”, in C. Alfaro Giner & E. Tébar Megías (coords.), *Protai Gynaikes: mujeres próximas al poder en la Antigüedad*, Valencia, 117-133.
- Vidal-Naquet, P. (1973), “Chasse et sacrifice dans l’*Orestie* d’Eschyle”, in J. P. Vernant (ed.), *Mythe et tragédie en Grèce ancienne*, Paris, 135-158.
- Winnington-Ingram, R. P. (1990), “Esquilo”, in P. E. Easterling & B. M. W. Knox (eds.), *Historia de la literatura clásica (Cambridge University)*. I. *Literatura Griega*, versión española F. Zaragoza Alberich, Madrid, 313-327.
- Zack, W. F. (1995), *The polis and the divine order: The Oresteia, Sophocles, and the defense of democracy*, Lewisburg.
- Zaragoza, J. & Fortea, G. (eds.) (2012), *Gunaikes. Mulieres. Mirades sobre la dona a Grècia i a Roma*, Tarragona.
- Zeitlin, F. I. (1972), “The Motif of Corrupted Sacrifice in Aeschylus’ *Oresteia*”, *TAPA* 96: 463-508.
- Zeitlin, F. I. (1978), “The Dynamics of Misogyny: Myth and Mythmaking in the *Oresteia*”, *Arethusa* 11: 149-184.

