

Voces, cuerpos, representaciones en la literatura grecolatina y sus proyecciones

Homenaje a la Dra. Alicia Schniebs

Aldo Pricco y Darío Maiorana (comps.)
Stella Maris Moro y María Eugenia Martí (eds.)



Colección *Studia et Nugae*



Facultad de
Humanidades
y Artes_UNR



Voces, cuerpos, representaciones en la literatura grecolatina y sus proyecciones

Homenaje a la Dra. Alicia Schniebs

Aldo Pricco y Darío Maiorana (comps.)

Stella Maris Moro y María Eugenia Martí (eds.)

Colección *Studia et Nugae*

Voces, cuerpos, representaciones en la literatura grecolatina y sus proyecciones : homenaje a la Dra. Alicia Schniebs / Darío Pascual Roque Maiorana ... [et al.] ; Compilación de Aldo Rubén Pricco ; Darío Pascual Roque Maiorana ; Editado por María Eugenia Martí ; Stella Maris Moro. - 1a ed. - Rosario : Stella Maris Moro, 2025.

Libro digital, PDF - (Studia et Nugae ; 2)

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-631-01-0305-1

1. Literatura Antigua. 2. Literatura Clásica Latina. 3. Literatura Clásica Griega. I. Maiorana, Darío Pascual Roque II. Pricco, Aldo Rubén, comp. III. Maiorana, Darío Pascual Roque, comp. IV. Martí, María Eugenia, ed. V. Moro, Stella Maris, ed.
CDD 880

Foto de tapa: Darío Maiorana

Diseño de tapa: Luciano Duyos / Cintia Espinosa

La lira de Hermes, el lenguaje, el deterioro de la educación argentina y el remedio de la instrucción clásica

Daniel Alejandro Torres

Universidad de Buenos Aires, Conicet

danieltorresgriego@gmail.com

Resumen: Este trabajo constituye un ensayo que combina unas reflexiones sobre el estado pedestre de la educación argentina con un examen del *Himno Homérico a Hermes* (IV). Se parte de la enseñanza de la lengua impartida por las cátedras de didáctica, que menosprecian el arte liberal de la gramática, y se considera la falta de comprensión lectora en la escuela media y en la universidad como consecuencia de la reducción de los cursos de latín y griego en la formación docente. Dada la dimensión simbólica del *Himno Homérico a Hermes* (IV), se complementan aquellas reflexiones con el examen de pasajes (vv. 30-34, 75-78, 124-126, 421-423, 447-449 y especialmente 474-490) que involucran el lenguaje y su dimensión simbólica, la escritura, el canto con la lira y el contexto performativo del banquete. La dimensión universal del *Himno Homérico a Hermes* (IV) proyecta sobre la historia de la cultura una instrucción clásica y al mismo tiempo elemental sobre cómo tocar un instrumento musical, como también lo es el lenguaje. Y es esa instrucción clásica y elemental, consistente en el arte liberal de la Gramática, la que puede estimular las capacidades cognitivas de los educandos.

Palabras clave: Hermes; lenguaje; arte; enseñanza; símbolo

Abstract: This work constitutes an essay that combines reflections on the pedestrian state of Argentine education with an examination of the *Homeric Hymn to Hermes* (IV). It is based on the teaching of the language taught by didactics chairs, which belittle the liberal art of Grammar, and the lack of reading comprehension in middle school and university is considered as a consequence of the reduction of Latin and Greek courses in teacher training. Given the symbolic dimension of the *Homeric Hymn to Hermes* IV, those reflections are complemented with the examination of passages (30-34, 75-78, 124-126, 421-423, 447-449 and especially 474-490) that involve language and its symbolic dimension, writing, singing with the lyre and the performative context of the banquet. The universal dimension of *Homeric Hymn to Hermes* (IV) projects onto the history of culture a classical and at the same time elementary instruction on how to play a musical instrument, as well as language. And it is that classic and elementary instruction, consisting of the liberal art of Grammar, that can stimulate the cognitive abilities of students.

Keywords: Hermes; language; art; teaching; symbol

Introducción

Con ocasión de esta convocatoria para un libro en homenaje a la muy querida Alicia Schniebs, me ha parecido oportuno retomar algunos conceptos de una conferencia dictada en 2016 en las *I Jornadas del Centro de Estudios Helénicos de la Universidad Nacional de Rosario*, en parte porque recolectan muchas conversaciones mantenidas con Alicia, en parte porque la invitación a participar de este volumen surgió de los colegas latinistas del Centro de Estudios Latinos Prof. Beatriz Rabaza, de la misma universidad. Aquella conferencia no ha sido publicada y hoy en día, en Argentina 2025, el estado de la educación pública vuelve más acuciante la reflexión sobre las causas, consecuencias y posibles remedios para el progresivo deterioro que recae sobre las generaciones venideras. Titulaba entonces la exposición “Un diagnóstico esperable: los problemas de comprensión lectora y la proyección didáctica de las lenguas clásicas en el nivel de enseñanza media”, título que sigue vigente porque ese diagnóstico se ha ido agravando desde entonces, precipitado incluso por el cierre de las escuelas durante la pandemia. Sin embargo, estoy lejos de considerar que el Covid 19 sea la causa de un deterioro ya mucho antes advertido, así como sus causas reales: el olvido, el ninguneo, la supresión de la gramática y la sintaxis en la escuela primaria y media y en las instituciones de formación superior, incluidas las universidades. Gramática y sintaxis, el arte de las letras y el orden del discurso, han sido escatimados en pos de un supuesto progresismo, rayano en el facilismo, que ha socavado la reflexión sobre la lengua y la capacidad de abstracción.

Pero para homenajear a Alicia más allá de estas reflexiones compartidas, cambiaré el cierre de aquella conferencia con una proyección a una dimensión simbólica con el examen de un pasaje del *Himno Homérico a Hermes* (IV) (en adelante, *HHHermes*) concerniente a la manipulación de la lira, inventada por Hermes para celebrar el orden olímpico y para ser entregada a Apolo a cambio de cincuenta vacas. Dado que Hermes es un dios identificado con el *lógos* desde la épica homérica y su interpretación alegórica en los círculos pitagóricos¹ hasta Platón,² su ámbito de influencia nos interpela e involucra en nuestras actividades en tanto intérpretes, hermeneutas de las lenguas y culturas griegas y latinas. En este sentido, el presente

¹ Diels-Kranz. *VS B 8, 2* (Teágenes de Regium).

² *Crat.* 407.e.5-408b4, e implícitamente en *Fedro* 275a sobre Theuth/Toth, al que llama padre de las letras (σὺ, πατὴρ ὄν γραμμάτων). La identificación entre Hermes y Thoth ya está asentada en Heródoto 2.67 y 2.138.

trabajo se articula en torno al eje de la gramática en tanto arte liberal, por lo que retomo las reflexiones de 2016, para ubicarnos en el estado pedestre en el que este arte se encuentra. Decía entonces:

Aquella conferencia

Cuando decidí publicar el libro *Método filológico-didáctico para el estudio del griego clásico*³ perseguía tres objetivos principales: suministrar a las nuevas generaciones de estudiantes una herramienta para el estudio de una disciplina por cierto compleja, mostrar a la comunidad científica no especializada la existencia de tal herramienta y, tal vez en primer lugar, confiar a la escritura un saber que había sido y sigue siendo objeto de enseñanzas orales. En este sentido, el *Método filológico-didáctico...* pretende ser un soporte del conocimiento científico, lingüístico, filológico y cultural contenido en él, que podrá ser adaptado por cada docente según el desarrollo de los contenidos lingüísticos que quiera adoptar. Por "contenidos lingüísticos" me refiero tanto a los contenidos específicos de lengua griega como a una enseñanza clave hoy por hoy: la gramática, incluyendo morfología y sintaxis, del español o castellano, que la mayoría de los ingresantes a las universidades desconoce, y eso es lo que más les dificulta el aprendizaje de las lenguas clásicas. Y cuando digo "gramática" me refiero al arte liberal que ha explicado las lenguas, sus fenómenos fonéticos, morfológicos y sintácticos de manera sistemática, y no desde la Edad Media como la designación de "arte liberal" podría hacerlo parecer, sino desde la Antigüedad, y hasta la gramática que nosotros hemos aprendido en la escuela primaria y secundaria y que, con contadas excepciones en colegios universitarios y piloto, ya no se imparte desde las reformas educativas de los años '90. El resultado está en los diarios: los ingresantes a las universidades (y los que no ingresan) adolecen de serias dificultades de comprensión lectora, en cualquier materia, disciplina, carrera.

En la "Introducción" al *Método* escribí:

Es oportuno reflexionar sobre el estado de deterioro del lenguaje en la enseñanza media, verificado en el elevado porcentaje de fracaso en los cursos de ingreso a las universidades argentinas, así como en el porcentaje de deserción de los primeros años. Independientemente de los avances tecnológicos que imponen modificaciones en la comunicación y en los usos del lenguaje, cabe preguntarse si ese deterioro no es también efecto y consecuencia de un debilitamiento en la formación docente en Letras, especialmente en lo que atañe a la 'conciencia lingüística'. [...] Más allá del valor cultural, de por sí hartamente reconocido, implicado

³ Torres (2015) [Nota de editoras].

en los estudios clásicos en tanto transmisores de los códigos de nuestra cultura, es el entrenamiento lingüístico para nuestros estudiantes, futuros profesionales de las Letras, lo que resulta imprescindible para una formación científica sobre el fenómeno del lenguaje y sus diversas producciones (19).

Esto escribía en el año 2013, cuando presenté el libro publicado en 2015, y ahora las autoridades educativas parecen estar percatándose de que algo no funcionó y sigue sin funcionar bien, sin aparentemente saber por qué, y el problema está instalado en los medios de comunicación como tal, pero no tiene respuesta visible o audible.

Debo disculparme ante los lectores por hacer algo que podría pensarse como "llevar lechuzas a Atenas", o "naranjas a los paraguayos", en versión criolla. Todos sabemos muy bien la respuesta y cualquiera de nosotros podría escribir estas líneas, que son casi como una fórmula homérica y que, como tal, no debemos dejar de repetir: el estudio de las lenguas clásicas resulta decisivo para desarrollar la "conciencia lingüística" de la propia lengua, castellano o español, y es transferible al estudio de otras lenguas (y literaturas). Aquí hay un componente didáctico inherente a nuestra disciplina: aprendiendo la gramática del latín y del griego se aprende a enseñar la gramática del español o castellano, que ya casi no se enseña, porque los profesores de enseñanza media no la saben, porque no han tenido el entrenamiento sistemático suficiente que proporciona el estudio del griego y del latín. Lo que nosotros enseñamos es la didáctica del arte del lenguaje, aplicándola a un objeto científico, las lenguas griega y latina, operando una transferencia inmediata al reconocimiento de la propia lengua, español o castellano. En este sentido, en un tiempo fueron consideradas materias propedéuticas; propedéuticas no para el latín, el griego o la filología, sino propedéuticas para la enseñanza del castellano o español.

Insisto en el componente didáctico, en la transferencia, en lo propedéutico, en el español o castellano, porque son palabras que circulan en los ministerios de educación y preocupan a quienes promueven cambios en los planes de estudio, sin saber muy bien qué hacer o qué cambiar. La falta o dificultad de comprensión lectora es una consecuencia matemática, física, de la incapacidad de abstracción sobre la propia lengua, sus mecanismos y relaciones, tal como los explica el arte de la Gramática, generador precisamente de la capacidad de abstracción sobre la lengua y por lo tanto de la comprensión lectora, para cualquier disciplina. Y como todo arte, esa gramática tiene sus pasos a seguir: fonética, morfología, sintaxis y semántica. En el lenguaje conviven todas juntas, pero en su estudio no se pueden saltar pasos, precisamente porque es un arte. No se puede llegar al nivel semántico, es decir, a la comprensión lectora, sin los

procesos previos, sencillamente porque la sintaxis enseña a abstraer el orden del discurso y las relaciones entre las palabras. En efecto, ¿cómo pudieron pretender que la lectura de algunos cuentitos iba a contribuir a desarrollar las competencias lingüísticas, aboliendo el estudio de la sintaxis que es la que desarrolla las competencias lingüísticas para entender los cuentitos? Ahí está el resultado, en los diarios, y repetiré la frase que muchas veces nosotros hemos pronunciado a propósito de este tema: "crónica de una muerte anunciada". El problema es que estamos hablando de la educación, de la parte que a nosotros como profesores o estudiantes de Letras nos compete: desarrollar las competencias lingüísticas para la enseñanza del arte liberal de la Gramática (del castellano o español, del latín, del griego), que resulta "liberal" porque, mediante el reconocimiento y abstracción de los fenómenos del lenguaje operantes en un texto o discurso, es capaz de liberar de la tan mentada falta o dificultad de comprensión lectora, rayana en la ignorancia. Como en todo arte, la obra, es decir, la comprensión lectora, requiere un proceso de elaboración, un entrenamiento sistemático y organizado de docentes y estudiantes para que estos últimos desarrollen la capacidad de abstracción necesaria para comprender textos de las diversas disciplinas. Esto es, se requiere un método. Lo he desarrollado para el estudio del griego clásico, y al respecto decía en la Introducción al libro:

Con respecto a la articulación con el Departamento de Letras, importa destacar el carácter transitivo de la formación disciplinar en el estudio filológico de las lenguas y literaturas clásicas. Se alude con esto al proceso de transferencia a otras áreas disciplinares, contribuyendo a la riqueza y precisión lingüísticas que se espera de un estudiante y de un graduado en Letras. Se trata de una transferencia que opera principalmente a nivel metodológico. En efecto, el proceso de aprendizaje de las lenguas clásicas y la aplicación del método filológico desde su comienzo llevan a los estudiantes a detenerse en las palabras, desde el aspecto morfológico hasta el sintáctico, que implica el juego de relaciones entre las palabras de un discurso, a lo que se añade el aspecto semántico en el ejercicio de la traducción, en la instancia de elegir significados que se ajusten con la mayor precisión posible al texto a plasmar en otra lengua. Los alumnos aprenden de este modo a tomar conciencia de las posibilidades del lenguaje, aprenden a 'pesar las palabras' de un texto literario, y la adquisición de la práctica y el hábito de la traducción de los textos clásicos facilitan luego la transferencia metodológica al estudio de otras literaturas. El método filológico le añade a este hábito la precisión en la descripción lingüística de los textos y la apertura de la investigación sobre los procesos de transmisión, implicando diversas instancias de mediación y recepción culturales (18).

Vuelvo con esto a la cuestión de la transferencia, en la cual veo la fundamentación epistemológica de nuestra disciplina en las carreras de Letras. Además de tener un objeto de estudio específico, el griego y el latín con sus respectivas culturas,

aportamos a la formación docente no solo en lo que a didáctica del castellano o español atañe, sino también un método de análisis –filológico, lingüístico, literario– de transferencia inmediata a la enseñanza media, porque el entrenamiento que los estudiantes adquieren con el griego y el latín es el que deben aplicar para enseñar literatura en español o castellano.

Volvamos al diagnóstico (lo reitero): “La falta o dificultad de comprensión lectora es una consecuencia matemática, física, de la incapacidad de abstracción sobre la propia lengua, sus mecanismos y relaciones, tal como los explica el arte de la Gramática, generador precisamente de la capacidad de abstracción sobre la lengua y por lo tanto de la comprensión lectora, para cualquier disciplina.” Sin ese conocimiento, los ingresantes seguirán teniendo dificultades de comprensión lectora, por varios años más, cierta y desgraciadamente. Y quiero con esto subrayar el grado de exclusión social que este estado de cosas comporta: deserción estudiantil, discriminación entre los estudiantes de los colegios universitarios o piloto y la gran mayoría procedente de los demás colegios o escuelas, todo agravado porque seguirá sucediendo por varios años más.

¿Se puede revertir este estado de descomposición de la enseñanza de la lengua en la escuela media? Sí, con medidas urgentes y de mediano a largo plazo. Pero hay que tener una política decidida a erradicar la exclusión social señalada, a erradicar la obturación del acceso a los saberes necesarios e imprescindibles para elevar la calidad académica y optimizar la formación docente de nuestros egresados. Medidas urgentes pueden ser cursos de capacitación docente sobre sintaxis del español o castellano, sobre la base de textos en prosa y en verso, de autores españoles, argentinos y latinoamericanos de diferentes épocas, no solo actuales. Esto ameritaría la escritura de un *Método filológico-didáctico para el estudio del español o castellano*, destinado a los docentes de enseñanza media que no enseñan sintaxis porque no la saben y, lo que es peor por ser más nocivo, porque no la creen necesaria. Esto es urgente para morigerar el impacto negativo de este estado de cosas en los próximos años, pero no resuelve el problema de fondo, que es la formación docente que estamos produciendo.

Decía al comienzo que uno de los objetivos de publicar el *Método filológico-didáctico...* era mostrar a la comunidad científica no especializada la existencia de esta herramienta de estudio, porque fue la comunidad científica no especializada en Estudios Clásicos la que promovió la reducción de los cursos de latín y de griego en las universidades e institutos de formación docente y luego la supresión de la gramática en

la enseñanza media, con los resultados que están a la vista. Uno de sus argumentos era que no había herramientas de estudio para nuestras disciplinas, ni masa crítica a nivel nacional. Pero con la aplicación de políticas de desarrollo a la investigación desde los años '90 esa situación se modificó radicalmente, y hoy tenemos proyectos de investigación financiados, esto es, reconocidos por diversos organismos de Ciencia y Técnica, con formación continua de recursos humanos y producción científica reconocida a nivel nacional e internacional. Producción científica para nuestros estudiantes, sobre los más variados autores, textos y épocas del mundo grecorromano. Con vientos favorables para el desarrollo de la investigación, hemos podido superar a la generación de nuestros maestros, los maestros ágrafos, dirían algunos, pero yo prefiero llamarlos maestros de la oralidad, por respeto a su saber. Y digo todo esto que todos sabemos bien para que tomemos conciencia, como comunidad científica especializada, de que tenemos muchas más herramientas para facilitar nuestros estudios a nuevas generaciones de estudiantes que las que tenían nuestros maestros cuando se reducían los cursos obligatorios de lenguas clásicas, con la consecuente *débâcle* de la enseñanza del español o castellano en la escuela media. Vuelvo a subrayar el grado de exclusión social que ha implicado esa reducción: obturación del acceso a los saberes indispensables para la enseñanza del castellano o español en la formación de los docentes, proyectada automáticamente sobre el deterioro de la enseñanza media, porque sin el conocimiento del arte de la Gramática no se desarrolla la capacidad de abstracción para comprender textos de las diversas disciplinas, por lo que el deterioro en la enseñanza del español o castellano limita o restringe las capacidades de comprensión lectora en todas las materias. Obturar el acceso al saber ha resultado así en un grado de exclusión social totalmente contrario a los resultados que se pretendía alcanzar, que era buscar mayor inclusión y aumentar el número de ingresantes. La espantosa paradoja es el aumento de la deserción. Buscando mayor inclusión se ha ido produciendo, lentamente, a lo largo de los años, decantando de a poco, un grado de exclusión mucho mayor: se ha privado a sucesivas generaciones de docentes y de estudiantes universitarios y secundarios de la herramienta generadora de los procesos de abstracción del lenguaje, que tanto los defensores como los detractores de la gramática y sobre todo de la sintaxis hemos tenido que aprender en la escuela primaria y secundaria, y nuestros padres y nuestros maestros desde tiempo inmemorial, ya que el estudio de la Gramática no es una cuestión de época o de ideología, sino que es como la aritmética y la geometría del lenguaje y, por lo tanto, el conocimiento científico del mismo.

Se pretendía "modernizar" el estudio de la lengua suprimiendo la sintaxis por considerársela obsoleta. Pero ¿cómo puede ser obsoleto el arte que ha servido para la descripción científica de las más variadas lenguas? En la formación científica, los conocimientos básicos nunca son obsoletos: no se puede dejar de enseñar en matemáticas las operaciones básicas de suma, resta, multiplicación y división por el hecho de que las computadoras y los celulares tengan calculadora, porque son esas operaciones y otras muchas más complejas las que permitieron el desarrollo de las competencias para poder desarrollar esa tecnología. De manera semejante, el arte de la Gramática, y atendiendo muy especialmente a la sintaxis, pone en juego y estimula las capacidades cognitivas necesarias para la comprensión de textos.

Y aquí entonces se plantearía la cuestión de qué gramática enseñar, pues pareciera haber muchas; pero las muchas corrientes, con sus variados enfoques y nomenclaturas, tienen como referente y punto de partida para la problematización sobre el lenguaje a la llamada "gramática tradicional", a la que prefiero llamar arte liberal de la gramática, pues tiene mucho de "tradicional" ciertamente, pero se desdibuja su dimensión de "arte" y, según algunas perspectivas, excluiría al estructuralismo y al funcionalismo, que resultan claves para las operaciones de abstracción sobre el lenguaje. La dimensión de "arte" le confiere un aspecto lúdico a un conocimiento que, indebidamente presentado, podría parecer árido y mecánico, pero que, en realidad, es la llave maestra que permite abrir las puertas a la abstracción sobre el lenguaje para comprender textos y discursos de todas las materias. El docente que posea "el arte" sabrá motivar convenientemente a sus alumnos para la adquisición de un saber clave para su posterior inserción en la comunidad, entendida en sentido amplio. Esta es, pues, la gramática para la escuela secundaria.

Pasemos a la universidad y a los institutos de formación docente, donde radican las soluciones a mediano y largo plazo, y que son las instituciones que deben suministrar a los estudiantes las herramientas para profundizar en el arte que luego habrán de enseñar. Además de las cátedras de Lengua, Gramática, Historia de la Lengua y Lingüística, es el método filológico de las lenguas clásicas el que proporciona el entrenamiento lingüístico conducente a la adquisición del arte por parte de los estudiantes. Y esto opera en varios niveles: se adquiere el arte de la Gramática con el estudio del griego y del latín y se comprende su rol instrumental, dado que el objetivo es la comprensión de textos poéticos complejos, con lo que se adquiere el arte de la Retórica. Digo "textos poéticos complejos" porque, como sucede en cualquier lengua, el

lenguaje poético es el que mayor riqueza y dificultades presenta. Todo esto está desplegado en el libro *Método filológico-didáctico...*

Se dice en los medios que se busca cómo volver a tener una educación de calidad como la que teníamos hace ya varios años. Y la respuesta es muy simple: hay que reponer el estudio de la gramática, con especial énfasis en la sintaxis, en la escuela media, y el estudio de las lenguas clásicas en las universidades e institutos de formación docente, en tanto asignaturas propedéuticas para la enseñanza del español. Es una ecuación matemática: cuando se sacó lo que se sacó, se empezó a resquebrajar el edificio de la educación, y ahora hay muchos escombros, esto es, los excluidos, que son personas de carne y hueso que padecen la exclusión. Hoy por hoy, "democratizar la educación" adquiere un contenido y un significado adicional al que tenía en los años 80 y 90: me refiero a la igualdad de oportunidades de acceso al conocimiento y a la obligación de las instituciones educativas de suministrar a los estudiantes los contenidos y las herramientas necesarios para su desempeño docente en una enseñanza media corregida. Tenemos algo muy a nuestro favor: los intentos de "modernizar" la enseñanza de la lengua, desde los años 90 y todavía vigentes, fracasaron.

Estado actual y proyección

Hasta aquí el diagnóstico y su solución, y el problema que se nos plantea es el de la persuasión: cómo persuadir a nuestros colegas que impulsaron la reducción de los estudios clásicos y la erradicación de la gramática de que eso fue un error. Yo creo que muchos lo saben; saben también que aquella reducción estuvo motivada por razones políticas hoy ajenas a los estudios clásicos en nuestro país, ya que somos una generación de docentes e investigadores mayormente abocada a la producción científica y a la formación continua de recursos humanos en abundancia y calidad. Pero en este punto debo apartarme del texto de aquella conferencia, porque se cerraba con una exhortación a los colegas de Clásicas, a propósito de inminentes cambios de los planes de estudio, a la persuasión de los colegas de Ciencias de la Educación, de Teoría y Crítica literaria y sobre todo a los de Didáctica especial en Letras. Pero han sido impermeables y ni siquiera nos han consultado. Hoy 2025 los planes de estudio se han modificado en la Universidad de Buenos Aires y el aumento de asignaturas de Educación a seis en todos los profesorado de la Universidad, para todas las carreras, es simplemente una calamidad, una epidemia peor que el Covid 19 o que el mosquito de ilustre nombre, porque ese aumento de asignaturas "formales" de educación se hace a

expensas de otras asignaturas de contenidos disciplinares específicos, que son los que necesitan los futuros docentes, ocupando la carga horaria estipulada por un Ministerio de Educación que ya ni siquiera existe como tal. Con esto tenemos asegurada por varios años la continuidad de las políticas educativas que ya fracasaron, gracias a los “craneotecas de las ciencias de la mala-educación”, como solía llamarlos Alicia. De todos modos, lo más grave sigue siendo la Didáctica especial en Letras, que no solo no enseña, sino que incluso proscribiera el arte liberal de la Gramática.

He trazado este derrotero porque ha sido compartido con Alicia y con toda la comunidad de Clásicas del país (y también del exterior). Y en el contexto de hermetismo sobre el futuro de la educación entiendo que estas reflexiones pueden contribuir a la toma de conciencia sobre el estado pedestre en que nos encontramos y a un proyecto de enderezamiento.

Proyección a una dimensión simbólica en el Himno Homérico a Hermes IV

1. Introducción

El *Himno Homérico a Hermes* (IV), el más extenso de los treinta y tres *Himnos Homéricos* transmitidos, con quinientos ochenta versos y un par de lagunas menores, presenta la estructura formulaica común con el resto de los himnos: un proemio o exordio (vv. 1-19), una compleja sección narrativa (vv. 20-578) y el saludo final formulaico con el recuerdo del dios y el paso a otro canto (vv. 579-580).⁴

El verso inicial Ἑρμῆν ὕμνει Μοῦσα Διὸς καὶ Μαϊάδος υἱόν (v. 1: “A Hermes canta un himno, Musa, al hijo de Zeus y de Maya”) queda aquí entendido como una apelación a la tradición épica oral, que será reproducida en el interior del himno con dos instancias de performances musicales con la lira ejecutadas por el mismo Hermes (vv. 54-62 y 418-433). Es en esta tradición oral que Hermes está caracterizado por su proximidad con los hombres, por su humor y por su identificación con el *lógos*, en tanto heraldo y mensajero.⁵ A esto el *HHHermes* añade la invención de la lira de siete cuerdas (vv. 47-51), el robo de las vacas de Apolo (vv. 64-104), la manufacturación de unas

⁴ Para una introducción general a la himnología cf. Torres y Abritta (2017).

⁵ Hermes comparte con Odiseo el epíteto πολύτροπος (13, 439 y *Od.*1.1 y 10.330): “muy versátil”, “polifacético”, “de muchas vueltas”. En *Od.*8.335-343, en un diálogo con Apolo al ver a Afrodita y Ares encadenados por Hefesto, en el canto del aeda Demódoco, Hermes mueve a risa a los dioses con su respuesta de que así estuviera encadenado él mismo con la diosa. En *Il.*21.498-501, derrotados ya los dioses defensores de los troyanos, Hermes derrota a Leto con el *lógos*, al mandarla a jactarse de haberlo vencido por la fuerza, con un tono humorístico y burlón. Para fuentes posteriores cf. *supra* notas 1 y 2 y Torres (2008).

sandalias (vv. 79-86), la invención de los instrumentos para manejar el fuego (vv. 107-111) y con esto la institución del sacrificio a los doce dioses olímpicos (vv. 116-129), la invención de las seringas (vv. 511-512), el patronazgo del comercio (vv. 516-517) y la entrega del caduceo por parte de Apolo (vv. 528-530), el enigmático culto oracular de las doncellas-abejas (vv. 550-566), la función pastoril de Hermes (vv. 567-571) y su rol de psicopompo, en tanto mensajero ante Hades (vv. 572-573). Todo esto está articulado con sucesivos desplazamientos y escenas en torno a las dos primeras acciones del dios que señala el narrador: ἐγκιθάριζεν (v. 17: “tocó la cítara”) y βοῦς κλέψεν ἐκηβόλου Ἀπόλλωνος (v. 18: “robó las vacas del certero Apolo”), incluyendo así al coprotagonista del himno ya desde el proemio. Ambas acciones están ubicadas temporalmente al mediodía y al atardecer de su primer día, respectivamente, y ponen en evidencia la precocidad de Hermes.

El primer epíteto que recibe Hermes al nacer es significativamente πολύτροπος (v. 13, reiterado en boca de Apolo en v. 439), marcando así la *polutropía* del dios y del himno, evidenciada en los desplazamientos en cuatro secuencias:

- Secuencia 1: sale de la cueva de Maya en Cilene y encuentra a la tortuga.
- Secuencia 2: de Cilene a Pieria a buscar las vacas de Apolo y de vuelta al Peloponeso, cruzando el río Alfeo rumbo a Pilos, donde deja las vacas en un establo y vuelve a Cilene. Por el camino encuentra a un anciano cavando alrededor de su viña, el testigo ocular del robo.
- Secuencia 3: Apolo sale en busca de las vacas, encuentra al anciano, lo interroga y se va para Cilene.
- Secuencia 4: desde Cilene Apolo y Hermes van al Olimpo a comparecer ante Zeus. Hermes realiza allí una performance retórica, y luego marchan ambos a Pilos a buscar las vacas, y vuelven al Olimpo, sellando el pacto de amistad.

2. La dimensión simbólica

Cuando Hermes sale de la cueva de Maya se encuentra con una tortuga que está pastando hierba, caminando lentamente (vv. 27-28), y al verla se ríe (ἐγέλασσε, v. 29) y la saluda con su primera palabra (vv. 30-34):

σύμβολον ἤδη μοι μέγ' ὀνήσιμον, οὐκ ὀνοτάζω.
χαῖρε φυὴν ἐρόεσσα χοροϊτύπε δαιτὸς ἑταίρη,
ἀσπασίη προφανεῖσα· πόθεν τόδε καλὸν ἄθυρμα
αἰόλον ὄστρακον ἔσσο χέλυς ὄρεσι ζώουσα;

30

Símbolo ya muy provechoso para mí, no lo desprecio.
Salud, amable por tu figura, marcadora de la danza, compañera del banquete,
bienvenida aparición. ¿De dónde este bello juguete
vistes un caparazón a cuadros, tortuga que vives en los montes?

La primera palabra de Hermes –σύμβολον– proyecta una dimensión simbólica del himno en su conjunto, confirmada por la recurrencia del término en boca de Apolo en 527, cuando se da la convergencia y amistad entre ambos dioses. La tortuga viva es símbolo de la lira, de la danza y del banquete, y también es el símbolo de reconciliación y concordia con el intercambio del caduceo por la lira (vv. 528-532). Pero hay también lo que llamo una proyección simbólica figurada, encriptada en el texto:

1. El caparazón (ὄστρακον), recubierto por dentro con una piel de buey (v. 49), así como también el cincel de hierro (γλυφάνῳ πολιοῖο σιδήρου, v. 40) que Hermes utiliza para extraer el meollo de la tortuga, son soporte e instrumento de escritura. Esto implica una proyección simbólica figurada.

2. Hay dos paralelismos entre la tortuga y las vacas. El primero indica la situación pedestre de la que se parte en ambos casos: Hermes encuentra a la tortuga βοσκομένη προπάροιθε δόμων ἐριθηλέα ποίην (v. 27: “pastando delante de las moradas floreciente hierba”) y a las vacas βοσκόμεναι λειμῶνας ἀκηρασίους ἐρατεινούς (v. 72: “pastando encantadoras praderas no segadas”). El segundo paralelismo se da con la fraseología similar para la forma de sacrificar tanto a la tortuga como a dos de las cincuenta vacas robadas: αἰῶν' ἐξετόρησεν ὀρεσκώοιο χελώνης. (v. 42: “perforó la médula del borde silvestre”) y ἐγκλίνων δ' ἐκύλινδε δι' αἰῶνας τετορήσας, (v. 119: “inclinándose las dio vuelta tras perforarlas por las médulas”). El resultado de ambas acciones es la fabricación de la lira (vv. 48-51) y la institución del sacrificio a los doce dioses olímpicos con la separación de doce porciones iguales (vv. 128-129), que implica el banquete con la lira como objeto emblemático, en consonancia con el saludo inicial a la tortuga en el pasaje citado. Subrayo el salto de la dimensión pedestre inicial a la dimensión simbólica, evidente y concreta en el caso de la tortuga transformada en lira y figurada en el caso de las vacas.

3. Hermes trastoca las huellas y las patas de las vacas haciéndolas caminar para atrás (vv. 75-78):

πλανοδίας δ' ἤλαυνε διὰ ψαμαθώδεα χῶρον 75
ἴχνι' ἀποστρέψας· δολίης δ' οὐ λήθετο τέχνης
ἀντία ποιήσας ὀπλάς, **τὰς πρόσθεν ὀπισθεν,**
τὰς δ' ὀπιθεν πρόσθεν, κατὰ δ' ἔμπαλιν αὐτὸς ἔβαινε.

Errantes las conducía por el lugar arenoso 75
trastocando las huellas, y no se olvidaba de su doloso arte
haciendo contrarias las pezuñas, **las de adelante para atrás**
y las de atrás para adelante, y él mismo caminaba detrás.

Este movimiento comporta un *boustrophedon* de las vacas, marcado por el quiasmo en vv. 77-78, un auténtico *hýsteron próteron* característico de la épica, que se hace evidente si proyectamos el texto en el sentido original de la escritura:

ΤΑΣ ΠΡΟΣΘΕΝ ΟΠΙΣΘΕΝ
ΝΕΘΣΟΠΙ ΝΕΘΠΙΟ ‘Δ ΣΑΤ

Las huellas de las vacas son como las letras en el sentido antiguo de la escritura, alternando de un verso a otro de izquierda a derecha y de derecha a izquierda.⁶

4. En los versos 124-126 tenemos un indicio de la textualización del himno. Después de matar las dos vacas Hermes extiende las pieles sobre una roca:

ρίνους δ' ἐξετάνυσε καταστυφέλω ἐνὶ πέτρῃ,
ὡς ἔτι νῦν τὰ μέτασσα πολυχρόνιοι πεφύασι 125
δηρὸν δὴ μετὰ ταῦτα καὶ ἄκριτον.

Extendió las pieles en una áspera roca,
como todavía ahora producen, antiguas, las cosas posteriores
largo e incontable tiempo después de esto.

El fenómeno de la permanencia hasta el *hic et nunc* de la performance del himno ha sido interpretado como de significación metapoética (Vergados, 2013: 337), marcando ante la audiencia la autoridad del relato. Se trata de un fenómeno de petrificación, mediante el cual el poeta reafirma la permanencia del himno hasta su tiempo, proyectándolo a su vez a la posteridad, hasta nosotros en tanto intérpretes modernos del himno. La conciencia de permanencia se apoya en los soportes de escritura, las pieles y la piedra, que simbolizan la textualización de lo cantado, como ocurre con las petrificaciones que acontecen en *Ilíada* 2.319 y en *Odisea* 13.163.⁷

⁶ Cuando Apolo reconoce las huellas dice *πάλιν τέτραπται* (v. 221: “están vueltas hacia atrás”). En este sentido, el escrutinio de las huellas implica un acto de lectura.

⁷ Para una interpretación de estos fenómenos de petrificación como símbolos de la textualización, cfr. Torres y Abritta (2013) y Torres (2024).

De este modo la proyección simbólica figurada de la tortuga y de las vacas apunta a la fijación escrita de la oralidad, que complementa la identificación de Hermes con el *lógos*.⁸ Esto se refuerza en las dos instancias de *performance*. En la primera, Hermes (vv. 54-62) celebra su propio origen y canta lo que está viendo en la cueva de Maya ἐξ αὐτοσχεδῆς πειρώμενος (v. 55: “practicando la improvisación”). Se trata de una ejecución monódica, de un primer ensayo sin audiencia que lo recepte. Pero en la segunda performance (vv. 418-433), la que provoca la reconciliación con Apolo y el intercambio de la lira por las cincuenta vacas, Hermes canta un preludeo teogónico (γηρύετ' ἀμβολάδην, v. 426) y se remonta al origen de los dioses y de la Tierra (v. 426) hasta cómo cada uno obtuvo su porción (ὡς λάχε μοῖραν ἕκαστος, v. 428), celebrando en primer lugar a Mnemosine (v. 429), de la que él mismo es parte (ἢ γὰρ λάχε Μαιάδος υἰόν', v. 430).⁹ Es decir, Hermes canta lo que el himnista está contando, pues la parte de cada uno implica la lira para Apolo y el patronazgo del comercio para Hermes (vv. 516-517),¹⁰ que quedarán establecidos en la continuación del himno.

Esta segunda performance presenta el soporte de la lira unida al canto, a un lenguaje sapiencial, pues versa desde los orígenes hasta el *hic et nunc* de la ejecución, y tiene a Apolo como audiencia inmediata. El narrador destaca la recepción de Apolo cuando Hermes empieza a cantar al son de lira (vv. 421-423):

ἐρατὴ δὲ διὰ φρένας ἤλυθ' ἰωὴ
θεσπεσίης ἐνοπιῆς, καὶ μιν γλυκὺς ἕμερος ἦρει
θυμῷ ἀκουάζοντα· λύρη δ' ἐρατὸν κιθαρίζων...

amable por su mente llegó el sonido
de la voz divina, y un dulce deseo lo tomó
en el ánimo mientras escuchaba, y tocando [Hermes] amablemente con la cítara...

“Amable, encantador” son posibles traducciones de ἐρατὴ / ἐρατὸν, pero importa subrayar el componente erótico del término griego, que se proyecta luego sobre la institución del banquete. Esto permite medir el efecto de la performance sobre Apolo:

⁸ Bergren (1982), comparando el carácter representativo del *HHApolo* III con el carácter mimético del *HHHermes*, observó el paso de una instancia oral en el primero a una fijación escrita en el segundo. También Fernández Delgado (1998), examinando el uso de los epítetos de las vacas en el *HHHermes*, observa una transformación de la repentización oral del verso a una reflexividad propia del acceso a un texto escrito. Los comentaristas más recientes, Vergados (2013), Thomas (2020) y muy especialmente Schenck zu Schweinsberg, (2017), consideran un contexto de escritura, pero ninguno ha presentado evidencias internas en el texto como las aquí expuestas.

⁹ La referencia a Hermes como parte de Mnemosine se basa en su identificación con el *lógos*, en tanto transmisor de la palabra divina, y la fijación del *lógos* en la memoria simboliza la textualización de los cantos orales.

¹⁰ τιμὴν γὰρ παρ Ζητὸς ἔχεις ἐπαμοιβίμια ἔργα / θήσειν ἀνθρώποισι... (“Pues tienes como honor de parte de Zeus establecer las obras de intercambio para los hombres...”).

τὸν δ' ἔρος ἐν στήθεσσι ἀμήχανος αἴνυτο θυμόν, (v. 434: “Y a este [Apolo] un deseo irresistible le tomó el ánimo en su pecho”). El efecto erotizante¹¹ lo lleva a establecer el precio del nuevo objeto πεντήκοντα βοῶν ἀντάξια ταῦτα μέμηλας. (v. 437: “te has interesado en estas cosas dignas de cincuenta vacas.”) y se refuerza en la pregunta de Apolo por el arte (vv. 447-449):

τίς τέχνη, τίς μουσα ἀμηχανέων μελεδόνων,
τίς τρίβος; ἀτρεκέως γὰρ ἅμα τρία πάντα πάρεστιν
εὐφροσύνην καὶ ἔρωτα καὶ ἥδυμον ὕπνον ἐλέσθαι.

¿Qué arte, qué música de irresistibles preocupaciones,
qué sendero? Pues exactamente todas las tres cosas a la vez es posible
obtener: alegría, deseo amoroso y el dulce sueño.

Así la lira, con su componente erótico, resulta ser símbolo del banquete, del arte y del conocimiento que este último comporta. Este contexto performativo se hace explícito en vv. 476 y 480-481, en el momento de la entrega de la lira a Apolo, con un discurso de Hermes sobre la *praxis* del instrumento (vv. 474-490), en el que resalta las instancias de aprendizaje, conocimiento, arte, sabiduría, instrucción y enseñanza:

σοὶ δ' αὐτάγρετόν ἐστι **δαήμεναι** ὅττι μενοινᾷς.
ἀλλ' ἐπεὶ οὖν τοι θυμὸς ἐπιθύει κιθαρίζειν, 475
μέλπεο καὶ κιθάριζε καὶ ἀγλαΐας ἀλέγνυε
δέγμενος ἐξ ἐμέθεν· σὺ δέ μοι φίλε κῦδος ὄπαζε.
εὐμόλπει μετὰ χερσὶν ἔχων λιγύφωνον ἑταίρην
καλὰ καὶ εὖ κατὰ κόσμον **ἐπιστάμενος** ἀγορεύειν. 480
εὐκηλος μὲν ἔπειτα φέρειν εἰς δαῖτα θάλειαν
καὶ χορὸν ἱμερόεντα καὶ ἐς φιλοκυδέα κῶμον,
εὐφροσύνην νυκτός τε καὶ ἡματος. ὅς τις ἂν αὐτὴν
τέχνη καὶ σοφίη δεδαημένος ἐξερεεῖνη
φθεγγομένη παντοῖα νόφ' χαρίεντα **διδάσκει**
ῥεῖα συνηθείησιν ἀθυρομένη μαλακῆσιν, 485
ἔργασίην φεύγουσα δυήπαθον· ὅς δέ κεν αὐτὴν
νῆϊς ἐὼν τὸ πρῶτον ἐπιζαφελῶς ἐρεεῖνη,
μὰν αὐτῶς κεν ἔπειτα μετήγορά τε θρυλίζοι.
σοὶ δ' αὐτάγρετόν ἐστι **δαήμεναι** ὅττι μενοινᾷς.
καὶ τοι ἐγὼ δώσω ταύτην Διὸς ἀγλαῆ κοῦρε· 490

*Es elección tuya **aprender** lo que deseas.
Pero puesto que entonces tu ánimo te incita a tocar la cítara,
danza cantando y toca la cítara y ocúpate de la celebración
recibiéndola de mí. Y tú, querido, garantízame la gloria.
Canta teniendo entre tus manos esta compañera de voz sonora
sabiendo anunciar cosas bellas y según el orden.*

¹¹ Ya la tortuga es ἐρόεσσα en 31 y ἐρατεινὸν ἄθυρμα (“encantador juguete”) en 40. En 455 Apolo se apropia de las palabras del narrador en 423: θαυμάζω Διὸς υἱὲ τάδ' ὡς ἐρατὸν κιθαρίζεις (“Me admiro, hijo de Zeus, de cómo tocas estas cosas amablemente con la cítara”), y obsérvese que el demostrativo τάδ' hace referencia al contenido del canto, implicando por lo tanto al lenguaje.

*Llévala luego tranquilo al floreciente banquete,
a la danza encantadora y al cortejo amigo de la gloria,
alegría de la noche y del día. Cualquiera que
la interrogue **instruido** en el **arte** y en la **sabiduría**,
al ser templada **enseña** toda clase de cosas agradables al intelecto
pulsada con facilidad con delicados hábitos,
escapando del trabajo calamitoso. Pero cualquiera que,
siendo inexperto, la interrogue por primera vez con violencia,
en vano así daría luego notas subidas de tono.
Es elección tuya **aprender** lo que deseas.
Y yo te la daré, brillante joven de Zeus.*

El discurso especifica contextos de performance, monódica y coral, haciendo hincapié en la instrucción necesaria no solo para la ejecución del instrumento, la τέχνη, sino también para el canto que lo acompaña, implícito en la σοφίη (v. 483), mientras que el carente de experticia (νήϊς, v. 487) tocará en falso.

Estas instrucciones de Hermes a Apolo se aplican a cualquier instrumento musical, a cualquier arte. Es la proyección simbólica de la lira como soporte del conocimiento e involucra por cierto al arte del lenguaje y de la escritura. Por su permanencia (ὥς ἔτι νῦν, v. 125: [“como todavía ahora”]) hasta el momento de la primera *performance* y de las sucesivas *reperformances* que puedan haber tenido lugar, las instrucciones de Hermes y la enseñanza del himno en su conjunto adquieren dimensión universal y se proyectan hasta la actualidad.

Conclusión

He partido de un estado pedestre en la educación argentina, en la enseñanza del lenguaje, análogo al estado pedestre de la tortuga y de las vacas en el *Himno Homérico a Hermes* (IV), y no puedo menos que concluir que el didactismo imperante en las instituciones educativas toca la lira sin experticia y enseña a los jóvenes sin arte. El resultado son las notas fuera de tono y la extrema dificultad para los procesos de abstracción del lenguaje. Como todo arte, el del lenguaje requiere instrumentos y soportes y, por supuesto, entrenamiento. La tortuga es soporte de la lira y esta a su vez lo es del canto. Sin la dimensión del canto la lira suena en falso. El canto requiere conocimiento, procesos de enseñanza y aprendizaje; sintetizando, requiere instrucción, con todo el significado que el verbo latino comporta. La dimensión universal del *HHHermes* proyecta sobre la historia de la cultura una instrucción clásica y al mismo tiempo elemental sobre cómo tocar un instrumento musical, como también lo es el lenguaje. Y es esa instrucción clásica y elemental, consistente en el arte liberal de la

Gramática, la que puede recuperar el estado “tortugal” y pedestre de la educación argentina, estimulando las capacidades cognitivas de los educandos.

Bibliografía

Fuentes

- Diels, Hermann y Kranz, Walther (eds.) (1989). *VS = Die Fragmente der Vorsokratiker*. Zürich – Hildesheim: Weidmann, (18. Auflage).
- Thomas, Oliver (ed., prol., trad. y com.) (2020). *The Homeric Hymn to Hermes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vergados, A. (2013). *The Homeric Hymn to Hermes: Introduction, Text and Commentary*. Berlin: De Gruyter.

Estudios

- Bergren, Ann L. T. (1982). "Sacred Apostrophe: re-presentation and imitation in the *Homeric Hymns*". *Arethusa*. 15: 83-108.
- Fernandez Delgado, José Antonio (1998). "Las proteicas vacas del *Himno a Hermes*: dicción formular y parodia". *Emerita*. 66: 1-14.
- Schenck zu Schweinsberg, J.-M. (2017). *Der pseudohomerische Hermes-Hymnus: Ein interpretierender Kommentar*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Torres, Daniel A. (2024). "Metamorfosis, transmutación poética y fijación escrita en la épica y en la lírica", en Diez, Viviana; Pégolo, Liliana y Tola, Eleonora (eds.): *Fortunatus agricola. A la memoria de Alfredo J. Schroeder*. Buenos Aires: FiloUBA, 417-448.
- (2015). *Método filológico-didáctico para el estudio del griego clásico*. Buenos Aires: Colección Libros de Cátedra. Buenos Aires: FiloUBA.
- (2008). "Textos oscurecidos y relegados: Hermes y el origen del hombre según el tratado *Koré Kósmou (Corpus Hermeticum 23)*", en *Voces relegadas del mundo Greco-Latino. III Jornadas Uruguayas de Estudios Clásicos*. Montevideo: Universidad de la República, 508-518.
- Torres, Daniel A. y Abritta, Alejandro (2017). "Introducción: un recorrido por las fuentes antiguas y la crítica reciente", en Torres, Daniel A. (ed.): *La himnodia griega antigua. Culto, performance y desarrollo de las convenciones del género*. Colección Saberes. Buenos Aires: FiloUBA.
- (2013). "Perspectivas corales para una lectura de *Ilíada*". *Anales de Filología Clásica*. 26: 5-18.



Colección Studia et Nugae

hya Facultad de
Humanidades
y Artes_UNR

C E L
Centro de Estudios Latinos
Prof. Beatriz Rabaza

UNR