

**Gaeta, Silvana Andrea**

*Dulcia verba : un topos didáctico a través de textos latinos y españoles medievales*

*XIII Jornadas de Estudios Clásicos "Grecia y Roma en España"*

Este documento está disponible en la Biblioteca Digital de la Universidad Católica Argentina, repositorio institucional desarrollado por la Biblioteca Central "San Benito Abad". Su objetivo es difundir y preservar la producción intelectual de la institución.

La Biblioteca posee la autorización del autor para su divulgación en línea.

Cómo citar el documento:

Gaeta, Silvana Andrea. "Dulcia verba: un topos didáctico a través de textos latinos y españoles medievales." Ponencia presentada en las XIII Jornadas de Estudios Clásicos "Grecia y Roma en España." Instituto de Estudios Grecolatinos "Prof. F. Novoa", Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Católica Argentina. Buenos Aires, 2005. [Fecha de consulta] <<http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/ponencias/dulcia-verba.pdf>>.

(Se recomienda ingresar la fecha de consulta antes de la dirección URL. Ej: 22 oct. 2010).

**Silvana Andrea Gaeta**  
**Universidad de Buenos Aires**  
**Parral 34 – 2 piso – depto. 1 – C.P. 1405 – Capital Federal**  
**4903-2743**  
**silvanagaeta@yahoo.com.ar**

*Dulcia verba:*  
un *topos* didáctico a través de textos latinos y españoles medievales

El circuito de la comunicación didáctica, compuesto de al menos dos roles –un emisor, el *magister* y un receptor, el *alumnus*- no siempre funciona sin ciertas limitaciones que suelen relacionarse con dos aspectos diversos pero complementarios: desde el punto de vista del educador, la dificultad de la materia sobre la que se pretende instruir; desde la perspectiva del discípulo, su juventud y su falta de experiencia en el aprendizaje. Así -en el marco de las obras seleccionadas (en el ámbito latino, pasajes de Lucrecio, Horacio, Quintiliano; en el contexto hispánico medieval el *Prólogo* del *Conde Lucanor* y el acróstico de la *Celestina*, entre otros)- el autor/docente debe encarar múltiples estrategias para acercarse a su lector/alumno. Nuestro objetivo es, entonces, rastrear en este *corpus* un *topos* recurrente en la literatura clásica: el “dulzor” de las palabras que hace posible aceptar la “amargura” de ciertas enseñanzas y la complejidad de otras. Obviamente esta dulcificación es inseparable de las intenciones didácticas del autor, quien recurre a ella para atraer -como la miel a las moscas- a los lectores hacia sus enseñanzas.

Palabras clave

didactismo – literatura latina – literatura española medieval

*Dulcia verba:*  
A didactic *topos* through Latin and Spanish Medieval texts

The circuit of didactic communication, constituted by, at least, two roles –an addresser, the *magister* and an addressee, the *alumnus*- does not always work without certain limitations generally related to two different but complementary aspects: from the educator’s point of view, the difficulty arising from the matter which is supposed to be taught; from the apprentice’s perspective, his youth and lack of learning experience. Thus, -in the framework of the selected literary sources (within the Latin tradition, some excerpts from Lucretius, Horace, Quintilian; and within the Spanish medieval context, the *Prologue* of *Conde Lucanor* and the acrostic of *Celestina*, among others)- the author/teacher must rely on multiple strategies in order to approach his reader/pupil. Our purpose, therefore, is to trace along this *corpus* a recurrent *topos* in classical literature: the “sweetness” of words that allows the acceptance of certain “bitter” teachings and the complexity of others. This sweetening, of course, cannot be separated from the author’s didactic intentions, who makes use of it to attract –like honey does with flies- his readers towards learning.

Keywords

Didacticism – Latin literature – Spanish Medieval literature

**Silvana Andrea Gaeta**  
**Universidad de Buenos Aires**  
**Parral 34 – 2 piso – depto. 1 – C.P. 1405 – Capital Federal**  
**4903-2743**  
**silvanagaeta@yahoo.com.ar**

*Dulcia verba:*

un *topos* didáctico a través de textos latinos y españoles medievales

*Silvana Gaeta*  
*UBA - CONICET*

El circuito de la comunicación didáctica, compuesto de al menos dos roles –un emisor, el *magister* y un receptor, el *alumnus*- no siempre funciona sin ciertas limitaciones que suelen relacionarse con dos aspectos diversos pero complementarios: desde el punto de vista del educador, la dificultad de la materia sobre la que se pretende instruir; desde la perspectiva del discípulo, su juventud y su falta de experiencia en el aprendizaje. Así -en el marco de las obras seleccionadas (en el ámbito latino, pasajes de Lucrecio, Horacio, Quintiliano; en el contexto hispánico medieval el *Prólogo* del *Conde Lucanor* y el acróstico de la *Celestina*, entre otros)- el autor/docente debe encarar múltiples estrategias para acercarse a su lector/alumno. Nuestro objetivo es, entonces, rastrear en este *corpus* un *topos* recurrente en la literatura clásica: el “dulzor” de las palabras que hace posible aceptar la “amargura” de ciertas enseñanzas y la complejidad de otras. Obviamente esta dulcificación es inseparable de las intenciones didácticas del autor, quien recurre a ella para atraer -como la miel a las moscas- a los lectores hacia sus enseñanzas.

Ahora bien, esta elección merece dos aclaraciones preliminares. En primer lugar, no es nuestra intención establecer una relación de conocimiento directa entre los autores medievales y los latinos -en el sentido de que los primeros conocieran o no de forma acabada la obra de estos

últimos-, sino más bien señalar un horizonte de intertextualidad<sup>1</sup> presente como base primaria en la creación literaria.<sup>2</sup>

En segundo lugar, la elección de estas dos literaturas en particular dista mucho de ser azarosa. En principio, la latinidad y sus obras siguieron influyendo culturalmente en toda la Edad Media en tanto sus autores formaban parte de la instrucción brindada por las Artes Liberales<sup>3</sup>. Pero particularmente, nos interesa la posibilidad de caracterizar ambas literaturas como eminentemente didácticas. Si bien es cierto que hay posturas que sostienen que, desde cierta perspectiva, toda la literatura antigua contiene afanes instructivos, creemos que en la organicidad del ámbito romano esta voluntad se despliega de forma sistemática y consciente.<sup>4</sup> En cierto sentido, es posible hallar preceptivas didácticas presentes de una u otra manera en la mayoría de los textos latinos. Consideramos que la misma idea es aplicable a los textos medievales españoles, en tanto Edad Media y literatura didáctica representa, a menudo, una ecuación difícilmente escindible. De allí que podamos incluir la *Celestina* en este análisis, la cual -si bien no es un texto didáctico en el mismo nivel que lo es el *Conde Lucanor*-contiene una dimensión instructiva latente como parte de su estructura.

Desde un punto de vista estrictamente cronológico, comenzaremos por la aparición de este *topos* en Lucrecio, quien en *De rerum natura* I, 933- 950 introduce su deseo de hacer el texto accesible para sus lectores no especialistas mediante el símil del médico y la miel que endulza lo amargo de digerir. Su aparición en este contexto es en extremo significativa en tanto nos hallamos ante una obra que se encuadra claramente dentro del género didáctico, lo cual confirma la estrecha relación entre el *dulcis* y la intencionalidad persuasiva de base didáctica. He aquí las palabras de Lucrecio:

---

<sup>1</sup> Entendemos el trabajo intertextual en el sentido de un proceso de al menos dos pasos que conlleva “[...] a reconstruction of the matrix which gives it meaning, and the production of that meaning by the act of relating source- and target-texts.” (FOWLER, 117) y que, a su vez, permite cruzar de forma enriquecedora múltiples horizontes.

<sup>2</sup> En este sentido, excede el marco de esta ponencia -y el de nuestros conocimientos específicos- la historia de la transmisión de cada autor latino hasta el Medioevo. Sí es posible saber que las sátiras de Horacio (Cf. VÁVARO [1983]) -contexto en el cual aparece el pasaje que analizaremos- eran conocidas en tanto Dante lo denomina "Orazio satirico" y que la obra de Quintiliano sirvió de base para numerosos manuales de retórica.

<sup>3</sup> Cf. VÁVARO (1983: 13 y ss.)

<sup>4</sup> Cf. PERUTELLI (1989), SCHIESARO, MITSIS & STRAUSS CLAY (1993), DALZELL (1996), VOLK (2002).

*deinde quod obscura de re tam lucida pango /carmina musaeo contingens cuncta lepore. / id quoque enim non ab nulla ratione videtur; /sed vel uti **pueris absinthia** taetra **medentes** / cum dare conantur, prius oras pocula circum /contingunt **mellis dulci** flavoque liquore, / ut puerorum aetas improvida **ludificetur** / laborum tenus, interea perpotet **amarum** / **absinthi** laticem deceptaque non capiatur, / sed potius tali facto recreata valescat, / sic ego nunc, quoniam haec ratio plerumque videtur / **tristior** esse quibus non est tractata, retroque / volgus abhorret ab hac, volui tibi **suaviloquenti** / **carmine** Pierio rationem exponere nostram / et quasi **musaeo dulci** contingere **melle**, / si tibi forte animum tali ratione tenere / versibus in nostris possem, dum perspicias omnem / naturam rerum, qua constet compta figura.*

Para comenzar, es necesario desglosar los elementos que componen el símil y relacionarlos con el ámbito literario que les corresponde. En primer lugar, encontramos la antítesis entre lo dulce y lo amargo que equivaldría a las enseñanzas difíciles que deben ser presentadas con un lenguaje facilitado (*suaviloquentis*), con ejemplos y acompañadas de cierta cuota de placer (*musaeo dulci melle*), sin el cual el texto es de difícil lectura; en segundo lugar, quien provee este dulzor es el médico -es decir, el autor quien actúa sobre el texto para volverlo accesible- y puesto que la presencia de este profesional supone un estado de enfermedad, el líquido amargo que se mezcla con la miel hace las veces de remedio de una convalecencia que de otro modo podría resultar mortal. En la dimensión de la composición literaria esto implica un estado anterior de ignorancia y desconocimiento -tanto práctico como intelectual- que debe remediarse para evitar las consecuencias efectivas en la vida del público aleccionado. Finalmente -y teniendo en cuenta que, si en todas las literaturas es esencial la figura del destinatario, particularmente lo es en la literatura didáctica- hallamos al receptor comparado con la figura del niño, lo cual confirma doblemente la asimilación a una condición en la cual la razón debe ser guiada y moldeada por ser naturalmente débil y frágil. Retengamos, entonces, la oposición dulce/amargo, la figura de un proveedor (médico/autor), la existencia de un estado de enfermedad y la asimilación niño/receptor.

A continuación pasamos a Horacio, quien en el contexto de sus *Sátiras* retoma la idea lucreciana, y la despliega en un comentario que podríamos interpretar como un guiño metaliterario sobre su propia producción.

*praeterea, ne sic ut qui **iocularia ridens** / percurram (quamquam **ridentem** dicere **verum** /quid vetat? ut **pueris olim dant crustula blandi** / **doctores**, elementa velint ut **discere** prima) sed tamen amoto quaeramus **seria ludo**...*

Encontramos reiterados ciertos elementos similares, como el receptor *puer* y los maestros -no ya médicos-, que en esta oportunidad no sólo proveen tortas y caramelos -que son de por sí elementos dulces- sino que ellos mismos son *blandi*, es decir, “agreeable to the senses, or feelings, pleasant, soft, sweet.”<sup>5</sup> En este pasaje la intencionalidad didáctica se hace aún más clara ya que aparece explicitada en el verbo *disco* y en el desplazamiento hacia una situación netamente escolar como es la enseñanza de las primeras letras-; la oposición, finalmente, no se da entre cosas complicadas o no sino entre aquellas jocosas y las que tienen un contenido severo, en la medida en que las primeras se pueden utilizar como vehículo para inculcar las segundas. Creemos que el comentario final acerca de volver a la seriedad puede ser tomado -dentro del contexto de la sátira- como una inversión que refracta la concepción horaciana acerca de su propio quehacer literario, dado que justamente es esa utilización de la risa como forma de reflexionar sobre tópicos más trascendentes la que nos presenta Horacio en sus *Sátiras*.

Quintiliano, por su parte, es particularmente importante porque su obra sirvió como libro de cabecera para la confección de compendios y manuales de retórica que sirvieron de base para la instrucción medieval. El pasaje citado se ubica en el libro III, el cual trata sobre el origen de la retórica, tanto en Grecia como en Roma, y sobre sus diversos tipos. El primer capítulo contiene un pedido de disculpas por el contenido áspero y técnico reservado a esa sección:

*Nec sum ignarus hoc a me praecipue quod hic liber inchoat opus studiosos eius desiderasse, ut inquisitione opinionum, quae diuersissimae fuerunt, longe **difficillimum**, ita nescio an minimae **legendibus** futurum uoluptati, quippe quod prope 3.1.3 nudam praeceptorum traditionem desideret. In ceteris enim admiscere temptauimus aliquid **nitoris**, non iactandi ingenii gratia [...], sed ut hoc ipso **adliceremus** magis **iuuentutem** ad **cognitionem** eorum quae necessaria studiis arbitrabamur, si ducti **iucunditate aliqua** lectionis libentius **discerent** ea quorum ne **ieiuna** atque **arida** traditio auerteret animos et aures praesertim 3.1.4 tam delicatas raderet uerebamur. Qua ratione se **Lucretius** dicit praecepta philosophiae carmine esse complexum; nam- que hac, ut est notum, similitudine utitur: 'ac ueluti pueris absinthia taetra medentes / cum dare conantur, prius oras pocula circum / adspirant mellis dulci flauoque liquore' 3.1.5 et quae secuntur. Sed nos ueremur ne parum hic liber **mellis** et **absinthii** multum habere uideatur, sitque **salubrior** studiis quam **dulcior**. (III,1,2-5)*

Podemos observar que la disposición de los elementos es similar a los pasajes ya analizados, la única ausencia relevante es la del suministrador médico-maestro, quien aquí está encarnado directamente por la primera persona que toma para sí Quintiliano. La dificultad del contenido

---

<sup>5</sup> *Oxford Latin Dictionary* s.v *blandus*  
Facultad de Filosofía y Letras  
Universidad Católica Argentina

textual se pone de manifiesto desde un comienzo junto con la preocupación por el destinatario (*legentibus*), el cual no casualmente es otra vez la juventud. Esta característica parece ser determinante en la configuración del receptor y puede ser entendida no sólo desde un sentido temporal -como escasez de edad- sino asimismo en un sentido práctico -como falta de experiencia-. Además, el ímpetu de la mocedad, durante la cual los ánimos no siempre se muestran dispuestos para la instrucción, hace necesario buscar nuevas alternativas para su persuasión, hecho explícito en el verbo *adlicio*. El objetivo de esta seducción es, una vez más, el afán didáctico contenido en el lexema *disco*. La oposición que presenta Quintiliano, en principio, se asemeja más a la horaciana, en tanto habla de la *iucunditas* y lo *aridum* pero luego se resuelve en la cita del texto de Lucrecio que reitera la dicotomía dulce-amargo en los mismos términos que el filósofo. Finalmente, expresa su temor de que no sea lo suficientemente dulce como para atraerlos aunque confía en la disposición de espíritu de los lectores para colaborar en su instrucción. No se debe olvidar que Quintiliano, a diferencia de los dos ejemplos anteriores, hace explícitos los medios que utilizará para lograr sus fines: la *ornatio* retórica de su obra será el vehículo que hará placentero el aprendizaje.

Finalmente, y sólo a modo de ejemplo para demostrar el largo aliento que este *topos* tuvo en la latinidad tardía, tomaremos una línea del poeta del siglo IV d.C. Ausonio, quien en sus *Epistulas* 17 (407,2) escribe: *Absinthium meum resipit et circumlita melle tua pocula deprehendo*. Como es fácil distinguir, se encuentran presentes los mismos elementos que en Lucrecio, con el cual podemos trazar una clara intertextualidad que atestigua la supervivencia del motivo.

Hasta el momento, entonces, podemos hablar de ciertos componentes que se reiteran y ciertas variantes que resultan significativas. Entre éstas últimas encontramos, por ejemplo, la diferencia entre los maestros y el médico: en tanto los primeros hacen hincapié en el ámbito escolar y presentan el dulzor como un estímulo para el aprendizaje, el segundo lo presenta como medio para endulzar una medicina que de otro modo sería demasiado amarga pero que es en extremo necesaria para restablecer la salud perdida. Por lo demás, todos los textos coinciden en la identificación de la sustancia dulce como elemento de convencimiento, de lo cual se desprenden

elementos constantes como el hecho de la existencia de una dificultad, la particular condición del público (en tanto joven o inexperto) que hace que esta atracción deba llevarse a cabo de forma engañosa y la persuasión misma que se materializa en los múltiples recursos retóricos que ponen en juego los textos para atraer al lector hacia su propósito instructivo. Esta dulzura se asocia, asimismo, con el placer que debe provocar el texto si quiere llegar a sus destinatarios, es decir, no sólo debe proporcionar un modelo de conducta sino también momentos de distensión placenteros.

Pasemos ahora al espacio medieval. Como expresamos en la introducción, Don Juan Manuel (DJM) será nuestra principal fuente dentro de la literatura española para analizar este *topos*.<sup>6</sup> He aquí sus palabras en el *Prólogo* del Conde Lucanor:

*Por ende, yo, don Johan, [...] fiz este libro, compuesto de las más apuestas palabras que yo pude, et entre las palabras entremetí algunos **enxiemplos** de que se podrían aprovechar los que los oyeren. Et esto fiz segúnd la manera que fazen los físicos, que quando quieren fazer alguna **melizina** que aproveche al fígado, por razón que naturalmente el fígado se paga de las **cosas dulces**, mezclan con aquella melezina que quiere melezinar el fígado, **azúcar o miel o alguna cosa dulce**, en tirándol para sí, lieva con ella la melezina quel' ha de aprovechar. Et eso mismo fazen a qualquier miembro que haya mester alguna melizina, que siempre la dan con alguna cosa que naturalmente aquel miembro la haya de tirar a sí. **Et a esta semejanza, con la merced de Dios será fecho este libro**, et los que lo leyeren, si por su voluntad tomaren plazer de las **cosas provechosas** que y fallaren, serles ha bien, et aun los que tan bien non entendieren, non podrán escusar que en leyendo el libro, por las **palabras falagueras et apuestas** que en él fallarán, que non hayan a leer las cosas provechosas que son y mezcladas, et aunque ellos no lo deseen, aprovecharse han dellas, así como el fígado et los otros miembros dichos se aprovechan de las melizinas que son mezclados con las cosas de que se ellos pagan.*

En principio, podemos observar desde las primeras líneas una preocupación constante respecto de las cuestiones formales del texto, como la belleza y precisión de las palabras (*apuestas palabras*) o la sencillez de la escritura, preocupación que lo acerca al ornato del que hablaba Quintiliano. Ahora bien, no deja de ser interesante la presentación de los *exempla*, en tanto el autor dice que entremetió algunos entre estas palabras adornadas para que de ellos se beneficiaran sus destinatarios. La curiosidad reside en que la totalidad de la obra consta de cincuenta y un *exempla* encadenados por los sucesivos planteos del Conde a Patronio, lo cual dejaría afuera prácticamente sólo las palabras generalizadoras de DJM al final de cada historia. Entonces, ¿entre qué palabras los intercaló? Podríamos pensar, tal vez, que esta declaración esconde asimismo una clave de lectura, en el siguiente sentido: si dice que sólo intercaló “algunos” *enxemplos* pero es más que obvio que la casi totalidad de la obra que se nos presenta ante nuestra vista está compuesta de un *enxemplo* tras

---

<sup>6</sup> Para un estudio sobre el didactismo en la cuentística medieval cf. BAQUERO ESCUDERO (1989).  
Facultad de Filosofía y Letras  
Universidad Católica Argentina

otro, las palabras que faltan no estarían presentes en la materialidad textual sino en una dimensión interpretativa. Es decir, DJM nos presenta un conjunto de problemas que se resuelven en un sentido teórico -primero específico y luego universalizado en forma de máxima- y práctico -el Conde los pone a prueba- a través de un historia ejemplar relatada por el consejero pero, a su vez, esas historias encierran otras posibilidades de lectura que se encuentran en el nivel de la exégesis de los oyentes y no ya de forma explícita en la enseñanza que se asienta al final.

Sea esta interpretación viable o no, el comentario sobre los *enxemplos* da paso al símil de los físicos y la medicina que analizaremos con detalle a continuación. Allí DJM compara la forma en que él mismo entremezcló sus enseñanzas con la forma en que los médicos (*físicos*) combinan la medicina, de natural amargo, con alguna cosa dulce que la haga apetecible. Los elementos ya analizados en los autores latinos se reiteran con precisión, excepto la figura del niño que aquí aparece reemplazada por el hígado -elección que concuerda con el tono científicista que tiñe el fragmento-. Una diferencia importante es la atención otorgada al hecho de que el elemento elegido - en este caso el dulce- debe resultar atractivo para su destinatario, es decir, desde siempre las historias han entretenido a niños y adultos a lo largo de siglos (basten como ejemplo las fábulas de Esopo y sus continuas reescrituras) y DJM es consciente de esta realidad cuando elige la forma de presentar su obra. Finalmente, las últimas líneas son la explicitación del paralelismo entre el símil y la realidad literaria de la composición. Nuevamente creemos que en ellas hay una reflexión sobre los distintos niveles de significado construidos en la obra. DJM distingue claramente dos tipos de lector: aquél que, de propia voluntad y con una capacidad interpretativa desarrollada, es capaz de disfrutar las enseñanzas provechosas de la obra y analizarlas y aquél que, sin que medie su conocimiento o siquiera esté del todo consciente, aún así por el placer que le producen las *palabras falagueras et apuestas* podrá conseguir algún beneficio instructivo.

Según nuestra opinión, en esta doble posibilidad de lector DJM estaría estableciendo diversos niveles de lectura, que abogarían por nuestra hipótesis precedente. Creemos que, en principio, hay un plano accesible, aún para aquellos que no desean adquirir sabiduría, que está en concordancia

con la interpretación más obvia de cada *enxemplo* y en relación directa con el apólogo de Patronio y su posterior aplicación en la situación del Conde. Pero existe otro plano al que sólo se accede de propia conformidad y es al que pertenece la primera clase de lectores, un nivel en el que se encuentran *las cosas aprovechosas que son y mezcladas*, que los lectores legos no tienen que leer pero que sí están para el lector instruido que sabe leer más allá de la sentencia generalizadora del final.

Ahora bien, tomemos un ejemplo dentro de la obra donde se pone de manifiesto la utilización práctica de las palabras apuestas. Se trata del *enxemplo* XXI que habla sobre las estratagemas que debe utilizar un filósofo para educar al joven rey legado a su cargo. No analizaremos en detalle la historia sino más bien nos concentraremos en los medios de persuasión utilizados por el consejero y en los versos finales. Cuando Patronio termina su relato dice al Conde:

*Et vos, señor conde, pues criades este mozo, et querríades que se enderezase su fazienda, catad alguna manera que por exiemplos o por palabras maestradas et falagueras le fagades entender su fazienda.*

Debemos tomar “maestría” en el sentido de engaño o triquiñuela, exactamente como los dulces dados al niño por el maestro o el azúcar puesto en la copa por el médico.

Esto se relaciona, al mismo tiempo, con el verbo utilizado por Lucrecio (*ludificor*) que significa, precisamente, “burlarse de, engañar” y con la preocupación expresada por Quintiliano de que su obra no fuese lo suficientemente dulce para los ánimos siempre cambiantes de su público juvenil. Es muy importante, entonces, tener en cuenta que el destinatario de este *enxemplo* y el de la obra de DJM pueden asimilarse, en tanto ambos son los jóvenes de la nobleza (entendiendo joven como aquel soltero, más allá de su edad), algunos de los cuales, por sus características rebeldes, rechazan todo tipo de aleccionamiento. Esta idea se confirma en las palabras finales (*Non castigues al mozo maltrayendo / mas dile comol' vaya placiendo*) que permiten asociar al joven rey y a algunos de los potenciales receptores de la obra con la segunda categoría de lector propuesta en el *Prólogo*, en tanto el verbo “placer” nos remite a las palabras apuestas que deben conquistar la atención del incauto.

No es ésta la única ocasión en que aparece desarrollado el tema. El mismo *topos* se encuentra en un contexto completamente diferente, dentro de los paratextos que acompañan la introducción de *La Celestina*, entre los que su supuesto autor, Fernando de Rojas<sup>7</sup>, nos presenta un acróstico que contiene algunos de los objetivos de su escritura:

*Si bien queréis ver mi limpio motivo / a cuál se endereza de aquestos extremos / con cuál participa, quién  
rige sus remos / Apolo, Diana o Cupido altivo; / buscad bien el fin de aquestos qu'escribo / o de el  
principio leed su argumento: / léedlo, veréis que, aunque dulce cuento, / amantes, que os muestra salir de  
captive.*

*Como doliente píldora amarga / o recela, o no puede tragar, / métela dentro de dulce manjar; / eengañase  
el gusto, salud se le alarga / desta manera mi pluma se embarga, / imponiendo dichos, lascivos, rientes, /  
atrae los oídos de penadas gentes; / de grado escarmientan y arrojan su carga.*

La filiación con el motivo trabajado es más que manifiesta tanto en el uso del vocabulario como en el de los roles que se ponen en juego. El espacio en el que aparecen estos versos está enmarcado por la explicitación del motivo que lleva al autor a continuar la tarea comenzada por otro poeta anónimo, durante el tiempo de sus vacaciones: la advertencia a los amantes acerca del uso de terceros como medio de comunicación con su enamorado.<sup>8</sup>

Una vez más, nos encontramos ante la antítesis que en esta oportunidad conjuga, por un lado, el contraste lucreciano dulce / amargo en los términos píldora amarga / dulce manjar y, por el otro, la oposición horaciana entre la materia seria y la jocosa cuando dice que su pluma brinda *dichos, lascivos, rientes* para las personas que sufren penas amorosas. Asimismo, está presente la idea del engaño y, si bien no aparece la figura de un médico o docente más allá de la primera persona del discurso, hallamos la restitución de la salud y la palabra píldora que nos remiten al campo semántico de la medicina. En cuanto a la figura del receptor, es claro que se trata de jóvenes amantes que necesitan ser aleccionados para evitar un final trágico.

Podemos postular, de este modo, que *La Celestina* también propone entre sus objetivos una finalidad didáctica.<sup>9</sup> En este sentido, Otis Green (1969) piensa la obra como una *reprobatio amoris*,

---

<sup>7</sup> Acerca de la problemática del autor de la *Celestina* cf. BOTTA (2001)

<sup>8</sup> Así lo reitera en diversas oportunidades como cuando dice que es su intención que se cuiden de las alcahuetas (*estos amantes les pornán temor / a fiar de alcahueta, ni falso sirviente* y más adelante, *vos, los que amáis, tomad este ejemplo, / este fino arnés con que os defendáis*) y lo retoma en su invocación casi al final en donde presenta las desventuras de Calisto y Melibea como un modelo que debe disuadir al lector de imitarlos (*o damas, matronas, mancebos, casados / notad bien la vida que aquéstos hicieron; tened por espejo su fin cual hobieron*).

<sup>9</sup> “[...] decía antes que *La Celestina* lindaba técnicamente, estéticamente, con el género de la fábula, satírico por excelencia: la fábula no es sino el ataque directo a un mundo, a una región de un mundo, dinamitando sus pilares, sus Facultad de Filosofía y Letras  
Universidad Católica Argentina

en tanto condena de los excesos del amor cortés que lleva al quebrantamiento de la moral cristiana.<sup>10</sup> La identificación del lector con la suerte de los desgraciados amantes funcionaría como una medicina preventiva, advirtiendo sobre el destino funesto que les espera de seguir sus pasos.<sup>11</sup>

A modo de conclusión, vale señalar que tanto las palabras de DJM como el acróstico de Rojas se ubican en el espacio prologal de la obra. Según nuestra opinión, esto no puede verse como una simple coincidencia sino que el prólogo funciona como un ámbito no sólo de apertura hacia el lector sino también de reflexión literaria y direccionamiento interpretativo de los múltiples sentidos que subyacen en los textos.

El cotejo entre textos latinos y medievales probó ser sumamente fructífero en la demostración de que estamos ante un sustrato común, abonado a lo largo de siglos de temática didáctica, que hace posible armar un entramado textual -fruto de una tradición literaria compartida, en la cual siguieron abrevando los autores medievales-. Finalmente, nos interesa destacar las consecuencias que la utilización de este *topos* tiene en el nivel de la intención persuasiva y su correspondiente finalidad didáctica, en el sentido de que implica, no sólo la utilización de un motivo literario disponible en el bagaje de la tradición, sino también la conciencia -en el autor / emisor- de un público que lo está leyendo y su preocupación por atraerlo hacia sus “enseñanzas”.

## BIBLIOGRAFIA

Ausonius. With an English translation by Hugh G. Evelyn White, vol. 1, Heinemann, Harvard University Press, London - Cambridge MA, 1951.

---

creencias más fuertes mediante un proceso de desvalorización, pleno de acidez,[...] y puesto que es una crítica del didactismo, no puede desprenderse de él en ningún momento, lo tiene enquistado y debe proponer, propone asimismo nuevos valores mediante ese discurso metafórico e incluso alegórico, mediante su desviación. Implica esto, pues, una polarización del mundo, una polarización como vemos moral, de ahí el fuerte carácter didáctico de los textos satíricos.”  
VIÑUALES SÁNCHEZ (2002: 3)

<sup>10</sup> Cf. ESTEBANÉZ CALDERÓN (s/a)

<sup>11</sup> Finalmente, hay otros ejemplos que también se relacionan con el contexto didáctico pero que toman sólo algunos de los elementos presentes en el motivo literario eje de nuestro trabajo y no los presentan como una unidad. En este sentido, en la *Introducción de Ibn Al-Muqaffa del Calila e Dimna* se reitera, una vez más, la importancia formal de las palabras apuestas e razones sanas e firmes y se explica el motivo de la utilización de *enxemplos*: en principio, son convenientes porque permiten presentar determinados temas de forma encubierta (*et trobáronlos según que lo usavan para dezir encobiertamente lo que querían*<sup>11</sup>) (cf. CACHO BLECUA, J.M & LACARRA -1984: 90-), es decir, nuevamente aparece la idea de “engañar” al lector y de las enseñanzas para hacerlas más accesibles; en segundo lugar, aumentan la filosofía de los entendidos y, por último *los fallaron por juglaría a los discípulos et a los niños*. La relación entre el receptor alumno y niño es ya un elemento constante en los textos analizados y el término “juglaría” remite al placer que provocan estos textos para acompañar de forma agradable el contenido didáctico.

- BAQUERO ESCUDERO, A. (1989). “Dos manifestaciones distintas del didactismo literario (el cuento medieval y la novela de tesis decimonónica)”, en *AIH. Actas X*, pp. 351-358.
- BOTTA, P. (2001). “La autoría de la *Celestina*” en *Homenaje a Germán Orduna*. Alcalá.
- CACHO BLECUA, J.M & LACARRA, M.J. (edd.) *Calila e Dimna*. Clásicos Castalia, Madrid, 1984.
- DALZELL, A. (1996) *The Criticism of Didactic Poetry. Lucretius, Vergil, Ovid*. Toronto.
- ESTEBANÉZ CALDERÓN, D. (s/a). “La *Celestina*, texto clave en la crisis de los valores medievales y en la génesis del humanismo renacentista”.
- de EZCURDIA, M. (ed.). Fernando de Rojas. *La Celestina*. Porrúa, México, 1993.
- FOWLER, D. (2000) *Roman Construction: readings in postmodern Latin*. Oxford University Press.
- FRADEJAS RUEDA, J.M. (ed.). Don Juan Manuel, *El Conde Lucanor*. Plaza & Janés, Barcelona, 1984.
- GAFFIOT, F. *Dictionnaire illustré, Latin-Français*. Hachette, Paris, 2000.
- GREEN, O. (1969). *España y la tradición occidental*. Gredos, Madrid.
- Q. Horati Flacci. *Sermones*. ed. F. Vollmer, *Carmina*. Teubner, Leipzig, 1912.
- Titi Lucreti Cari. *De rerum natura*. Edited by C. Bailey. Oxford Clarendon Press, Oxford, 1947.
- Oxford Latin Dictionary*. Editor P.G.W Glare. Oxford at Clarendon Press, 1996.
- PERUTELLI, A. (1989) “Il testo come maestro”, *Lo spazio letterario di Roma antica*, Roma, tomo 1, pp. 277-310.
- M. Fabi Quintiliani. *Institutiones oratoriae libri duodecim*. Recognavit brevisque adnotatione critica instruxit M. Winterbottom, Oxford at Clarendon Press, Oxford, 1970.
- SCHIESARO, A., MITSIS, Ph. & STRAUSS CLAY, J. (edd.) (1993) *MD 31*.
- VÁVARO, A. (1983) “Nociones preliminares” en *Literatura románica de la Edad Media*. Editorial Ariel, Barcelona (1968<sup>1</sup>)
- VIÑUALES SÁNCHEZ, A. (2002). “La tradición animalística en *La Celestina* (parte 1º)”, en *Caminos de Pakistán* n° 4 (2002), pp. 1-11.
- VOLK, K. (2002) *The Poetics of Latin Didactic. Lucretius, Vergil, Ovid, Manilius*. Oxford.