



ISIMU



REVISTA SOBRE ORIENTE PRÓXIMO Y EGIPTO EN LA ANTIGÜEDAD

Volumen 24

2021

e-nu-ma e-liš la na-bu-ú ša-ma-mu

Homenaje a Rafael Jiménez Zamudio Tribute to Rafael Jiménez Zamudio

C. del Cerro Linares, F. Escribano Martín y F. L. Borrego Gallardo y J. A. Pino Cano
(Coordinadores)



SERVICIO DE PUBLICACIONES
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID

UAM
EDICIONES

CENTRO SUPERIOR DE ESTUDIOS
DE ORIENTE PRÓXIMO Y EGIPTO



La licencia de uso y distribución de Isimu. Revista sobre Oriente Próximo y Egipto en la Antigüedad es “Creative Commons Reconocimiento no Comercial 3.0. España (cc-by-nc)” 

La publicación de artículos en la plataforma editorial Revistas UAM supone para sus autores el cumplimiento de lo establecido en la Ley 14/2011, de 1 de junio, de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación, en su artículo 37.3, sin perjuicio de los límites establecidos en el ordinal 6º del citado artículo 37.

Los usuarios podrán realizar sus copias para uso privado en los términos y con las limitaciones establecidas en el artículo 31 del Real Decreto Legislativo 1/1996, de 12 de abril por lo que se aprueba el Texto refundido de la Ley de Propiedad Intelectual e Industrial.

Edición: 2021

Depósito Legal: M-22539-1999

I.S.S.N. : 1575-3492

ISSN Digital: 2659-9090

Reservados todos los derechos. No se permite reproducir, almacenar en sistemas de recuperación de la información ni transmitir parte o la totalidad de esta publicación, cualquiera que sea el medio empleado, sin el permiso previo de los titulares de los derechos de la propiedad intelectual.

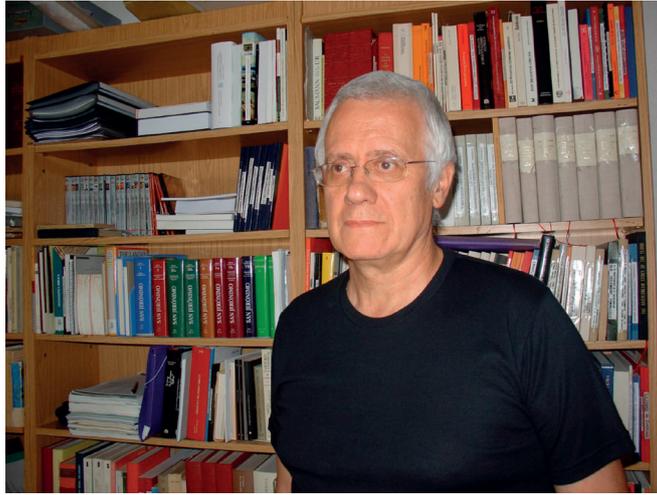
ÍNDICE

Carmen del Cerro Linares, Fernando Escribano Martín, Francisco Luis Borrego Gallardo y Juan Antonio Pino Cano	Presentación.....	9
Juan Antonio Pino Cano y Carmen del Cerro Linares	Rafael Jiménez Zamudio. Semblanza biográfica: una vida dedicada al desarrollo de los estudios de las lenguas itálicas, latín bíblico y lenguas del Próximo Oriente Antiguo.....	13
I- ARTÍCULOS		
Juan Álvarez García	La enseñanza de la escritura en Ugarit. Continuidad y variaciones del currículum escolar mesopotámico en la Siria del Bronce Final.....	23
Francisco Luis Borrego Gallardo	La enseñanza de la lengua egipcia antigua en la Universidad española: experiencias, reflexiones y perspectivas.....	45
Carmen del Cerro Linares	La diosa y el <i>Azul</i> . Inanna y el lapislázuli en el III milenio a.C.....	65
Iñaki Colera Bernal y Josué J. Justel Vicente	Divorcios en el antiguo Oriente: testimonios y fuentes de trabajo.....	73
Joaquín María Córdoba Zoilo	De posibles espacios religiosos en Izat Kuli (Dahistán). Hipótesis sobre un aspecto de la cultura de la Edad del Hierro (1200-400 a. C.) en la llanura de Misrián (Turkmenistán).....	91
Fernando Escribano Martín	El ritual que se hizo a partir del <i>Enūma elish</i>	109
Zahara Gharekhani	Las satrapías indias del imperio aqueménida: condiciones políticas, socioculturales y religiosas para la penetración del budismo en el orbe iranio.....	121
Salomé Guadalupe Ingelmo	Porque el sueño de los muertos es ligero. La momia como personaje de ficción, azote oriental contra insensatos profanadores.....	131

Daniel Justel Vicente	Consideraciones en torno a la Creación y la Palabra en el Próximo Oriente antiguo y la tradición judeocristiana.....	141
Roberto López Montero	<i>Itemi tiṭtiš</i> , ‘se convirtió en arcilla’ (<i>Gilg. X, 68</i>): alcance y pervivencia de una categoría antropológica acadia.....	149
Juan Antonio Pino Cano y Marta Román Barrero	Una Inscripción Real de Eannatum: estudio lingüístico y filológico.....	165
Marcos Such Gutiérrez	La palabra acadia <i>ab₂-ru-(u)m / a₂-bu-ru-(u)m</i> en el periodo Ur III (c. 2100-2000 BC).....	183
Elena Torres Torres	Geografía de las campañas de Senaquerib a partir del Prisma de Chicago.....	191
RESEÑAS		
Alicia Alonso García	Rose, J., Hilbert, Y., Marks, A., & Usik, V, <i>The First Peoples of Oman: Palaeolithic Archaeology of the Nejd Plateau</i> . Summertown: Archaeopress, 2019.....	207
Carlos Fernández Rodríguez	J. Kutterer, <i>The Archaeological Site HLO1. A Bronze Age Copper Mining and Smelting Site in the Emirate of Sharjah (U.A.E.)</i> , Sharjah Archaeology Authority Publications, Sharjah, 2020.....	211
Alejandro Gallego López	R. Allchin y N. Hammond, <i>The Archaeology of Afghanistan: From Earliest Times to the Timurid Period</i> , Edinburgh University Press, 2019.....	216
Enrique García Ballesteros	F. Camacho Padilla, F. Escribano Martín, N. Farzamma Hajardovom y J. L. Neila Hernández (coords.), <i>Miradas de Irán</i> . Historia y cultura, Madrid: Catarata, 2021.....	219
Natalia Lodeiro Pichel	C. Glatz., <i>The Making of Empire in Bronze Age Anatolia: Hittite Sovereign Practice, Resistance, and Negotiation</i> . Cambridge University Press, Cambridge, 2020.....	224
TABULA GRATULATORIA.....		229
NORMAS DE PUBLICACIÓN.....		231
SECCIÓN EN ÁRABE.....		237

Rafael Jiménez Zamudio

*Semblanza biográfica: una vida dedicada
al desarrollo de los estudios de las lenguas itálicas,
latín bíblico y lenguas del Próximo Oriente Antiguo*



Rafael Jiménez Zamudio, Alcalá de Henares, 2020

Rafael Jiménez Zamudio nació el 8 de diciembre de 1945 en la ciudad de Tetuán (Marruecos) pero muy pronto su familia se trasladó a la ciudad salmantina de Béjar. Durante su juventud estudió Filología Clásica en la Universidad de Salamanca. De 1971 a 1974 fue contratado como Profesor Adjunto por la Universidad Autónoma de Madrid. Desde 1974 a 1983 se dedicó a su cátedra de Latín, impartiendo clases en institutos de bachillerato. Fue contratado como Profesor Ayudante de clases prácticas en la Universidad de Salamanca en el área de Lingüística Indoeuropea desde 1979 hasta 1981. Un año más tarde pasó a ser Profesor Adjunto de Latín en la Universidad de León hasta principios de 1986, completando el curso académico en esta universidad, pero ya como Profesor Titular. Ese mismo año se traslada a la Universidad Autónoma de Madrid donde obtuvo, mediante concurso oposición libre de INEM, la plaza de Profesor Titular en el Departamento de Filología Clásica de esta universidad. En diciembre de 2007 consigue la Cátedra de Filología Clásica por la Universidad Autónoma de Madrid, donde permanece hasta su jubilación en 2015. A su labor como profesor de latín y otras lenguas del ámbito italiano en la Antigüedad, se une su presencia como profesor de Lengua y Literatura acadia en el Centro San Justino de Lenguas Orientales (Universidad de San Dámaso) de Madrid durante el curso 1993-94, y profesor de sumerio y acadio del Centro Superior de Asiriología y Egiptología de la UAM desde 1998 y hasta su jubilación. Al mismo tiempo, amplió estudios en Roma y Colonia. Sus líneas de investigación se centran en Fonética y Morfología latinas, lenguas fragmentarias de la Italia antigua, las versiones latinas de la Biblia, técnicas de traducción y las influencias culturales del Próximo Oriente antiguo en el mundo clásico y, finalmente, en el estudio de la Lengua y Literatura sumeria y acadia.

En la actualidad, Rafael Jiménez Zamudio imparte clases de Lengua y Literatura sumeria y acadia dentro de los cursos de Extensión Universitaria que ofrece el Departamento de Historia y Filosofía de la Universidad de Alcalá de Henares.

Debido a su dilatada labor investigadora podemos encontrar numerosos artículos, libros y reseñas publicados en diversas revistas especializadas. Un buen número de dichas publicaciones se centran en el estudio de las lenguas itálicas: “Acercamiento a la elegía II, 5 de Albio Tibulo” (1976), “Sobre algunos grupos de oclusiva más oclusiva en las lenguas itálicas” (1980), “Sobre el sufijo peligno *-cris* de **-trix*” (1981), “Variantes de las formas de gentilicio en peligno” (1981), *Estudio del dialecto peligno* (1981), “Los nominativos plurales latinos en *-es*, *-is*, *-eis* y los nominativos plurales temáticos del Indoeuropeo postanatolio” (1984), “Acento y entonación en *ie*: Breve introducción al tema” (1985), “En torno a *devas corniscas sacrum* CIL I² 975. VI 96, 30691” (1985), “Acento y entonación en Indoeuropeo. Breve introducción al tema” (1986), “La silbante /**s/* en Indoeuropeo. Introducción al tema” (1986), “Vocales y diptongos en Indoeuropeo. Breve introducción al tema” (1986), *Estudio del dialecto peligno y su entorno lingüístico* (1986), *Nuevas consideraciones acerca del resultado de la desinencia verbal indoeuropea *-*nt* en latín y en las diversas lenguas itálicas* (1986), “En torno a la forma *lexe* (Ve. 213; Co. 216) y el infinitivo latino *legere*” (1986), “*Reitia*, ¿una divinidad de las escrituras?” (1986-87), “El acusativo singular animado latino de temas en *-s*, *-H* y en sonante” (1987), “Estudio morfológico de la forma pronominal latina *mihi*” (1988), “Contribución al estudio del plural de la declinación temática latina” (1988), “La forma pronominal latina *ipse*: su origen” (1989), “Contribución al estudio etimológico osco “*fu (u) tir*” “*filia*” (1989), “*Quoei uita defecit non honos honore* (CIL I² 11). Nueva interpretación” (1990), “*Vén. magetlon*: Nueva interpretación” (1991), “Observaciones en torno a la forma verbal *didet* de Cil I 394” (1994), “Reflexión sobre los nominativos fem. del sg. en *-ai* de la necrópolis de Preneste” (1998), “Vestigios en castellano de antiguos giros sumerios y acadios a través de los textos bíblicos latinos y sus modelos griegos y hebreos” (1998), “Observaciones sobre el origen del Nominativo-Acusativo-Vocativo neutro temático, tipo lat. *dōnum*, gr. “*doroy*”” (2003), “El papel morfológico de los antiguos diptongos **-ōi* y **oi* en la flexión nominal temática del Latín” (2004), “Reflexiones en torno a las últimas aportaciones sobre el genitivo singular temático en latín” (2004), *Estudios morfológicos: La flexión nominal temática en Latín* (2006). En cuanto al Latín Bíblico: “Perífrasis preposicionales latinas en la Vulgata. Modelos hebreos y paralelos sumerios y acadios” (2000), *El tema del diluvio en Ovidio y sus precedentes en las literaturas del Próximo Oriente Antiguo* (2002), *Algunos aspectos fonéticos y morfológicos de las versiones latinas del libro de Rut* (2006), *Algunas observaciones sobre la estructura del Onomastikon de Eusebio de Cesarea y la versión latina de la Biblia* (2006), *Jerónimo, traductor, comentarista y corrector del Onomastikon de Eusebio de Cesarea* (2008), “La colocación del adjetivo en las versiones latinas del *Libro de Rut*” (2008), *Toponimia Bíblica: El Onomastikon de Eusebio de Cesarea y la Versión Latina de Jerónimo: estudio, traducción y notas* (2008), “Versiones latinas del “*Libro de Ruth*” una introducción al Latín bíblico” (2009), *Técnicas de traducción en las antiguas versiones latinas de la Biblia* (2009), “Un arameísmo en Marcos 4.41” (2010), *El Mito de Faetón (Ovidio met. I 751-759 II 1-400) y sus precedentes en el Antiguo Oriente* (2010). En cuanto a los estudios orientales: “Acusativo del todo y de la parte, una peculiaridad sintáctica en *Atramhasis* III 2: 50 (versión paleobabilonia)” (1996), *Las inscripciones sumerias de las estatuas de Gudea de Lagash* (1997), “Las campañas de Aššurbanipal contra Egipto” (artículo en

colaboración con D. Juan Antonio Pino) (1997), *El poema de Erra. Estudio y traducción* (1998), *Gramática de la lengua Sumeria. Gramática con ejercicios, léxico y signario* (1998), “Estudio onomasiológico de los verbos de “hacer” en los textos sumerios de las estatuas de Gudea” (1998), “Los primeros pasos en el descubrimiento del cuneiforme” (2001), *Antología de textos acadios. Textos transliterados y anotados* (en colaboración con D. Juan Antonio Pino y D. David Hinojar San Román) (2002), *Adapa y Etana. Dos poemas acadios* (2002), *Antología de textos sumerios. Textos transliterados y anotados* (2003), “Cuando los dioses empuñaron las armas” (2003), *Mitología mesopotámica: Adapa y Etana, dos poemas acadios* (2004), “Adapa o la inmortalidad frustrada. Reflexiones sobre el poema de Adapa” (2005), “Observaciones sobre el prefijo /na-/ en el verbo sumerio” (2009), “Aššurbanipal contra Babilonia” (artículo en colaboración con D. Juan Antonio Pino) (2011), *El poema de Gilgamesh* (2015), *Nueva gramática de Sumerio* (2017), *Enūma elish* (2020), “^dEN-LÍL-LÁ Versus ^dEN-LÍL-LA” (2021).

Para los editores de este volumen de *Isimu*, Rafael Jimenez Zamudio es mucho más que un brillante investigador con dedicación exclusiva a la docencia de grado o de licenciatura, ya que formó parte del comité de redacción de la revista ininterrumpidamente desde su fundación hasta el volumen 16 (1998-2013). *Isimu* salía a la luz solo algunos años después de que los actuales editores iniciáramos el camino en las lenguas del Oriente Próximo antiguo a principios de los noventa, a la vez que Rafael. Pero mientras que nosotros, como estudiantes de doctorado, estábamos al principio de nuestra trayectoria investigadora, Rafael ya era profesor Titular en la universidad que nos cobijaba, la UAM. Pronto al dominio de las lenguas indoeuropeas se unió su pasión por las orientales (sumerio, acadio, hitita, arameo) y mientras nosotros dábamos pasos tambaleantes por algunas de ellas, Rafael ya podía enseñarlas con una solvencia que no dejaba de maravillarnos. Así pronto pasó de ser nuestro compañero de acadio a ser nuestro profesor de acadio y sumerio. Su dedicación a nosotros, y a otros muchos que llegaron después, es imborrable, porque con ella llenó muchas de sus tardes en las que nos atendía incluso fuera de su horario docente, fuera de los cursos académicamente dirigidos y, contra todo pronóstico, nos anclaba a sus clases durante horas.

Con la creación del Centro Superior de Asiriología y Egiptología (actualmente Centro Superior de Estudios de Próximo Oriente y Egipto) de la UAM, en 1998, su colaboración con el Área de Historia Antigua creció al quedar a cargo de uno de los seminarios permanentes, el *Seminario Samuel Noah Kramer*, hasta su jubilación. El Seminario era una plataforma perfecta para estudiar y profundizar en la investigación de las lenguas orientales antiguas, la literatura y el pensamiento de los de los pueblos del Oriente Próximo antiguo. Así mismo su acercamiento se concretó al ser uno de los investigadores de referencia adscritos a la sección Estudios Romanos y Latinos del ICCA-UAM en 2015.

Para *Isimu* fue y sigue siendo un honor haber contado con su colaboración como redactor y con su producción científica, ya que Rafael acudió a la llamada del dios hasta en seis ocasiones. Las aportaciones de nuestro maestro y compañero han sido:

- 1998, “Estudio onomasiológico de los verbos de HACER en los textos sumerios de las estatuas de Gudea”. *Isimu* 1, pp. 179-191.
- 1999, “Vestigios en castellano de antiguos giros sumerios y acadios a través de los textos bíblicos latinos y sus modelos griegos y hebreos. *Isimu* 2, pp. 183-193.
- 2003, “Un diccionario de Acadio largamente esperado. *Isimu* 6, pp. 339-340 (recensión).

-
- 2005, “Adapa o la inmortalidad frustrada: reflexiones sobre el poema de Adapa. *Isimu* 8, pp. 173-200.
 - 2011, “Aššurbanipal contra Babilonia” *Isimu* 13, pp. 25-60 (en colaboración con J. A. Pino Cano).
 - 2013, “Enki y Ninhursanga” *Isimu* 16, pp. 13-38.

Ahora Isimu llama a aquellos que le conocieron como compañero, como maestro o como investigador a homenajearle. Con todos nosotros seguro que conversó (y sigue hablando) sobre todos esos mundos que le ganaban, con la templanza que caracteriza a Rafael, haciéndonos partícipes de su fascinación y abocándonos a iniciar investigaciones que posiblemente ahora podamos devolverle en este volumen. Isimu, el visir de Enki, tiene una potente voz, una doble voz, y nos ha llamado. Y a pesar de que *e-nu-ma e-liš la na-bu-ú ša-ma-mu* (cuando en lo alto los cielos no habían recibido un nombre) nosotros podemos oírle pronunciando uno: Rafael Jiménez Zamudio.

Juan Antonio Pino Cano y Carmen del Cerro Linares

LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA EGIPCIA ANTIGUA EN LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA: EXPERIENCIAS, REFLEXIONES Y PERSPECTIVAS

Francisco Luis Borrego Gallardo
(Universidad Autónoma de Madrid)

RESUMEN

La enseñanza de la lengua egipcia antigua ha sido poco tratada como objeto de reflexión y debate en la Egiptología. El caso de la Universidad española, donde se viene impartiendo desde hace pocas décadas en titulaciones de postgrado y de cursos de extensión universitaria, presenta algunas peculiaridades, que se explican, entre otras razones, por la tardía implantación de la disciplina en instituciones académicas. En el caso de la UAM, desde el Centro Superior de Estudios de Oriente Próximo y Egipto antiguos se ha venido enseñando con buenos resultados desde hace algo más de dos décadas desde presupuestos “verbalistas” / “funcionalistas” y de la Lingüística cultural, con una aproximación contextual y mediante metodologías activas docentes. Además de las dificultades que plantean ciertos aspectos gramaticales –sobre todo los relativos al verbo–, entre los principales desafíos de la enseñanza de la lengua egipcia se hallan la implementación de los avances de la materia y de la digitalización en las aulas y su institucionalización.

PALABRAS CLAVE

Egiptología; Lengua egipcia; Enseñanza; Universidad española; Universidad Autónoma de Madrid.

ABSTRACT

The teaching of the Ancient Egyptian language has received little attention as an object of reflection and debate in Egyptology. The case of Spanish universities, where it has been taught for a few decades in postgraduate degrees and extension courses, presents some peculiarities, which can be explained, among other reasons, by the late introduction of the discipline in academic institutions. In the case of the UAM, the Centro Superior de Estudios de Oriente Próximo y Egipto antiguos has been teaching it with good results for more than two decades from the ‘verbalist’ / ‘functionalist’ theory of the Egyptian language and approaches from the Cultural Linguistics, with a contextual approach and employing active methodologies of teaching. In addition to the difficulties posed by certain grammatical aspects –especially those relating to the verb– the main challenges facing the teaching of the Egyptian language include the implementation of the most recent advances in the subject and digitisation in the classroom, and its institutionalisation.

KEYWORDS

Egyptology; Egyptian language; Teaching; Spanish University; Universidad Autónoma de Madrid.

No se me ocurre mejor manera de homenajear a nuestro querido Rafael Jiménez Zamudio sino ofreciéndole este modesto ramo de reflexiones acerca de una faceta de nuestros mundos, la enseñanza de las lenguas del Oriente Próximo antiguo, que hasta ahora apenas ha recibido la atención y el debate que merecen, y en la que Rafa siempre ha destacado como un verdadero y apasionado experto, siempre generoso con su saber, cercano en el trato y atento para con sus alumnos y colegas.

1. Introducción

En el ámbito de la Egiptología, una disciplina joven en relación con otras afines, como los estudios clásicos o los bíblicos, han sido escasos los trabajos destinados a reflexionar sobre aspectos metodológicos propios, en especial los referidos a la docencia y,

dentro de esta, a la enseñanza de una de las áreas que por su naturaleza presenta mayores dificultades, como es la de la lengua y las escrituras egipcias¹. Ello se explica en parte por razones como el relativo aislamiento de la Egiptología –en no poca medida autoimpuesto–² en los ámbitos académicos, por su notablemente menor número de alumnos –confinados prácticamente al ámbito universitario o amateur–³ o por la mejor valoración entre especialistas e instituciones académicas y científicas de las tareas de investigación y el casi nulo prestigio y reconocimiento de las docentes y divulgativas.

Por otro lado, son estos unos tiempos en los que la lengua egipcia antigua conoce una difusión inaudita en círculos académicos y de alta divulgación y en redes sociales, en los que se publican nuevas obras y gramáticas sobre la lengua egipcia en castellano⁴ o se traducen otras⁵ y en el que son más accesibles trabajos extranjeros actualizados⁶ por medio, sobre todo, del comercio electrónico. Parece, entonces, un buen momento para reflexionar acerca de cómo se ha impartido la lengua egipcia, de qué problemas y desafíos ha planteado y presenta actualmente este empeño y qué cabe esperar y hacer con respecto al futuro en una fase donde se conjugan de manera un tanto paradójica serias dificultades para los estudios de Humanidades que amenazan –quizá como nunca antes– su propia existencia y continuidad en la educación secundaria y universitaria, con una mayor demanda popular de ciertos aspectos de estas disciplinas y un horizonte preñado de posibilidades con la digitalización y la inexorable implantación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y las metodologías docentes activas en la enseñanza universitaria. A pesar de que la lengua egipcia antigua no cuenta con la relevancia que tienen las lenguas clásicas para la cultura occidental actual⁷, se puede esgrimir un argumento a favor de la importancia de su enseñanza y estudio que, en mi opinión, se puede extender a otras lenguas próximo-orientales de la Antigüedad y también a otras, tanto vivas como muertas, fuera del ámbito propiamente indoeuropeo occidental: la apertura cognitiva a cosmovisiones diferentes, a escrituras distintas, a lógicas de funcionamiento mental y agencial alternativas⁸. Además de los evidentes beneficios cognitivos e intelectivos que este encuentro con la alteridad cultural y filosófica supone, constituye una importante vía de acercamiento para establecer y mantener un relativismo cultural tendente a crear una sociedad más plural, más abierta y más tolerante.

Varias circunstancias han convergido en la puesta por escrito de este artículo tras varios años de reflexiones y observaciones. Además de los catalizadores que suponen la propia trayectoria del homenajeado y alguna efeméride pronta a cumplirse en relación con la Egiptología y el estudio de la lengua egipcia, existen otras razones, más poderosas, para finalmente poner por escrito aquellas ideas, más o menos hilvanadas entre sí. Una de ellas es la perspectiva que ahora puedo tener tras pasar veinte años impartiendo cursos de lengua

¹ Una excepción reciente al respecto son algunos de los trabajos recogidos en Verbovsek *et al.* 2011, como los de Dieleman 2011 o Winand 2011.

² Moreno García 2014.

³ El ámbito de la enseñanza de las lenguas clásicas, si bien en un más que lamentable retroceso en momentos actuales, enraizado en la enseñanza secundaria de países occidentales explica que cuente en su haber con revistas científicas dedicadas en exclusiva a aspectos docentes, como, por ejemplo, *The Journal of Classics Teaching* (Estados Unidos) o *Thamyris, nova series – Revista de Didáctica de Cultura Clásica, Griego y Latín* (España), así como con estudios sobre su naturaleza y evolución en la educación occidental. Cf. Winand 2011: 173-176.

⁴ Cervelló Autuori 2015; Gracia Zamacona 2017².

⁵ E. g. Collier y Manley 2000 (traducido y adaptado por J. R. Pérez-Accino); Schenkel 2015 (traducido y adaptado por R. A. Díaz Hernández).

⁶ E. g. Allen 2013; Bussmann 2017; Beylage 2018.

⁷ Winand 2011: 175-176.

⁸ Cf. Bernárdez 2008.

egipcia en el entorno universitario español. A lo largo de ese tiempo he tenido la ocasión de departir informalmente con varios colegas acerca de sus experiencias docentes al respecto y en la enseñanza de otras materias relacionadas con la cultura faraónica, pero dichas conversaciones no han llegado a materializarse en ámbitos más abiertos y proclives al debate y el intercambio de opiniones no solo entre docentes, sino también con discentes, cargos académicos y especialistas de otras disciplinas, como seminarios, mesas redondas o publicaciones de conjunto.

Otro factor que me ha animado a materializar por escrito esta guirnalda de ideas es la percepción de que en el ambiente de la Egiptología se halla la necesidad, cada vez más perentoria, de revisar sus propias bases y presupuestos. Es obligación de una disciplina que se pretende científica no solo acumular y hacer avanzar el conocimiento, sino también de hacerlo renovando sus cimientos metodológicos y principios epistemológicos, adaptándose a los nuevos tiempos, a las nuevas preguntas y corrientes –tanto científicas como didácticas y sociales–, a los nuevos programas y agendas docentes y nuevas responsabilidades deontológicas y éticas. En ese sentido, no se puede olvidar que a lo largo de su historia la Egiptología, en buena medida pero también con sus excepciones, ha ido al rebufo de los avances coetáneos en Ciencias Sociales, Humanidades y otros ámbitos de conocimiento, lo que ha contribuido a restarle relevancia científica, académica y social⁹, a pesar del interés que la cultura faraónica sigue despertando en el público general. Esto es una realidad que resulta inaceptable para una disciplina que se ocupa de estudiar una cultura y una lengua que se cuentan entre las más longevas de la historia humana –si no la mayor, con permiso de las chinas–, con todo el potencial que ello supone para el conocimiento del ser humano. En un mundo como el actual, cada vez más interconectado, cada vez más abierto y plural, cada vez más exigente en lo que a sus estándares científicos y éticos se refiere, la palmaria falta de cuestionamiento y de examen de sus propias bases teóricas y epistemológicas, de sus tradiciones académicas y de sus metodologías heurísticas y docentes parece estar lejos de ser una realidad tolerable y admisible. Como estudiosos y académicos, estamos compelidos a reflexionar sobre lo que hemos estado realizando para ser capaces de refinar y mejorar lo que ahora hacemos, y así ser capaces de perfeccionarlo en el futuro.

Con esta modesta contribución no busco sino plantear mi propia experiencia en la enseñanza del Egipto (sobre todo del Egipto Medio / Clásico, pero también parcialmente del Egipto Antiguo y del Neoegipto) y exponer algunas reflexiones propias al respecto. Si en algo sirven para que la docencia de la lengua egipcia en sus diferentes formas y la de otras lenguas antiguas sean un poco más eficaces y provechosas, en especial para las nuevas generaciones de estudiantes que confiada y generosamente confían en nosotros para formarse, se habrán cumplido sobradamente mis objetivos.

2. La enseñanza de la lengua y escritura egipcias en el ámbito académico español: algunas notas generales

Es un hecho bien conocido que la Egiptología como disciplina académica y científica no comienza a implantarse como tal en España sino desde el último tercio del siglo XX. Con anterioridad, y a diferencia de los entornos egipcio, europeo y norteamericano, únicamente cabe hablar de la existencia de algunos investigadores que, o bien se dedicaron a ella puntualmente, o bien no lograron establecerse en un puesto académico que les permitiera ejercerla y crear con ello una escuela¹⁰.

En particular, a finales del siglo XIX y los inicios del XX se asiste a algunos intentos frustrados por impartir de manera académica y reglada la lengua egipcia en la Universidad

⁹ Moreno García 2014; 2020; Bloxam y Shaw 2020.

¹⁰ Molinero Polo 2004: 15-44.

española entre otras lenguas orientales antiguas¹¹. Un vacío prácticamente total en la enseñanza formal de la lengua egipcia se testimonia desde entonces hasta la década de 1980¹², cuando egiptólogos formados en su mayoría en el extranjero comienzan a acceder a puestos universitarios que les permiten comenzar a impartir seminarios y cursos en instituciones académicas públicas y asociaciones y sociedades privadas dedicadas al conocimiento y difusión de la cultura egipcia antigua.

Desde aproximadamente mediados de la década de 1990 se constata como un fenómeno más consolidado la enseñanza de la lengua egipcia clásica y su escritura jeroglífica en el entorno universitario español. En la mayoría de los casos se ha encuadrado en cursos de extensión universitaria¹³. Solo en tiempos relativamente recientes se constata su introducción recurrente en los currículos académicos de titulaciones oficiales¹⁴, principalmente en másteres¹⁵ y títulos propios¹⁶. A esta labor se añade la importante tarea de difusión y de formación al respecto que han venido desempeñado durante varias décadas algunas instituciones privadas, a menudo en colaboración con departamentos y centros universitarios. Entre ellas destacan la Asociación Española de Egiptología (AEDE)¹⁷, la Societat Catalana d'Egiptologia (SCE)¹⁸, el Instituto Bíblico y Oriental (IBO) y la ya desaparecida Asociación Española de Orientalistas (AEO), que se han ocupado de enseñar la lengua egipcia clásica tanto entre alumnos universitarios como entre aficionados y amantes del Egipto antiguo¹⁹.

Por otro lado, debe señalarse que, salvo en algunos cursos declaradamente caracterizados como una introducción, en la mayoría de los casos la naturaleza de la materia ha hecho que los cursos se organicen en varios niveles consecutivos. En general, su

¹¹ Molinero Polo 2011.

¹² En torno a ese momento se constata la publicación -en varios casos, autoedición- de gramáticas introductorias y acercamientos a la lengua egipcia diseñados para cursos minoritarios de carácter privado, como, por ejemplo, las de Alfonso y Hernán (1979) y Lizana Salafranca (1989).

¹³ Hasta donde conozco, estos cursos se han impartido en la Facultad de Teología San Vicente Ferrer de Valencia (FTV), la Universidad de Alcalá de Henares (UAH), la Universidad Autónoma de Madrid (UAM), la Universitat de Barcelona (UB), la Universidad San Dámaso (UESD), la Universidad de Granada (UGR), la Universidad de Jaén (UJA), la Universidad de La Laguna (ULL), la Universidad de Murcia (UM) y la Universidad de Sevilla (US). De manera más puntual se han venido dando asimismo en el Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC), el Museo Arqueológico Nacional (MAN) y el Museu Egipci de Barcelona (MEB).

¹⁴ Actualmente no me consta la presencia activa de la lengua egipcia en programas de grados universitarios (como sí lo estuvo en la UB (Martínez García 2008: 76)). Sí figura como optativa en el plan de estudios del Grado en Ciencias y Lenguas de la Antigüedad (UAM), estando previsto que pueda llegar a impartirse en el próximo curso 2022-2023.

¹⁵ Es el caso del Máster Interuniversitario en Historia y Ciencias de la Antigüedad UAM-UCM y, de modo notable, en el Máster Universitario Oficial en Egiptología de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB), donde, además del Egipcio Clásico (varias asignaturas) se imparten también Neogipcio (dos asignaturas) y Demótico y Copto (en una sola asignatura).

¹⁶ Entre ellos destacan el Diploma de Especialización en Historia y Cultura del Egipto faraónico (Universitat de València [UV]), el Diploma en Postgrado en Antiguo Egipto: Espacios, Lenguajes, Identidades (UAB), el título de Experto Universitario en Lengua y Escritura del Antiguo Egipto (UV), el Máster propio en Egiptología (tanto de UAH como de UM) o el Máster Propio Complutense en Orientalística y Egiptología (UCM).

¹⁷ Castel 2019: 193 y 196.

¹⁸ <https://www.egiptologia.cat/cursos-de-llengua-egipcia-traduccio-de-textos-jeroglifics/> [21/07/2021].

¹⁹ Entre otras asociaciones que han impartido cursos de lengua egipcia clásica se encuentran la Asociación Andaluza de Egiptología, la Asociación de Egiptología Itera (Novelda, Alicante) o la ya desaparecida Asociación Cántabra de Egiptología.

número oscila entre dos²⁰ y tres²¹, a los que se añade en ciertos casos un curso o seminario de lectura y traducción de textos²².

Entre las gramáticas y enfoques elegidos se aprecia una cierta diversidad. Algunos se presentan más enraizados en una gramática más “clásica”, deudora, sobre todo, de la tercera edición de la escrita y publicada por A. H. Gardiner²³, así como de otras anteriores²⁴ y posteriores²⁵. Esta vertiente ha sido empleada en varios ámbitos²⁶, que incluso han llegado a cristalizar en la publicación de algunas gramáticas²⁷. La aproximación, posterior, de la “Teoría Estándar” ha conocido, por su parte, un mayor predicamento²⁸, con el empleo de gramáticas y obras diversas de esa corriente²⁹. En lo que se refiere a la llamada escuela “verbalista” / “funcionalista”, ha ido ganando en los últimos años una mayor presencia en las aulas hispanas³⁰, en consonancia con su extensión entre obras de introducción y gramáticas más recientes en el ámbito internacional e iberoamericano³¹.

Otro conjunto de elementos que se debe tener en cuenta en este panorama es el de las principales dificultades que debe afrontar la enseñanza de la lengua egipcia y sus escrituras que se encuentran presentes en otros entornos académicos occidentales. Entre ellos se hallan factores como que el Egipcio sea una lengua muerta, no indoeuropea y sin tradición ininterrumpida, con un paradigma lingüístico todavía polémico y en construcción, además de la escasa formación filológica y lingüística general del alumnado³². En el caso español se pueden señalar algunas particularidades, derivadas en buena medida de la falta de tradición de la Egiptología académica como tal, que son recurrentes en las aulas españolas, aunque también conocidas en otros ámbitos, especialmente el iberoamericano.

Una de esas dificultades particulares del entorno español es el todavía escaso –aun lentamente creciente– número de egiptólogos con vinculación permanente en departamentos universitarios. Ello, junto con los reajustes y recortes de asignaturas y titulaciones que ha supuesto, con fortunas desiguales según las universidades y centros, la implantación en España del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), no ha conllevado la implantación curricular de estos estudios en los grados, posponiéndolos hasta impartirse en titulaciones de posgrado o relegándolos a cursos de extensión universitaria.

Otro de los problemas que debe afrontar la enseñanza de la lengua egipcia está relacionado con la formación y perfil tanto del alumnado como del profesorado. En efecto, en el ámbito universitario son raros los ejemplos de docentes a quienes se les puede considerar filólogos o lingüistas³³, pues la inmensa mayoría de los egiptólogos españoles se

²⁰ E. g. en US.

²¹ E. g. en AEDE, IBO, SCE, UAM, UESD.

²² E. g. en AEDE, IBO, SCE, UAM, UESD.

²³ Gardiner 1957³.

²⁴ E. g. De Buck 1952; Lefebvre 1955.

²⁵ E. g. Du Bourguet 1980.

²⁶ E. g. en IBO, SCE, UB y UM.

²⁷ Padró & Bertran 2000; Padró 2007.

²⁸ Ha sido, así, el enfoque predominante en ámbitos como la AEDE, AEO y, durante algún tiempo, en ULL.

²⁹ Doret 1986; Hoch 1996; Graefe 2001; Grandet & Mathieu 2003; Ockinga 2005². Una adaptación al castellano de esta vertiente con la incorporación de elementos de escuelas lingüísticas más recientes es la obra de Sánchez Rodríguez 2004.

³⁰ E. g. en UAB, UAH, UAM, UCM, UJA, US.

³¹ Malaise & Winand 1999; Collier & Manley 2000; Allen 2010; Borghouts 2010; de Spens 2016; Gracia Zamacona 2017². Algunas presentaciones generales de la lengua egipcia y sus escrituras son las de Diego Espinel 2010, Cervelló Autuori 2015 y Borrego Gallardo en prensa.

³² Winand 2011: 175-180.

³³ En el ámbito universitario cabe mencionar prácticamente en exclusiva a C. Gracia Zamacona (UAH). En el ámbito de las asociaciones egiptológicas, por su parte, el representante más destacado es J. M^o de Diego Muñiz (AEDE).

ha formado como historiadores. Esto permite explicar, además, que la lengua egipcia no suele formar parte del currículo de asignaturas de filología semítica³⁴ o de lingüística general, como sí sucede en otros países. En ese sentido, la lengua egipcia se ha venido impartiendo desde facultades, centros y departamentos asociados con la Historia, principalmente³⁵. Por esto se entiende que la composición del alumnado haya venido siendo mayoritariamente de licenciaturas y grados de Historia o Historia del Arte, y en menor medida de otros estudios humanísticos y afines. Es también un hecho que conduce a comprender por qué la lingüística sigue siendo todavía una –quizá la mayor– de las asignaturas pendientes de la investigación egiptológica iberoamericana³⁶.

Fuera del ámbito propiamente español, la situación varía en buena medida dependiendo de la tradición académica de sus estudios egiptológicos. En aquellos con una disciplina consolidada en su mayoría desde comienzos del siglo XX, en su mayoría en países europeos y norteamericanos, la lengua egipcia se viene impartiendo con regularidad en los currículos universitarios y en instituciones diversas públicas y privadas³⁷. En el resto del ámbito iberoamericano, por el contrario, la situación se asemeja más a la propiamente española, con una lenta e intermitente implantación que solo en los últimos años parece consolidarse, notablemente en Portugal y Argentina.

3. El caso de la UAM

El mérito de la implantación de la enseñanza de la lengua egipcia en la UAM se debe a los esfuerzos iniciales de Covadonga Sevilla Cueva³⁸, quien en la segunda mitad de la década de 1990 implantó y dirigió un sistema de varios niveles de Egipcio Medio con la ayuda de dos de sus pupilas de entonces, Amparo Errandonea Rodríguez y Cristina Gil Paneque. Estos primeros momentos, informales y *gratis et amore*, mas llenos de ganas e ilusión, se fueron poco a poco institucionalizando con la creación del Centro Superior de Estudios de Asiriología y Egiptología (luego de Oriente Próximo y Egipto antiguos; CSEOPE), teniendo cabida dentro de uno de los tres ámbitos que lo componen, el *Seminario Georges Posener*. Gracias a la formación allí recibida, a partir del curso 2001-2002 pude incorporarme a él como profesor del primero de los tres niveles. Desde entonces, poco a poco, con cambios en el panel docente debidos a causas diversas y la consolidación de esta enseñanza como cursos de extensión universitaria se fue haciendo patente la necesidad de plantear los cursos desde una metodología y unos presupuestos más sistemáticos, coherentes e integrales.

3.1. Esbozo de un método docente para la lengua egipcia clásica decantado poco a poco

El entorno nuclear en el que se daban estos cursos de Egipcio Medio y de Escritura Jeroglífica era, básicamente, el de la entonces Licenciatura de Historia. En ella, ya en el primer ciclo la mayoría del alumnado tenía ocasión de acercarse al Egipto antiguo en

³⁴ En el caso de la Facultad de Literatura Cristiana y Clásica San Justino (UESD), si bien la lengua egipcia no forma parte de las optativas propiamente curriculares de los grados y másteres que imparte, sí tiene cabida en los cursos de lenguas antiguas de libre acceso, como en el caso del Egipcio Medio (en su momento impartidos por mí mismo y en la actualidad por Gema Menéndez Gómez) y del Copto.

³⁵ Molinero Polo 2019: 9.

³⁶ Molinero Polo 2019: 8.

³⁷ No existen muchos trabajos específicos sobre el particular más allá de indicaciones sueltas en obras de síntesis y biografías de estudiosos. Para el caso de Francia, *vid.* Vernus 2001.

³⁸ Perteneciente al Departamento de Historia Antigua, Historia Medieval y Paleografía y Diplomática. Su formación en lengua egipcia, además de algunos rudimentos en España, se forjó sobre todo en la Université Libre de Bruxelles (ULB), de la mano de Maria-Theresia Derchain-Urtel en la vertiente lingüística y de Roland Tefnin en la visual y artística.

asignaturas troncales (*Historia Antigua I*) y optativas (*Egiptología. Introducción y fundamentos*). Contaba, así, con un sustrato básico que permitía profundizar en un aspecto más concreto y arduo como el de la lengua egipcia escrita en caracteres jeroglíficos. Con el tiempo los cursos han ido siendo mejor publicitados y la composición del alumnado se ha venido enriqueciendo. A lo largo de todo este tiempo, además de la Licenciatura de Historia (luego Grado de Historia), hemos podido contar con alumnos de licenciaturas y grados diversos dentro de la propia Facultad de Filosofía y Letras, como Antropología Social y Cultural, Ciencias y Lenguas de la Antigüedad, Historia del Arte, Filología Clásica, Filología Árabe o Traducción e Interpretación, así como de otros centros, como Biología o Física. A ellos cabe añadir un proporcionalmente menor número, pero constante y de personas enormemente entusiastas y aplicadas, de discentes ya licenciados / graduados (no siempre cursando o habiendo cursado máster o doctorado) y de aficionados e interesados, habitualmente de mayor edad que el resto. En conjunto, el primer curso suele atraer un mayor número de alumnos, entre la veintena y la treintena, que se iban reduciendo significativamente hasta llegar en torno a la decena en los cursos siguientes³⁹.

La clara vocación de formación en Egiptología y el afán de difusión de la cultura egipcia que se encuentran entre los objetivos del CSEOPE, por un lado, y la falta de asignaturas optativas de segundo ciclo nos condujeron a plantear que las clases de Egipto Medio no fueran únicamente de lengua –aun siendo, lógicamente, su base y principal objetivo. Como traducir no implica necesariamente comprender –y menos aún en el caso de una cultura tan distinta a la nuestra–, la formación en lengua egipcia no solo podía ser lingüística. De hecho, las grandes diferencias cronológicas y culturales obligan constantemente a aclarar conceptos, explicar ideas distintas del mundo, contextualizar realidades paisajísticas, económicas, socioculturales e históricas. Así, desde el convencimiento de que no se pueden entender los textos sin sus contextos –histórico, social, espacial, cultural– poco a poco hemos ido conformando una aproximación que podríamos denominar como “contextual” o “cultural” que sirva, al mismo tiempo, como iniciación metodológica a la disciplina. En ese sentido, además de los rudimentos lingüísticos, si es necesario se aclara y contextualiza el contenido del ejemplo o el ejercicio expuesto. De ese modo, la primera vez que aparece mencionada en uno de ellos una obra literaria, una colección museográfica o un corpus concretos, se dedican unos minutos a introducirlos, enunciar su carácter o a explicar sus abreviaturas en las obras egiptológicas al uso. También, si resulta necesario para una mejor comprensión del pasaje, se enuncia y resume el argumento del texto y su cotexto previo inmediato. Mediante esta aproximación hemos podido constatar que el alumnado, en su mayoría de extracción no filológica, no solo encuentra un mayor estímulo ante una lengua a veces árida y textos en buena medida opacos, sino que ve cómo poco a poco va adquiriendo otras destrezas y conocimientos, más transversales. Con ello, buscando hacer del pecado virtud, hemos intentado emplear la filología como medio de acercamiento a la cultura y a la mentalidad de los egipcios de la antigüedad, aunando la necesaria e inevitable aproximación *etic* que constituye toda gramática con la *emic* del acercamiento contextual de los textos y su universo.

Esta preocupación por aproximarse a la cultura egipcia y sus realidades desde la lengua ha hecho que se haya optado por plantear una metodología lingüística que se basa en parte en presupuestos de la Lingüística cultural⁴⁰ y de la Lingüística cognitiva, la cual poco

³⁹ La enseñanza presente en centros con fuerte tradición egiptológica entre dos y cuatro alumnos que aún se constata (*cf.* Anónimo 1983: 28-29) parece algo más limitado al ámbito universitario privado, como he constatado a lo largo de mi experiencia docente en la UESD.

⁴⁰ Palmer 2000; Bernárdez 2008.

a poco va abriéndose paso de manera provechosa en el ámbito egiptológico⁴¹. De esa manera, a propósito siempre de los ejercicios y ejemplos propuestos y en ocasiones a demanda del propio alumnado, a menudo a las explicaciones propiamente filológicas se añadían aclaraciones y explicaciones de orden conceptual y de cosmovisión, literario y religioso, social e histórico.

Este afán de acercamiento al Egipto con un mayor entronque con los estudios lingüísticos actuales ha llevado asimismo a tomar una decisión fundamental cuando se decide enseñar una lengua⁴², en especial si es antigua: la escuela o teoría gramatical seguida. Dejando de lado los enfoques más tradicionales, ya superados con mucho, la adopción de la “Teoría estándar”, pese a ser defendida en tiempos recientes como apropiada para la docencia de la lengua egipcia⁴³, presenta numerosos problemas para ser llevada a las aulas universitarias españolas. Además de hallarse desfasada en un buen número de puntos, lo desaconsejan su elevado grado de artificiosidad⁴⁴ y, en parte por esto último, su inconmesurabilidad y falta de correspondencia con las principales corrientes lingüísticas contemporáneas –que son las que rigen los currículos de lenguas propias y extranjeras de la educación secundaria y superior. Asimismo, dificultan su aplicación la excesiva e innecesaria complicación y dificultad de la sintaxis y la morfología verbal, más aún si se tiene en cuenta que la inmensa mayoría del alumnado pertenece a titulaciones de materias histórico-culturales y no filológicas y que cuenta con grandes carencias en lo que a formación lingüística se refiere. Por ello, se ha optado por seguir la corriente que podría ser calificada de “verbalista” o “funcionalista”⁴⁵, mejor asentada en la lingüística general contemporánea y, aun con sus problemas (*vid. infra*), menos artificiosa y más comprensible para los discentes⁴⁶.

Con ello en mente, a la hora de plantear una metodología docente, se ha optado por tomar dos decisiones. La primera ha sido ordenar la adquisición del conocimiento partiendo de nociones generales de la lengua egipcia clásica y sus escrituras, para pasar a los elementos morfológicos básicos (sintagma nominal, adverbios y preposiciones) y de ahí a las oraciones no verbales. Tras estas, se introduce el verbo y se van presentando sus diferentes formas, tanto en oraciones principales como subordinadas, desde las formas más sencillas (infinitivo, imperativo) a las más complejas (estativo, conjugación sufija, participios y formas relativas y enfáticas). A lo largo de la exposición se intenta adaptar lo más posible la gramática del Egipto Medio a la de la lengua castellana, destacando sus diferencias con esta pero también comparándola con realidades de otras lenguas con las que la clase suele estar familiarizada (inglés, francés, italiano, etc.)⁴⁷. Asimismo, al analizar y traducir los ejemplos resulta de provecho hacer claras y explícitas las reflexiones e inferencias ante la clase⁴⁸, pensando “en voz alta”.

En segundo lugar, se ha venido aplicando una metodología docente activa basada en el liderazgo situacional y el ciclo de vida del estilo de dirección, que busca una progresivamente mayor independencia de los discentes. Con ello, se parte de una mayor intervención activa del profesor y un menor grado de intervención del alumnado, para poco a poco ir otorgándole mayor autonomía y autosuficiencia en la asimilación de los

⁴¹ Panorámica general con referencias en Nyord 2015.

⁴² Cf. González Nieto 2011².

⁴³ Frandsen 2006: 114.

⁴⁴ Winand 2011: 178-180. Cf. Gracia Zamacona 2020.

⁴⁵ Loprieno 1995: 9-10; Gracia Zamacona 2020.

⁴⁶ En ese sentido, las gramáticas y obras que han servido de base principal para la impartición de las clases han sido las de Loprieno 1995; Malaise & Winand 1999; Allen 2000; 2010; Obsomer 2003.

⁴⁷ *Sim.* Ruppel 2018.

⁴⁸ Cf. Depudyt 1993.

contenidos y la puesta en práctica de las destrezas y las capacidades que se van adquiriendo⁴⁹. El objetivo final, que culmina en el último curso, el permanente de traducción y análisis de textos, es abrir la clase a un diálogo abierto entre los propios alumnos y reducir la participación del docente a su mera orientación y dirección.

Así, en la aplicación de esta metodología en lo que a la escritura se refiere, durante la mayoría del primer curso los ejemplos se escriben en la pizarra por parte del profesor, para que de esa manera el alumnado se familiarice y haga suyos los signos al copiarlos. Según avanza la longitud y complejidad de los ejemplos, a partir de las oraciones no verbales, se proporcionan los ejemplos en fotocopia, numerados y con espacio suficiente para que puedan incluirse anotaciones⁵⁰. Con el objeto de mejorar el reconocimiento de los signos, en segundo curso se cambia la biblioteca de signos jeroglíficos de ejercicios y ejemplos (pasando, así, de la propia de WinGlyph a la de la Extended Library). Por otro lado, en los ejercicios de los primeros temas se proporciona el léxico necesario al final, para pasar a emplear diccionarios desde el momento en que se llega a las oraciones no verbales⁵¹. Al mismo tiempo, cambia también parte de la dinámica de la clase: a la hora de presentar los ejemplos y de hacer los ejercicios, el docente copia la lectura de la transliteración y el análisis morfosintáctico en voz alta de quien se haya presentado voluntario o haya sido designado para ello, buscando así detectar dificultades particulares, favorecer la participación activa de la clase y corregir y mejorar la lectura de los textos transliterados. Esa metodología se mantiene a lo largo de los dos cursos siguientes, si bien abandonando poco a poco el análisis detenido de todos los elementos morfosintácticos para centrarse únicamente en los verbos y la sintaxis. En el curso permanente de traducción y análisis de textos, se incorpora al aula el empleo de ordenador y proyector, con el objeto de poder consultar en recursos específicos en pdf o en internet aspectos o elementos concretos de un texto acudiendo, así, a obras de consulta egiptológicas (tomos de la *Topographical Bibliography* de B. Porter y R. Moss, del *Wörterbuch der ägyptischen Sprache*, del *Lexikon der Ägyptologie*, de la *UCLA Encyclopedia of Egyptology*, del *Personennamen* de H. Ranke, etc.), bibliografía especializada (artículos, monografías, crestomatías y repertorios de textos, memorias de excavación, etc.) o bases de datos (como el *Thesaurus Linguae Aegyptiae* o de colecciones museográficas). El objeto de todo ello no es simplemente dar respuestas a las preguntas de los alumnos, sino enseñarles y mostrarles cómo intentar resolverlas y con qué herramientas. Este empleo de algunas TIC asimismo permite, en el caso de los textos del Taller de Traducción⁵², proyectar al mismo tiempo la edición en

⁴⁹ Según esta metodología docente, la acción característica de la primera fase es la de “dictar”, para ir pasando progresivamente a la de “persuadir” / “convencer”, para luego “participar” y, finalmente, “delegar”. Con ello, se pasa de un aprendizaje por recepción a otro guiado y, finalmente, a uno autónomo. *Vid.* Finkel 2008; Bain 2011.

⁵⁰ Así, desde entonces la pizarra solo acoge transliteraciones y análisis de los ejemplos y ejercicios, esquemas, diagramas, etc. Únicamente de manera puntual se reproduce alguna palabra o frase en jeroglífico por ser especialmente interesantes o problemáticos desde el punto de vista pedagógico o filológico.

⁵¹ El diccionario básico de manejo es Faulkner 1962. Sin embargo, según se avanza en los cursos, y en especial en el Taller de Traducción, se emplean también el *Wörterbuch der ägyptischen Sprache* y obras más recientes, como Hannig 1995, Van der Molen 2000 y la web del *Thesaurus Linguae Aegyptiae* (www.aaw2.bbaw.de/tla/index.html).

⁵² Normalmente los textos elegidos para la traducción, análisis y comentario lo son en consenso entre docente y alumnado, favoreciendo así la motivación de este, y asimismo sirviendo de ayuda en aquellos que estén desarrollando un trabajo de investigación que necesite del empleo exhaustivo y detallado de alguno de esos textos, tanto para Trabajos de Fin de Máster como tesis doctorales o artículos. Entre algunos de los que a lo largo de este tiempo han sido elegidos cabe señalar (por orden cronológico del texto): el mal llamado “Himno Caníbal” de los *Textos de las Pirámides* (TP 273-274); los textos de autopresentación de Herjuf (Qubbet el-Hawa); el encantamiento 80 de los *Textos de los Ataúdes*; el relato de *Sinuhé*; el relato de *El naufrago*; el texto de autopresentación de Iijernefret (Berlín AM 1204); el texto del transporte del coloso del nomarca

jeroglíficos normalizados con las propiamente facsimilares y con fotografías, prestando así atención a las realidades del texto en su contexto y sus aspectos visuales, así como a detalles materiales, epigráficos y paleográficos.

Por otro lado, a la hora de explicar los contenidos, la clase sabe que en cualquier momento se puede levantar la mano para pedir aclaraciones o resolver dudas. En ocasiones, algunas de estas son una invitación a efectuar repasos de los últimos temas o generales sobre alguna cuestión particular. En la experiencia de estos años, dichos repasos, además de constituir una herramienta didáctica muy útil, incrementa, además, la motivación del alumnado.

En cuanto al repertorio de textos seleccionados para la exposición gramatical y los ejercicios, además del corpus que proporcionan las gramáticas, que descansa ampliamente en textos literarios, funerarios e inscripciones monumentales como textos regios y de autopresentación, se ha buscado destacar la importancia de contar con bastantes ejemplos fuera de ellos. Así, se incluyen también otros tanto de aquellos de una práctica más cercana a lo cotidiano (*e. g.* cartas) y lo utilitario (*e. g.* textos mágicos) como de otros en soportes epigráficos menos frecuentes (*e. g.* frisos de objetos de ataúdes, conos funerarios, inscripciones rupestres, etc.) y, a ser posible, como documentos completos y no solo extrayendo de ellos frases o sintagmas sueltos⁵³.

3.2. Dificultades y problemas principales

A lo largo de estos años se ha podido constatar un no poco número de dificultades a la hora de enseñar la lengua egipcia antigua. Algunas de ellas, relativamente menores, se derivan de la escasa formación filológica y lingüística de buena parte del alumnado, como ya se ha tenido ocasión de señalar. En algunas ocasiones esto se sumó a la torpeza del docente al incorporar elementos de la lingüística general demasiado complejos para el nivel impartido⁵⁴, lo que ha llevado a escrutar con mayor atención qué elementos teóricos generales se incorporan al aula y de qué manera hacerlo. Asimismo, se constatan reticencias y cierta pereza por parte del alumnado al tener que usar herramientas escritas en otros idiomas, principalmente los diccionarios; en la mayoría de los casos, empero, el uso continuado y frecuente de tales herramientas permite la familiarización con ellas a la larga, superando las reservas iniciales.

Dyehutyhotep (Deir el-Bersha); la Estela de Neferhotep (dinastía XIII); los relatos del *Papiro Westcar*; el encantamiento 125 del *Libro de la Salida durante el Día*; el decreto de coronación de Thutmose I (copia de Asuán); las inscripciones de *El Rey como sacerdote solar*; el relato de la *Batalla de Megiddo* (de los Anales de Thutmose III); el relato de la *Juventud de Thutmose III* (templo de Karnak); la *Estela poética* de Thutmose III (CG 34010); los Himnos solares amarnienses (y algunos de sus precedentes, como la estela de Suty y Hor (BM EA 826)); el relato mitológico del *Libro de la Vaca del Cielo*; algunos extractos de *El príncipe predestinado*; textos varios de la segunda sala hipóstila del templo de Sethy I en Abido; la Estela de Pianjy (JE 48862).

⁵³ Algunos de esos documentos completos han podido ser estudiados *in situ*. La mayoría de las veces ha sido posible en visitas a la colección egipcia del MAN. En otras ocasiones se ha podido hacer, con menos tiempo por razones debidas a la naturaleza del espacio, en el propio templo de Debod. Finalmente, se han efectuado algunos viajes más largos fuera de Madrid desde los cursos de lengua egipcia, con el objeto no tanto de analizar y traducir textos como de acercarse a la cultura egipcia y sus realidades materiales, culturales y arqueológicas, con un viaje a Barcelona para acudir al MEB, y en dos viajes de estudios de quince días cada uno al propio Egipto.

⁵⁴ Recuerdo especialmente el caso de explicar a propósito de los pronombres dependientes e independientes que la lengua egipcia antigua parece haber contado en una fase muy antigua (no documentada por la escritura, pero sí residual) con algunos rasgos de ergatividad (*e. g.* Loprieno 1995: 64-65 y 315 (índice)), lo que supuso, al tener que explicar en qué consistía esta realidad, meterse en un laberinto que no condujo a nada de provecho, sino más bien a la confusión de la clase.

Otras dificultades perfectamente comprensibles son las derivadas del sistema gráfico de la escritura egipcia. Las grandes diferencias entre nuestro sistema alfabético y el egipcio, logofonográfico, y la necesidad de aprender y adquirir destreza y soltura al transliterar los textos supone mucho tiempo, tanto en el aula con ejemplos como fuera y dentro de ella con ejercicios. Con el objeto de no agobiar a los estudiantes a memorizar decenas de signos y a no incurrir en vicios que les induzcan a cometer errores, se ha optado por el siguiente método. En primer lugar, en el nivel inicial se ha considerado más oportuno obligar a memorizar únicamente los signos uniláteros, dado su relativamente corto número y su uso recurrente como complementos fonéticos y anotación de elementos gramaticales. Esto permite, en segundo lugar, que los signos empleados como fonogramas biláteros y triláteros se vayan adquiriendo con el uso, tanto en la resolución de ejemplos en el aula como de ejercicios fuera de ella. Además, en tercer lugar, no se proporciona una lista de signos (una fotocopia de la incluida en la *Egyptian Grammar* de A. H. Gardiner) más que al final del nivel inicial. Con ello, se evita su uso indiscriminado desde el principio, donde demasiada información a veces oscurece su uso e induce a seleccionar erróneamente algunos de sus valores o usos. En su lugar, se proporciona desde el inicio una relación sintética de los principales semagramas (determinativos) y se insiste en el empleo de los signarios de fonogramas en un orden determinado: ante la duda de identificación que puede ofrecer un signo, se ha de consultar primero la tabla de los uniláteros; si no se halla entre ellos, luego se procede con la de biláteros y, si se sigue sin reconocer el signo, se pasa a la de triláteros. Solo si no se localiza el signo en cuestión en ninguna de las tres listas anteriores se consulta el listado de semagramas o, si ya se dispone de ella, la lista completa de Gardiner. Si bien no infalible, este método ha permitido reducir el número de errores de lectura en aquellos alumnos que han decidido aplicarlo. Entre otras razones, además de ayudar a memorizar los valores de los jeroglíficos, permite transliterar de una manera algo más eficaz, sabiendo, en el momento en que se llega al listado de semagramas, que la información fonética de la palabra está completa. Con ello, sobre todo en los inicios del primer nivel, es más fácil diferenciar el uso de un signo como semagrama del que tiene como logograma y como fonograma.

Por otro lado, el ámbito donde, con diferencia, se constatan la mayoría de los problemas del alumnado es en la comprensión y el manejo de los verbos. Entre ellos, destacan tres aspectos. El primero de ellos es la conjugación sufija. Si bien formas reconocibles con una mayor facilidad, como la *sdm.n.f*, *sdm.in.f*, *sdm.k3.f*, *sdm.hr.f* y *sdmt.f* no suelen plantear demasiados problemas, la situación cambia enormemente cuando llega el momento de enfrentarse con las diferentes formas que se agrupan bajo la *sdm.f* no relativa ni sustantiva⁵⁵. Este punto es uno donde la decisión de optar por una escuela gramatical u otra puede resultar decisiva para la comprensión del alumnado. La elección de la escuela “verbalista” / “funcionalista”, que distingue bajo ella seis formas (subjuntivo, imperfectivo, perfectivo, prospectivo, prospectivo pasivo y pasivo), ha permitido simplificar su acercamiento y hacerlo de un modo menos artificioso y rígido⁵⁶. Sin embargo, la idiosincrasia de la escritura jeroglífica (que, como escritura *abyad*, no anota vocales) y la diversidad de inflexiones, estructuras y auxiliares de cada una suponen un claro desafío para los estudiantes. Para ello, se ha optado por implementar una metodología de orden deductivo que, partiendo de la morfología concreta de la inflexión verbal en cada ejemplo o

⁵⁵ Hutter 2017.

⁵⁶ Cf. el caso extremo y opuesto de uno de los principales representantes actuales de la “Teoría estándar”: Depuydt 2011.

ejercicio, incorpore asimismo más criterios variados de “descarte”⁵⁷: semántica⁵⁸, estructura y sintaxis⁵⁹, auxiliares⁶⁰, coherencia oracional y con su cotexto y congruencia con su género textual y contexto.

Otro de los principales escollos con respecto al estudio en el aula del verbo es el de sus formas adjetivales, tanto participios (formas verbales relativas directas) como “formas relativas” (indirectas) y las oraciones relativas. El número de los primeros (hasta seis) y el parecido formal de las tres básicas del grupo de las segundas con otras formas de la conjugación sufija supone un gran hándicap para su identificación y, asimismo, su traducción o comprensión. A la hora de intentar solventar estas dificultades se ha empleado un mecanismo esencialmente comparativo. Tomando como punto de referencia la evolución posterior de los participios en el Neoeipcio, se establecen comparaciones con las oraciones relativas pseudoverbales (con y sin *nty / iwty*), por un lado, y con las del Neoeipcio, por otro. Asimismo, en algunos puntos resultan esclarecedoras las comparaciones con otras lenguas, principalmente el inglés y francés entre las modernas y el latín entre las antiguas.

Finalmente, el tema dedicado a las oraciones verbales enfáticas se muestra ante el alumnado como uno de los más áridos, de matices inasibles y difícilmente perceptibles. A la dificultad de manejar ciertos conceptos lingüísticos complejos (*e. g.* tema y rema) se añade la confusión que resulta de la posibilidad de que algunas oraciones que hasta entonces los alumnos podían traducir como meramente enunciativas podían pasar a entenderse entonces como enfáticas. Sin duda, es este uno de los puntos donde las teorías gramaticales, en particular la Estándar, se presentan menos eficientes desde el punto de vista didáctico. Por ello, y buscando una mayor coherencia con el enfoque gramatical adoptado y un afán de prudencia, se ha optado por efectuar un acercamiento bastante reduccionista, dejando como claramente enfáticas solo aquellas oraciones que presenten elementos gramaticales aparte del verbo que puedan apuntar con claridad hacia esa posibilidad (principalmente partículas, adverbios y sintagmas preposicionales), formas verbales que por su morfología sean bastante más inequívocas al respecto (*e. g.* oraciones relativas de perfecto de verbos intransitivos y de movimiento, del tipo *ũ.n.f*) o construcciones de mayor carga remática (como la mayoría las oraciones interrogativas).

En conjunto, ante las principales dificultades que presenta el alumnado de los cursos de Egipto Medio de la UAM, que son las que plantean las inflexiones verbales, un método holístico y comparativo, aunque supone invertir una mayor cantidad de tiempo que el que requieren otros más “convencionales”, ofrece mejores resultados de comprensión y de adquisición de una lengua que ya de por sí presenta un buen número de dificultades para el ámbito hispano contemporáneo.

⁵⁷ Se procede, así, por enunciar el abanico de las seis formas para ir eliminando candidatos hasta quedarse con el número mínimo de opciones, las cuales son cotejadas en su oración y cotexto para determinar cuál es la forma en cuestión.

⁵⁸ Por ejemplo, la constatación de que el caso concreto es un verbo intransitivo permite descartar que se trate de ninguna de las dos formas pasivas.

⁵⁹ Un caso relativamente claro es la presencia de un sujeto antepuesto al verbo que es luego referido mediante un pronombre tras este, forma que en la mayor parte de las veces remite a un imperfectivo.

⁶⁰ Por ejemplo, la presencia de la partícula no enclítica *iw* en una oración permite descartar que se trate de un perfectivo o un subjuntivo. De modo similar, la presencia de auxiliares narrativos como *h'.n*, *wn.in* o *wn.hr* es incompatible con formas que no sean el perfectivo o el pasivo. Otro conjunto de partículas que se muestra muy útil para distinguir las diferentes formas de este conjunto son las negaciones.

4. Discusión: balance y perspectivas

La enseñanza de una lengua no resulta una tarea sencilla. Lo es menos aún si dicha lengua, como la egipcia antigua, ya no está viva, forma parte de una familia lingüística diferente de la materna, presenta un sistema gráfico muy distinto y refleja una sociedad y una cultura muy alejados de la nuestra en el espacio y en el tiempo. Acercarse a una lengua así no implica, entonces, solamente un esfuerzo de traducción, sino también uno muy notable de comprensión de un universo cultural perdido que permita dotar de sentido a sus textos.

A lo largo de las algo más de dos décadas de enseñanza de la lengua egipcia clásica en el CSEOPE de la UAM el conocimiento de ella ha mejorado sensiblemente en varios aspectos y se han efectuado propuestas novedosas que, en buena medida, han sido implementadas en las aulas. El mayor entronque y mejor entendimiento con la lingüística actual, por un lado, y su consiguiente materialización en teorías gramaticales más cercanas al funcionamiento de otras lenguas naturales, por otro, van poco a poco permitiendo eliminar de la mente de estudiantes, estudiosos y profanos la idea de la “excepción egipcia”⁶¹ en el ámbito lingüístico⁶². Existen algunos ejemplos al respecto. Uno bastante claro es la publicación de trabajos basados en enfoques pragmáticos⁶³, los cuales deben ser incorporados a las aulas sin tardanza. Un caso muy revelador en ese sentido es el de las partículas; estas han sido escasamente tratadas hasta ahora en la lingüística del Egipto Medio desde una perspectiva de la lingüística general, aplicando traducciones meramente convencionales y prácticamente intuitivas. Nuevos estudios basados en la pragmática ahora abren un horizonte de comprensión diferente y notablemente más matizado para muchos pasajes de un buen número de textos⁶⁴, lo que permite comprender mucho mejor la construcción de los textos y sus sutilezas discursivas.

Otro ejemplo merece la pena ser discutido, dadas sus posibles implicaciones didácticas de calado. En tiempos recientes especialistas como S. Uljas y J. P. Allen han replanteado la construcción y naturaleza del paradigma de la *sḏm.f* dentro de la conjugación sufiya⁶⁵. En esencia, estas propuestas plantean que, lejos de la complicación actual, solo habría en realidad dos formas (activa y pasiva), con un significado básico de expresión de una acción⁶⁶. En el caso de Allen, su propuesta alcanza incluso los participios⁶⁷ y las formas / oraciones relativas, lo que le ha llevado, en un admirable ejercicio de coherencia científica, a reescribir buena parte de su conocida gramática⁶⁸. Como ya ha señalado algún autor que ha mostrado su bienvenida a esta propuesta, sus implicaciones didácticas son enormes⁶⁹. Si bien se trata de un planteamiento que ha suscitado reacciones que van del

⁶¹ Sobre este concepto, sobre todo en el ámbito sociocultural e histórico, *vid.* Moreno García 2014: 54-58.

⁶² Acerca de la idea de que no existen lenguas únicas con rasgos completamente exclusivos de otras, *vid.* Bernárdez 2016.

⁶³ *E. g.* Uljas 2007.

⁶⁴ Dos trabajos relevantes al respecto son Uljas 2010 y Oréal 2011.

⁶⁵ Uljas 2008; 2011; Allen 2011.

⁶⁶ Con ello, los diferentes matices y valores, antes entendidos como formas diferentes con ciertos valores semánticos, dependerían en esencia de su colocación y de las partículas de acompañamiento.

⁶⁷ En ese sentido, los participios perfectivos (activo y pasivo) e imperfectivos (activo y pasivo) serían solo dos (activo y pasivo) y no cuatro.

⁶⁸ Allen 2014.

⁶⁹ Vernus 2016: 174-175; “la thèse de J. Allen ne manquera pas (...) de susciter moult controverses du point de vue scientifique (...). Mais elle a au moins un grand mérite pédagogique : soulager celui qui s’initie au moyen égyptien du lourd fardeau que font peser l’identification morphologiquement abstruse des différents paradigmes postulés et la cacophonie des grammairiens sur ce sujet” (p. 175).

escepticismo y las dudas⁷⁰ a la mera cautela⁷¹, merece la pena discutir sus posibles implicaciones a nivel docente.

En el caso de la escuela “verbalista” / “funcionalista”, la aplicada en los cursos Egipcio Medio del CSEOPE, a nivel morfológico esta propuesta supone una reducción considerable de formas verbales. Así, de un total de diez formas del paradigma de la *sḏm.f* (seis formas no relativas, dos formas relativas, dos oraciones relativas) se pasa a otro de solo dos (que incluye las formas y oraciones relativas). En el caso del de la *sḏm.n.f*, esta aproximación reduce las tres formas anteriores (una no relativa, una forma relativa y una oración relativa) a solo una, mientras que en los participios, con excepción de la forma *sḏm.ty.fy*, se pasa de cuatro formas (perfectivo activo y pasivo e imperfectivo activo y pasivo) a solo dos (activo y pasivo). Así, muchas de las formas anteriores, cuya identificación descansa en una combinación de elementos morfológicos y también de colocación dentro de la oración y semánticos, son vistas más bien como usos distintos de unas pocas formas, que pasan de diecisiete a solo cinco.

Sobre el papel, esta propuesta podría permitir la mejora de la didáctica de una de las partes más complejas de la gramática del Egipcio Medio. Primero, simplificaría la explicación del verbo en el aula, centrándose más en los usos, valores y estructuras de sus inflexiones. Segundo podría permitir aligerar y agilizar parte de la gramática, mejorando su asimilación y manejo. Tercero, merced al tiempo que se podría ganar con todo ello, resulta concebible comenzar a traducir de textos de gran longitud bastante antes de lo que hasta ahora ha sido costumbre, con la consiguiente mejora didáctica que ello implicaría, dando una mayor autonomía al alumnado y permitiéndole poner en práctica sus conocimientos de manera extensa y, con ello, afinar sus destrezas y capacidades. En principio, esto se incardina mejor entre los objetivos generales del EEES y con la aplicación de metodologías docentes activas.

Otro de los desafíos importantes a los que se debe enfrentar la enseñanza del Egipcio Medio en las aulas viene dado por la importancia actual y futura concedida a la digitalización. Además de ofrecer un conjunto de herramientas versátil y potente en la enseñanza de las lenguas, las TIC y los medios digitales, muchos de ellos de acceso abierto, constituyen un ámbito que debe ser utilizado ante el hecho de que las próximas generaciones de estudiantes tendrán un carácter progresivamente más marcado de nativos digitales. Se trata, en el fondo, no solo de una cuestión de utillaje docente, sino también de lenguaje, de manejar la clase de una manera más eficiente y acorde con el bagaje del alumnado. Sin embargo, en mi opinión, el problema principal a la hora de implementar estas tecnologías⁷² no consiste tanto en emplear herramientas digitales para la docencia, sino en hacerlo de tal manera que los sistemas analógicos (o “tradicionales”) de trabajo con los textos egipcios no se vea perjudicado y sea también conocido y asimilado plenamente por el conjunto de la clase. Dicho con otras palabras, el empleo de medios digitales debe ser un complemento, una herramienta, y no habría de usarse como el único medio disponible ni tampoco como un fin en sí mismo (relegando el aprendizaje de la lengua casi a un segundo plano).

Hasta ahora sí se han implementado algunos elementos de las TIC en la enseñanza del Egipcio Medio en el CSEOPE. Como se ha explicado, ello se ha hecho especialmente en el Taller de Traducción. El reto de la digitalización, entonces, estriba en incorporarla

⁷⁰ E. g. Brose 2015.

⁷¹ Borrego Gallardo en prensa.

⁷² Tanto en los cursos de la UAM como, me consta, para otras universidades se han dado nociones generales acerca del uso de procesadores y programas de edición jeroglífica de textos, como WinGlyph, VisualGlyph o JSesh.

sobre todo en la enseñanza de los tres niveles previos, que vaya más allá de proporcionar un enlace la nube con recursos digitales en formato pdf o facilitar enlaces con las páginas y los recursos de internet más relevantes. Podría suponer incluso un aliciente para iniciar a la clase en la edición digital de textos o en el análisis lingüístico con la ayuda de esta clase de herramientas. En un panorama como el actual donde cada se habla más y parece estar más presente el conjunto amplio –y en ocasiones, desgraciadamente, poco definido y con aires de moda pasajera– de las denominadas “Humanidades Digitales” como salida profesional y como medio de hacer relevante sus disciplinas matrices⁷³, esta consideración debe tomarse como algo serio y digno de reflexión y de actuación.

Un tercer desafío importante, a mi juicio el más difícil y complicado de todos, es la institucionalización de la enseñanza de la lengua egipcia, no solo en la UAM sino en la Universidad iberoamericana en general. Para ello es necesario que se den una serie de factores que dependen de agentes que se encuentran en su inmensa mayoría por encima del alumnado, del profesorado y de los departamentos concernidos, como son los órganos de gobierno universitarios, las consejerías de educación autonómicas (en el caso español) y los ministerios con competencias educativas y científicas. El primer factor tiene que ver con el personal docente: sin una masa crítica suficiente de especialistas que sean competentes para impartirla, no es posible establecer su enseñanza a medio y largo plazo. El segundo de ellos se encuentra en buena medida relacionado con el primero. En efecto, la lengua egipcia debería estar incluida en los currículos autonómicos y nacionales (como sí lo están, por ejemplo, el latín, el griego, el inglés o el árabe), y no solo dentro del panorama de asignaturas propias y específicas de cada universidad, facultad, centro o departamento particulares. En ese sentido, además de su vinculación con el estudio de la Antigüedad, su naturaleza como una de las lenguas más longevas de la Humanidad debería ser un motivo más que justificado para su inclusión en los programas de grados y másteres de Lingüística o, incluso, de Literatura comparada. Ello haría más difícil que la continuidad de las asignaturas y cursos de lengua egipcia se vieran comprometidas y dependieran de la voluntad, posibilidad y capacidades de egiptólogos concretos. Lo deseable, además, es que se enseñaran en un número suficiente de niveles o cursos que permitiera el conocimiento relativamente profundo en los grados y, a ser posible, sin los fantasmas ni amenazas que suponen las limitaciones de la aplicación por parte de los responsables de los órganos de gobierno universitarios de criterios de “baja ocupación” que no tienen nada que ver con lo académico ni lo pedagógico, sino con dudosos criterios de índole supuestamente “gestora”, “técnica” o de una mal entendida “eficiencia económica”⁷⁴.

En ese sentido, aunque la situación de la enseñanza de la lengua egipcia haya mejorado sensiblemente en las últimas décadas en el ámbito español, ello no significa que goce ya de una posición tranquila o segura –ninguna disciplina humanística la tiene en estos tiempos oscuros y amenazantes para las Humanidades y para varias de las Ciencias Sociales. En ese sentido, aunque también corran malos tiempos para ellas fuera del ámbito

⁷³ Al margen de esta reflexión, considero necesario expresar que, en mi opinión, esta aparente “obligación” de digitalizar forzosamente disciplinas o ámbitos académicos considerados por dirigentes políticos y universitarios como “poco rentables” o irrelevantes es una suerte de *excusatio non petita* de humanistas y científicos sociales que supone un autocuestionamiento de su propia dignidad y una rebaja, en la práctica, de su potencial para funcionar *per se* como disciplinas autónomas, interesantes y necesarias para establecer una sociedad culta, rica, tolerante y con espíritu crítico. Una cosa es ir con los tiempos –actitud sin duda positiva y necesaria– y otra, muy distinta, prostituirse ante una supuestamente inexorable digitalización que debe materializarse de manera obligatoria, perentoria y acrítica.

⁷⁴ Cf. Ordine 2013.

iberoamericano, la realidad es notablemente distinta en el mundo académico donde solemos mirar buscando modelos, tanto el europeo como el norteamericano⁷⁵.

5. Conclusiones

Un aspecto que en la Egiptología no ha recibido demasiada atención son los aspectos docentes. Especialmente notorio es el caso de uno de los que presenta mayores dificultades pedagógicas, el de la lengua y la escritura. A menudo la elección de un enfoque o escuela en particular ha venido dada más por la tradición recibida que por una elección plenamente deliberada basada en presupuestos lingüísticos y didácticos. En el caso de la enseñanza del Egipcio Medio en el CSEOPE de la UAM, se ha optado por un enfoque “verbalista” / “funcionalista”, mejor anclado en presupuestos lingüísticos generales y no tanto autorreferenciales de la propia Egiptología filológica. Los resultados de dicha opción a lo largo de veinte años parecen haber sido satisfactorios en general.

No obstante, pese a que los resultados sean generalmente adecuados, además de que siempre existen aspectos mejorables, existen desafíos que se deben afrontar y asumir, tanto individual como colectivamente. Aunque la institucionalización sea uno de ellos, buena parte de los esfuerzos relativos a ella deben enfrentarse y asumirse fuera de las aulas. Dentro de estas, por su parte, debemos, como docentes, no solo estar plenamente actualizados en cuanto a los avances filológicos y lingüísticos –tanto generales como egiptológicos–, sino también implementarlos y adecuarlos a una enseñanza en constante cambio y que requiere de metodologías cada vez más activas para con el alumnado y con un mayor concurso de las TIC. Además, como muestran los resultados obtenidos y la bondad de un enfoque cultural, los esfuerzos docentes no han de concentrarse únicamente en el ámbito lingüístico, sino que también deben ejercerse en el de la contextualización de los textos dentro de su universo sociocultural.

Si queremos que la Egiptología, así como el resto de ámbitos de conocimiento del Oriente Próximo antiguo y de la Antigüedad en general, sea un campo de estudio relevante para el mundo actual, debemos asimismo prestar una mayor atención a sus aspectos docentes. Ciertamente, una disciplina académica no solo avanza de verdad creando y acumulando más y mejor conocimiento, sino también cuando es mejor transmitida y enseñada. Para ello, además, la docencia no solo debe comunicar y hacer asequibles sus fundamentos y principios con una metodología pedagógica eficaz y actualizada, sino que ha de hacerlo con el mimo, el entusiasmo y el amor por ella, disfrutándola, con humildad y con ganas de aprender con la clase. Fuera del ámbito puramente divulgativo, el primer lugar donde establecer un diálogo fecundo entre nuestra querida disciplina y la sociedad actual son las aulas y los estudiantes. Prestémosles, entonces, la atención y cuidado que sin duda merecen.

Bibliografía

Alfonso y Hernán, E., 1979, *Compendio de Gramática Jeroglífica del Egipcio Clásico*, Barcelona.

⁷⁵ De manera algo tangencial –pero siempre relacionada– podría ponerse en paralelo esta situación –extrapolable a la de las ciencias sobre el Oriente Próximo antiguo– con la que conocen los estudios bíblicos. Como es bien conocido, en su origen este ámbito académico está en la génesis de la Egiptología y la Asiriología en un buen número de países e instituciones occidentales, donde, en líneas generales, se mantienen y continúan teniendo bastante relevancia. El hecho de que –por lo que parece ser, entre otros motivos, un laicismo mal entendido y aplicado– estas disciplinas estén en la actualidad prácticamente ausentes de las facultades de humanidades de las universidades públicas –no así de algunas privadas y de, lógicamente, las eclesiásticas– tampoco parece contribuir a mejorar este panorama.

- Allen, J. P., 2000, *Middle Egyptian. An Introduction to the Language and Culture of the Hieroglyphs*, Cambridge.
- Allen, J. P., 2010, *Middle Egyptian. An Introduction to the Language and Culture of the Hieroglyphs. Second Edition, Revised*, Cambridge.
- Allen, J. P., 2011, "Rethinking the *sdm.f*", *Lingua Aegyptia* 19, pp. 1-16.
- Allen, J. P., 2013, *The Ancient Egyptian Language. An Historical Study*, Cambridge.
- Allen, J. P., 2014, *Middle Egyptian. An Introduction to the Language and Culture of the Hieroglyphs. Third Edition, Revised and Reorganized*, Cambridge.
- Anónimo, 1983, *Egyptology at the Oriental Institute of the University of Chicago*, Chicago.
- Bain, K., 2011, *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*, Valencia (New Haven 2004).
- Bernárdez, E., 2008, *El lenguaje como cultura. Una crítica del discurso sobre el lenguaje*, Madrid.
- Bernárdez, E., 2016, *Viaje lingüístico por el mundo. Iniciación a la tipología de las lenguas*, Madrid.
- Bloxam, E.; Shaw, I., 2020, "Introduction – Egyptology in the twenty-first century: an historical curiosity or setting new agendas in multidisciplinary research?", en I. Shaw y E. Bloxam (eds.), *The Oxford Handbook of Egyptology*, Oxford, pp. 1-30.
- Borghouts, J. F., 2010, *Egyptian. An Introduction to the Writing and Language of the Middle Kingdom*, 2 vols., Leiden.
- Borrego Gallardo, F. L., en prensa, "Egipto", en D. Justel (ed.), *Y la palabra vino de Oriente. Introducción a las lenguas y escrituras del Próximo Oriente antiguo*, Atlanta.
- Brose, M., 2015, "Darf es noch ein *sdm=f* mehr sein? Zur aktuellen Diskussion über die Anzahl von schriftsprachlich kennzeichenlosen finiten Verbalformen im Älteren Ägyptisch", *Lingua Aegyptia* 23, pp. 1-59.
- de Buck, A., 1952, *Grammaire élémentaire du Moyen Égyptien*, Leiden.
- du Bourguet, P., 1980, *Grammaire égyptienne. Moyen empire pharaonique*, Louvain.
- Bussmann, R., 2017, *Complete Middle Egyptian. A New Method for Understanding Hieroglyphs: Reading Texts in Context*, London.
- Cassany, D., 2021, *El arte de dar clase (según un lingüista)*, Barcelona.
- Castel, E., 2019, "Asociación Española de Egiptología", *Hesperia – Culturas del Mediterráneo* 21, pp. 191-204.
- Cervelló Autuori, J., 2015, *Escrituras, lengua y cultura en el antiguo Egipto*, Barcelona.
- Collier, M.; Manley, B., 2000, *Introducción a los jeroglíficos egipcios*, Madrid (London 1998).
- Depuydt, L., 1993, "A Note on Learning and Teaching Egyptian", *Lingua Aegyptia* 3, pp. 1-5.
- Depuydt, L., 2011, "Zu Lehr- und Lernbarkeit des ägyptischen Verbs. Wie viele typisch mittelägyptische *sdm.f* Formen gibt es eigentlich? Neun!", en A. Verbovsek, B. Backes y C. Jones (eds.), *Methodik und Didaktik in der Ägyptologie. Herausforderungen eines kulturwissenschaftlichen Paradigmenwechsels in den Altertumwissenschaften*, München, pp. 481-508.
- Diego Espinel, A., 2010, "Egipto", en J. P. Monferrer Sala y M. Marcos Aldón (eds.), *Lenguas y escrituras en la Antigüedad*, Córdoba, pp. 287-328.

- Dieleman, J., 2011, "Teaching Ancient Egyptian Literature", en A. Verbovsek, B. Backes y C. Jones (eds.), *Methodik und Didaktik in der Ägyptologie. Herausforderungen eines kulturwissenschaftlichen Paradigmenwechsels in den Altertumswissenschaften*, München, pp. 125-132.
- Doret, É., 1986, *The Narrative Verbal System of Old and Middle Egyptian*, Génève.
- Faulkner, R. O., 1962, *A Concise Dictionary of Middle Egyptian*, Oxford.
- Finkel, D. L., 2008, *Dar clase con la boca cerrada*, Valencia (Portsmouth 2000).
- Frandsen, P. J., 2006, "Of crossroad(s) and theory", *Lingua Aegyptia* 14, pp. 107-114.
- Gardiner, A. H., 1957³, *Egyptian Grammar. Being an Introduction to the Study of Hieroglyphs*, Oxford.
- González Nieto, L., 2011², *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua (Lingüística para profesores)*, Madrid.
- Gracia Zamacona, C., 2017², *Manual de Egipcio Medio*, Oxford.
- Gracia Zamacona, C., 2020, "A Look Back into Ancient Egyptian Linguistic Studies (c. 1995-2019)", *Panta Rei – Revista digital de Historia y Didáctica de la Historia* 2020 (2), pp. 23-42.
- Graefe, E., 2001, *Mittelägyptische Grammatik für Anfänger. 6., verbesserte und teilweise veränderte Auflage unter Mitarbeit von Jochem Kahl*, Wiesbaden.
- Grandet, P.; Mathieu, B., 2003, *Cours d'égyptien hiéroglyphique. Nouvelle édition revue et augmentée (troisième tirage, revu et corrigé)*, Paris.
- Hannig, R., 1995, *Großes Handwörterbuch Ägyptisch-Deutsch (2800-950 v. Chr.)*, Mainz am Rhein.
- Hoch, J. E., 1996, *Middle Egyptian Grammar*, Mississauga.
- Hutter, K., 2017, *Das sdm=f-Paradigma im Mittelägyptischen: Eine Vergleichsstudie verschiedener Grammatiken*, Hamburg.
- Lefebvre, G., 1955, *Grammaire de l'égyptien classique*, Le Caire.
- Lizana Salafranca, J., 1989, *Introducción Elemental a la Escritura Jeroglífica Egipcia*, Huesca.
- Loprieno, A., 1995, *Ancient Egyptian. A linguistic introduction*, Cambridge.
- Malaise, M.; Winand, J., 1999, *Grammaire raisonnée de l'égyptien classique*, Liège.
- Martínez García, J. J., 2008, "La situación actual de los estudios de Egiptología en España", *Panta Rei* 3, pp. 73-88.
- Van der Molen, R., 2000, *A Hieroglyphic Dictionary of Egyptian Coffin Texts*, Leiden-Boston-Köln.
- Molinero Polo, M. Á., 2004, "El pozo y el péndulo. La actividad egiptológica de anticuarios y arqueólogos españoles, 1868-1966", en A. Martín Flores y M. V. López Hervás (eds.), *Españoles en el Nilo. I. Misiones arqueológicas en Egipto*, Madrid, pp. 15-62.
- Molinero Polo, M. Á., 2011, "La creación frustrada de cátedras de lenguas orientales (egipcio antiguo, asirio y chino) en la Universidad Central", *Gerión* 29 (2), pp. 15-33.
- Molinero Polo, M. Á., 2019, "Editorial", en M. Á. Molinero Polo, L. Díaz-Iglesias Llanos, A. M. Villar Gómez, D. M. Méndez Rodríguez, C. Fernanz Yagüe y J. R. Pérez-Accino (eds), *Horizonte y Perspectiva. Trabajos de Campo*, La Laguna (*Trabajos de Egiptología – Papers on Ancient Egypt* 10), pp. 7-9.

Moreno García, J. C., 2014, “The Cursed Discipline? The Peculiarities of Egyptology at the Turn of the Twenty-First Century”, en W. Carruthers (ed.), *Histories of Egyptology: Interdisciplinary Measures*, London, pp. 50-63.

Moreno García, J. C., 2020, “Nuevas tendencias en Egiptología”, *Claroescuro* 19 (2), pp. 1-8.

Nyord, R., 2015, “Cognitive Linguistics”, en J. Stauder-Porchet, A. Stauder y W. Wendrich (eds.), *UCLA Encyclopedia of Egyptology*, Los Angeles, pp. 1-11.
<https://escholarship.org/uc/item/9tf384bh>

Obsomer, C., 2003, *Égyptien hiéroglyphique. Grammaire pratique du moyen égyptien et exercices d'application*, Bruxelles.

Ockinga, B. G., 2005², *A Concise Grammar of Middle Egyptian*, Mainz am Rhein.

Ordine, N., 2013, *La utilidad de lo inútil. Manifiesto*, Barcelona (Milano 2013).

Oréal, E., 2011, *Les particules en égyptien ancien. De l'ancien égyptien à l'égyptien classique*, Le Caire.

Padró, J., 2007, *La lengua de Sinuhé. Gramática del Egipto Clásico*, Barcelona.

Padró, J.; Bertran, J., 2000, *Apunts de Llengua Egípcia Clàssica*, Barcelona.

Palmer, G. B., 2000, *Lingüística cultural*, Madrid (Austin, 1996)

Ruppel, A., 2018, “On Language Teaching”, *The Journal of Classics Teaching* 19 (37), pp. 53-57.

Sánchez Rodríguez, Á., 2004, *Manual de traducción de jeroglíficos egipcios*, Madrid.

Schenkel, W., 2015, *Gramática de egipcio clásico*, Alicante.

de Spens, R., 2016, *Leçons pour apprendre les hiéroglyphes égyptiens*, Paris.

Uljas, S., 2007, *The Modal System of Earlier Egyptian Complement Clauses. A Study in Pragmatics in a Dead Language*, Leiden-Boston.

Uljas, S., 2008, “Methodological Remarks on Defining ‘Verb Forms’ in Earlier Egyptian. With specific reference to the *s_{dm}=f* formation”, *Lingua Aegyptia* 16, pp. 197-212.

Uljas, S., 2010, “Grammar as a Mirror of Mind: More on fuzzy boundaries in Egyptian syntax”, *Göttinger Miszellen* 224, pp. 93-99.

Uljas, S., 2011, “Syncretism and the Earlier Egyptian *s_{dm}=f*. Speculations on Morphological Interconnections across Paradigms”, *Lingua Aegyptia* 19, pp. 155-174.

Verbovsek, A.; Backes, B.; Jones, C. (eds.), 2011, *Methodik und Didaktik in der Ägyptologie. Herausforderungen eines kulturwissenschaftlichen Paradigmenwechsels in den Altertumwissenschaften*, München.

Vernus, P., 2001, “L’enseignement de l’égyptien en France”, *Gaia - Revue interdisciplinaire sur la Grèce Archaique* 5, pp. 147-155.

Vernus, P., 2016, reseña de Allen 2014, *Lingua Aegyptia* 24, pp. 173-188.

Winand, J., 2011, “Teaching Ancient Egyptian. Between Philology and Linguistics”, en A. Verbovsek, B. Backes y C. Jones (eds.), *Methodik und Didaktik in der Ägyptologie. Herausforderungen eines kulturwissenschaftlichen Paradigmenwechsels in den Altertumwissenschaften*, München, pp. 173-182.