



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE
MÉXICO**

**MAESTRIA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN
MEDIA SUPERIOR**

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

*La inclusión de la Fraseología latina en los Programas
Operativos de los Sistemas de Educación Media Superior de la
Universidad Nacional Autónoma de México*

T E S I S
**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRO
EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA
SUPERIOR EN EL CAMPO DE LETRAS
CLÁSICAS**

PRESENTA

Lic. Abraham Carlos Jasso

Tutor: Raúl Torres M.

Mayo de 2012



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

***La inclusión de la Fraseología latina en los Programas
Operativos de los Sistemas de Educación Media Superior de la
Universidad Nacional Autónoma de México***

Las lenguas antiguas son la vaina
donde se guarda la espada de la inteligencia.

Martín Lutero

a Marisol, a Alejandro, mi pequeño amor,
a Catalina, a Raúl, Noé y mis amigos.

Preámbulo

Hay muchos géneros y formas de vocación; pero la médula
y el sentido vocacional son siempre los mismos: el alma se siente despertada, transmutada
o sublimada de tal suerte,
que, en el lugar de los ensueños y las intuiciones
de dentro, surge de súbito una llamada
de fuera, *un trozo de realidad*,
y se adueña del
espíritu.

Herman HESSE: *el Juego de los abalorios*

El dieciséis de agosto de dos mil cinco, con un espíritu entusiasta comencé a impartir clases en la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades. Las materias de latín y redacción. Con el mismo entusiasmo —y con los métodos aprendidos de mis profesores— propuse que los alumnos aprendieran los conocimientos que indicaba el Programa operativo de la institución. Las clases ‘funcionaron’ en cuanto a asistencia y participación, pero al final del curso —sobre todo de latín— los resultados fueron confusos. El examen demostró que los alumnos no comprendieron el funcionamiento de la lengua latina. Luego, aquel entusiasmo se escurrió con el agua del río. Ese mismo hecho me llevó a un ‘sinnúmero’ de preguntas que me llevaron a pensar, primero, en mi ejercicio docente; segundo, en las características de los alumnos y su contexto; y, tercero, en los materiales empleados. Acompañado de dos generaciones más, mejoré algunos aspectos de la enseñanza del latín, pero, aunque hubo una mejor comprensión de la lengua latina en los alumnos, no quedé completamente satisfecho con mi labor.

PREÁMBULO

Este trozo de la realidad me condujo a la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior y, en ella, se resolvieron muchas de las anteriores preguntas sobre mi trabajo docente, los alumnos y los instrumentos que yo debía emplear para mejorar mi enseñanza. La noticia de la existencia de una maestría que incluía la profundización del área y la reflexión docente me colmaron y, nuevamente, *el alma se siente despertada, transmutada o sublimada*. Participar en la realidad docente y ser consciente de las implicaciones que se adquieren al serlo es la principal enseñanza que me ha dejado la maestría. Pues, surge de súbito una llamada de fuera que obliga a replantearse los principios y fines que persigue la educación.

De tal manera, se constituye este trabajo que es, en principio, un ejercicio en el que se hace un análisis holístico sobre un aspecto lingüístico. Es decir, a partir de la fraseología se diseña una planeación didáctica de la fraseología latina, se indaga una metodología para su organización didáctica, para luego sentar las bases teórico-pedagógicas, mismas que he explicado dentro de su proceso político de formación. Además he hecho un análisis histórico de los estudios latinos en México y una breve crítica al programa operativo de latín del Colegio. Este ejercicio integra, a nuestro juicio, todos los aspectos que debe incluir una propuesta pedagógica. La nuestra, a saber, la inclusión de la Fraseología latina en los Programas operativos de los Sistemas de Educación Medio Supe-

PREÁMBULO

rior de la Universidad Autónoma de México, ha demostrado cumplir en su aplicación y bases teórico–metodológicas con los fines propuestos: lograr una mejora en el aprendizaje de la lengua y cultura latinas.

Aprovecho estas líneas para agradecer, encarecidamente, a la maestra Marquina Terán, que ha sido una asidua guía en el planteamiento de las bases teórico–metodológicas de este trabajo, además, de amiga; al doctor Jorge Bartolucci, por enseñarme que cualquier estudio contiene un profundo análisis de cada uno de los aspectos que lo conforman, además de agradecerle su confianza en mi inteligencia; a la maestra Paula López, quien revisó cuidadosamente mi trabajo y me asistió en las cuestiones administrativas; a la doctora Martha Montemayor, quien, a pesar de su enorme labor académica y administrativa, leyó y revisó este trabajo con toda diligencia; al entonces director del Colegio, Lic. José Andrés Hernández López y a la apreciable directora, licenciada Sandra Fonseca Aguilar por hacer siempre ligero el proceso administrativo. Por último, agradezco al doctor Raúl Torres Martínez por acompañar y dirigir, amigablemente, mis estudios profesionales en Letras y, los actuales, en estudios aplicados a la fraseología latina.

1º de mayo de 2012

Introducción

La tesis *La inclusión de la fraseología latina en los Programas operativos de los Sistemas de educación Media Superior de la Universidad Nacional Autónoma de México* es una propuesta pedagógica que delimita el estudio del latín de uso clásico en su propio contexto —exigencia ésta del Programa operativo de la Escuela Nacional del Colegio de Ciencias y Humanidades— e incorpora fraseologismos latinos que permiten al alumno reflexionar sobre los aspectos que conforman una cultura: el lenguaje, las ciencias, los diálogos, la política, las creencias, entre otros. Este trabajo se lleva a cabo en el marco educativo de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS), la cual se caracteriza por desarrollar en sus egresados dos aspectos que tienen como finalidad profesionalizar la práctica docente, el primero, una reflexión sobre el ámbito educativo (socioeducativo y psicoeducativo), y, segundo, profundizar o actualizar los conocimientos del área. Su creación [la de la MADEMS] obedece a dos circunstancias: una, los bajos índices de aprovechamiento de los alumnos del sistema Medio Superior a nivel nacional, y dos, la búsqueda, mediante la capacitación docente, de mejoras en la calidad de la educación en México¹.

1. OECD: “Mejorar la eficacia escolar en México: el papel que juegan el liderazgo, la gestión y la participación social”, en OECD, *Mejorar las escuelas: Estrategias para la acción en México*, OECD 2010.

El primer aspecto que caracteriza a la maestría y quizá en el que más se hace hincapié, se inscribe en el marco del proceso de enseñanza–aprendizaje, es decir, en el hecho psicopedagógico; el segundo, relacionado con la disciplina, sugiere, en términos generales, una relativa profundización, es decir, este aspecto no necesariamente se concentra en la investigación disciplinar, sino en la manera en cómo el aprendiz puede comprender con más claridad un contenido curricular del campo de estudio, en nuestro caso de la materia “Latín I”. Además de estos dos ejes insustituibles, este programa de posgrado contempla aspectos de carácter socioeducativo, por lo que es de suma importancia ahondar en los aspectos sociales, ideológicos, políticos y culturales que en marcan la práctica educativa².

La formulación de la tesis ha buscado incluir todos los aspectos que se relacionan con el sustento académico de la maestría. A lo largo de nuestra propuesta pedagógica³: *la inclusión de la fraseología latina en los Sistemas de Educación Medio Superior de la Universidad Nacional Autónoma de México* hemos desarrollado los puntos sobre el problema de adecuación de la educación al sistema político globalizador. El mundo actual exige que las naciones se cuestionen sobre la responsabilidad social que tienen con sus habitantes y las medidas políticas que se deben tomar para participar en las políticas internacionales. Continuamos con el análisis y crítica a los proyectos educativos nacional, universitario y,

2. Para ampliar la información sobre la naturaleza del Programa de posgrado MADEMS, véase la página electrónica: <http://www.posgrado.unam.mx/madems/>

3. Cfr. *Supra*. capítulo tercero.

en este mismo marco, el del Colegio y el programa operativo del Latín. Este análisis se desarrolla en el capítulo primero y es de carácter socioeducativo, como ya lo hemos dicho.

El segundo capítulo desarrolla las bases teóricas que estudiamos para la conformación de nuestra tesis. En éste, se incluyen dos teorías lingüísticas de raigambre marxista, relacionadas con la adquisición y el desarrollo del lenguaje. Ambas teorías parten del supuesto de que el lenguaje es un fenómeno cultural determinado por las sociedades y, por lo tanto, contextualizado. La primera teoría que fundamenta nuestra tesis es la teoría lingüística conocida como “fraseología”, ésta tiene un carácter restrictivamente social. La segunda teoría, la socio-histórica es propuesta por Lev Vigotsky e incluye la tesis sobre *Los procesos psicológicos superiores* en los cuales se explica la importancia de la educación para la conformación del lenguaje y la autorregulación de la personalidad.

A su vez, la fraseología se bifurca en dos tendencias: la primera, que, en principio, no es explícita en nuestro trabajo, se refiere al hecho de que la lengua, al estar limitada a un grupo social determinado, es única, y su posible traducción debe contemplar todos los contextos limitados por sus hablantes; la segunda, es la sustancia de la propuesta pedagógica y se refiere a los constructos de palabras que traducidos como elementos lingüísticos independientes no expresan lo que significan. En español, por ejemplo, la frase “lavar la cabeza”, nos remitiría a un contexto sobre la higiene, pero en ‘la realidad’ lo que *significa*, es que alguien te quiere convencer de algo, persuadir o incluso engañar.

En un análisis palabra por palabra, un aprendiz del español equivocaría la comprensión de dicha frase. El latín al igual que el español ha desarrollado este tipo de expresiones.

El tercer capítulo está destinado a la metodología y aplicación de propuesta didáctica, es decir, al proceso de análisis práctico, ejecución y resultados, esto es, un estudio teórico-metodológico de los hechos realizados en la práctica docente. En términos muy generales, el capítulo tercero constituye el fundamento metodológico de la planeación. En éste, se incluye, una implicación pedagógica de carácter socio-histórico desarrollada por Gordon Wells y que explica que las actividades guiada y conjunta son el argumento para el desarrollo ontogenético de individuo, Este desarrollo tiene una especificación dentro del ámbito de la escolarización, conocido como ‘desarrollo microgenético’, que se caracteriza por el cumplimiento inmediato de los objetivos.

La metodología de Wells afirma que Vigotsky puntualizó en favor de la actividad guiada y conjunta como medios eficaces para el desarrollo de las capacidades y habilidades de aprendiz. Wells ve, en la teoría socio-histórica y específicamente en el desarrollo de la proposición de la *zona de desarrollo próximo*, el fundamento para sus implicaciones metodológicas, basadas en la actividad, ya que explican la relación que hay entre el objeto, el individuo y su medio, y, además, el cómo un miembro experto, en cierta comunidad, proporciona asistencia al más novato para que pueda resolver una tarea que lo lleve ‘más allá del él mismo’. Al mismo tiempo, la teoría de la actividad de Wells afirma, basado en las tesis socio-históricas de Vigotsky y la *zona de desarrollo*

próximo, que el conocimiento se adquiere de manera más eficaz a través de la mediación tanto humana como instrumental, es decir, mediante la asistencia de partícipes más expertos o instrumentos semióticos desarrollados por los más expertos.

En este sentido, la mediación humana e instrumental tiende al perfeccionamiento tanto de la actividad misma como del individuo al dominar la propia actividad. Esto es, cuando se emprende una tarea mediante actividad conjunta y guiada está potencialmente predestinada a un cambio que, según Wells, siempre está encaminado a la profundización y perfeccionamiento de los participantes. Este proceso tiene distintas formas de llevarse a cabo, pues implica, en algunos participantes, diversos significados dependiendo de los valores y expectativas de cada miembro de la comunidad. Paralelamente, la evaluación de las actividades no se debe concentrar en resultados inmediatos, sino en un proceso paulatino que es difícil medir en el aprendiz. Por ello, nuestra propuesta didáctica no contiene un parámetro de calificación, sino propone un mecanismo que rastrea los avances del alumnado, esto es, se evalúa mediante el registro de sus errores y progresos en cada una de las actividades realizadas.

La disposición de los contenidos, realizados en las actividades, está fundamentada en la metodología de 'la espiral del conocimiento', propuesta, también, por Gordon Wells. Ésta explica que a cada giro de la espiral hay una mayor comprensión, pues está dispuesta a partir de una eje temático y un desarrollo 'de lo más sencillo a lo más complejo'. Nuestro método de enseñanza es, preponderantemente, el de orientar para ejecutar, lo cual indica que es activo. Otras especificaciones al respecto se desplegarán en este apartado.

La planeación didáctica que abarca una unidad curricular, está pensada para realizarse en la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades, por su extensión temporal y temática. No obstante, puede aplicarse, con ciertas adaptaciones, en cualquier ámbito que le sea pertinente. La disposición en equipos tiene sus bases teóricas en los grupos colaborativos y en la “Zona de Desarrollo Próximo (ZDP)” de Vigotsky que deriva en la actividad conjunta de Wells. Finalmente, presentamos el registro y análisis de los resultados de las actividades realizadas en la propuesta didáctica, para luego poner dos apéndices, el primero, sobre el latín vulgar y, el segundo, un listado de fraseologismos extraídos de Meissner.

Esta introducción constituye una síntesis del trabajo de tesis que a continuación exponemos. El capitulado corresponde al diseño de un método tradicional, a saber, el de explicar primero el contexto, luego las bases teóricas y, finalmente, la propuesta. Las conclusiones se relacionan, naturalmente, con el desarrollo del tema.

Capítulo I

Análisis socio–educativo

La educación debe adecuarse o no a la política actual

El tema de la adecuación es un *quid* en todas las áreas del conocimiento ‘actual’. La legitimación anacrónica de ‘algo’ —que ha tenido su desarrollo en otros contextos debe ser ajustada y fucionalizada ‘hoy’— “alude a la decadencia o declinación de la confianza que se experimentaba en relación al progreso general de la humanidad⁴”. Este debate se halla en la tensión entre los ‘antiguos’ y ‘modernos’, los ‘modernos’ y ‘posmodernos’, por ejemplo. La idea de la existencia de un pasado ‘mitológico’ y un presente ‘decadente’ contextualiza el tema de la adecuación. Si delimitamos el tema a la educación y analizamos su proceso hasta hoy, observaremos que la adecuación de la educación se encuentra no sólo en las discusiones sociales, sino también en las políticas. De tal forma que atender a la educación en su ejecución histórica, nos proporciona argumentos de análisis para criticar el hecho de descontextualizarla y darla como válida. Nosotros creemos que es importante partir del hecho de preguntarse si es lícito o no adecuar la educación a la política actual.

El tema que se desarrolla a continuación discute las diversas conceptualizaciones de la educación y su ejecución en las sociedades pasadas; a éstas se añade una somera crítica de la educación actual. Ambas precisiones se convierten en el

4 Rosa Lidia BUENFIL BURGOS: ‘Horizonte posmoderno y configuración social’, en Alicia DE ALBA (comp.), *Posmodernidad y educación*, México: UNAM 2004, p. 15.

parámetro en donde se concentra nuestra idea sobre el tema ¿Qué se debe hacer con la educación ante las circunstancias políticas actuales? Aceptar que esas políticas allanen la personalidad de una nación o crear un sistema educativo que tenga sus finalidades concentradas en su propia sociedad. La discusión de este apartado sugiere una aparente actitud ecléctica: se debe participar de las políticas internacionales, sí, pero siempre bajo el mando de un sistema educativo consciente y bien programado que contemple — además de un estudio y análisis “profundo” de las circunstancias y necesidades que requiere la sociedad — el rumbo que ha de seguir cada nación.

Sobre el tema, Amy Guttman⁵ propone crear un sistema educativo de leyes, generado desde los principios democráticos en donde se proponga la deliberación pública como base de su legitimación. Esto es, que todos los sectores de la sociedad involucrados en el tema reflexionen, de manera integral e incluyente, sobre problemáticas particulares. La politóloga parte de un análisis que contraría la proposición kantiana (*Über Pädagogik* 1803) sobre la educación, a saber, el arte de la educación puede ejercitarse irreflexivamente, “sin plan, guiados por las circunstancias”. Esta proposición tiene su marco en la concepción transcendental de la educación que es parte fundamental de la antítesis sugerida por Guttman.

En su estudio *La educación democrática*, sostiene que ésta debe descansar en una ‘teoría de principios’, sin los cuales no puede fortalecerse el currículo de las ciencias,

5 Amy GUTTMAN, *La educación democrática*, Barcelona: Paidós 2000.

puesto que las mismas tienen, únicamente, un fin retribuable práctico a la sociedad sin base en los principios democráticos. Es paradójico, que paralelamente a una crítica sobre la condición actual finalística de la educación, cuestione la pertinencia de volver ‘a lo básico’ en educación para cubrir sus deficiencias por considerar, sobre todo, que sólo son reacciones de movimientos de los derechos civiles en las sociedades democráticas⁶.

A lo largo de su estudio, la politóloga plantea que ‘lo educativo’ debe basarse en una tesis teórica que se desarrolle sobre los fundamentos democráticos, es decir, que parta de la deliberación pública misma, como lo hemos mencionado. En los apartados *Estado familia*, *Estado de las familias* y *el Estado de los individuos* de su estudio analítico —aunque los considera como modelos que explicaron los propósitos, distribución y autoridades en el tema educación— niega su validez porque considera que: “La educación debe ser guiada por los principios, no por las prácticas de un régimen. El relativismo educativo es conservador, pero no en el sentido estrecho de mantener el *status quo*, sino en el sentido amplio de apoyar los ideales sociales existentes⁷”. De aquí parte para explicar los principios políticos que considera válidos en su argumentación, pues aquellos ‘Estados pasados⁸’ han puesto encima de la educación sus propios intereses para sostener su sistema político.

6 Más adelante analizaremos la pertinencia de la influencia social en la creación de las instituciones educativas, léase, Escuela Nacional del Colegio de Ciencias y Humanidades.

7 Amy GUTTMAN, p. 38.

8 Aquí la tensión entre lo pasado y lo presente.

Así, el *Estado familia* de la teoría política de Platón tiene la finalidad de reclamar para sí la autoridad educativa con el fin exclusivo de establecer la armonía entre el bien social y el individual. Tal afirmación sugiere que la virtud individual, dada por el propio Estado, conduce al establecimiento social, el cual constituye, de manera obligatoria, una relación paternal del Estado respecto del individuo. La debilidad argumentativa de este Estado refiere al hecho de que sus dos elementos básicos constitutivos, el bien individual y la justicia social, son subjetivos y, por lo mismo, inalcanzables. Pues, aun cuando se pudiera objetivamente definir que es algo bueno, se estaría cuestionando que eso bueno, no lo es para todos.

De igual forma, el *Estado de familias* plantea en su argumento que la educación moral del niño debe cederse a los padres, los cuales deben dirigir al educando de acuerdo con su particular manera de entender la vida. Guttman⁹ supone que esto restaría habilidades intelectuales al individuo, pues el ejercicio del aprendizaje es, a la vez, interno, familiar, y, externo, social. De tal manera, la autoridad natural del padre es insuficiente, porque más tarde, el niño debe gozar de los derechos que el Estado otorga en su desarrollo social y político. Guttman asevera que este tipo de educación crearía una visión muy particular, al desarrollar el pluralismo como valor no político ni social, lo cual favorecería la discriminación.

⁹ *Ibid.*, p. 49: “El argumento más fuerte en contra del Estado de las familias es que ni los padres ni el Estado centralizado tienen derecho a la autoridad exclusiva sobre la educación de los niños. Dado que los niños son a la vez miembros de las familias y de Estados, la autoridad educativa de los padres y de los Estados debe ser parcial para ser justificada”.

Por último, el *Estado de los individuos* descansa en el argumento de John Stuart Mill¹⁰: “Todo intento por parte del Estado de inclinar las conclusiones de sus ciudadanos sobre asuntos disputados es *malo*”. Mill parte de un supuesto empírico, a saber, todo sistema estatal es represivo, de ahí que sugiera que “la educación privada deba estar encaminada a los hechos y la ciencia positiva¹¹”, pero no, así, la educación pública. La neutralidad ideal de la autoridad educativa sería aquella que permitiera potencializar la elección del niño sin llegar a predisponer alguna concepción sobre ‘una buena vida’. Sin embargo esta posición, sin prejuicios sociales eliminaría —en su propuesta fundamental la idea de sociedad— los valores básicos a los que el niño está arraigado.

Todas estas críticas apuntan a que la educación es servil del régimen político, a juicio de Guttman, y, aunque las acepta como proceso de la ‘Historia de la Cultura’, cree que las bases en donde debe concentrarse la educación, deben ser más amplias, es decir, deben caracterizar la personalidad de cada nación y no eliminarla.

En este sentido, se halla el texto de Carlos Montemayor *Globalización, Educación y Conocimiento*¹². En su ensayo, el autor demuestra que, actualmente, los intereses de la *élite* internacional han modificado la concepción de *educación*.

10 John Stuart MILL, *Sobre la libertad*, Madrid: Alianza 2000 p. 12.

11 Esta concepción progresista tiene sus orígenes en la idea de instrucción que se distingue del de educación, para atender al tema, léase: Juan Bautista ALBERDI: “La educación no es instrucción”, en Ana Carolina IBARRA (coord.): *Doce textos argentinos sobre educación*, México: SEP 1985.

12 Carlos MONTEMAYOR: “Globalización, educación y conocimiento”, en *Proceso*. Revista semanal N°. 1469, 26 de diciembre, México 2004.

Así, la globalización ha asimilado el concepto ‘educación’ al de ‘mercado’, lo cual indica que las sociedades, actualmente, dirigen su rumbo educacional, no hacia su propio desarrollo sino al de los intereses privados internacionales. Este fenómeno político y comercial se bifurca en dos supuestos: uno, en el que el Estado disminuye su participación en la educación pública, lo cual modifica la relación entre el Estado y el ciudadano, otro, en el que los organismos internacionales imponen nuevos límites y objetivos a la acción educativa.

En las últimas décadas, la educación ha sido un instrumento, por medio del cual los países del llamado “primer mundo” han allanado la identidad de los pueblos, en beneficio de los grandes consorcios internacionales. Montemayor cree que:

“Convertir a un sistema educativo formulado para impulsar el desarrollo de un país como sólo un competidor más frente a “proveedores” trasnacionales significa contraponer o someter los intereses de una sociedad o de un Estado a los intereses de un “mercado” que quiere, precisamente, abolir al Estado mismo o, al menos, cancelarlo en esas precisas funciones. En este contexto, pues, nociones como “conocimiento” y “educación” dejan de ser dependientes de un proceso de transformación o de responsabilidad social”.

En este contexto es donde se suscribe nuestro cuestionamiento, ya que al adecuar la educación a la concepción actual implicaría una responsabilidad menor del Estado, por un lado, asunto que acarrearía problemas de índole social; y, por otro, que como escribe Montemayor, “... en otros épocas donde la educación

estaba sólo al servicio de la aristocracia ahora se le formula como una prestación de servicios para una élite global, no para servir a los pueblos”, esto es, no se beneficiaría a todos los sectores de la sociedad, sino sólo a unos cuantos, tema que sugiere una profunda contradicción entre la participación educativa y sus beneficios. Es aquí donde podemos volver a la crítica de Guttman. Cada época establece los parámetros en los que se desarrollará su concepción de la educación y, aunque el reconocimiento de este proceso debe darnos pautas para discutir sobre lo existente y lo pasado, debemos determinar el rumbo que habremos de seguir en el ámbito educativo. Nuestra sociedad, propuesta como *posmoderna*, también ha desarrollado la premisa del ‘metarrelato’ dentro de la discusión sobre el posmodernismo. Estos metarrelatos como fruto del pensamiento moderno se caracterizan por predecir el futuro universal. Así, la sociedad actual, por medio de estos mecanismos, puede prever las posibles consecuencias en las que va a parar la educación y, a través del uso de los mismos, puede dirigirnos hacia una reflexión causística que explique en qué medida debe establecerse la participación de los consorcios internacionales en la educación y cuáles son los parámetros culturales que deben determinar —como sucede a las personas¹³— la identidad de la nación.

Un punto de partida para reflexionar respecto de la relación social y la de mercado entre las naciones y los consorcios internacionales es propuesta por Carlos

¹³ Sobre la importancia que tiene *El papel de la Educación en la Identidad Humana*, véase: el artículo: “La paz y el pacifismo” Toledo 2008, organizado por el Instituto de Estudios para la Paz (IEPC) www.universidadabierta.org

Montemayor, y a la cual nosotros nos adherimos: “... no hay ‘mercado’ que obligue a los pueblos a aceptar que la educación y el conocimiento se cancelen como parte de una acción social y humana y se reduzcan sólo a un acto comercial. No hay razón comercial que justifique la cancelación de la responsabilidad del Estado con la educación en beneficio de su propia sociedad. Renunciar a ese compromiso es acelerar el advenimiento de una edad oscura, acelerar el encumbramiento de una élite sobre los pueblos miserables. Es aplaudir el retroceso, no el progreso de la especie humana¹⁴”.

Proyecto de los Sistemas educativos en México

La materia Latín I, *leitmotiv* de esta tesis, se desglosa de los Programas de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades, misma que se encuentra adscrita a la Universidad Nacional Autónoma de México, que participa de un proyecto educativo nacional. Este apartado puntualizará algunos detalles que caracterizan los contextos en los que aparece el latín en los *curricula* de las instituciones educativas. Constatará la pertinencia de las políticas que determinan su inclusión o expulsión de los programas con el fin de contextualizar nuestra tesis *La inclusión de la fraseología latina en los programas operativos de sistema Medio Superior de la Universidad Nacional Autónoma de México* con la finalidad de integrar un ejercicio pedagógico y de investigación en los marcos superestructurales de la política educativa nacional.

14 C. MONTEMAYOR: *op. cit.*.

Aquí las puntualizaciones: el Programa sectorial nacional va dirigido a la resolución de los problemas educativos; lo constituyen: una estadística práctica y un medio ideal. De tal manera, en este hecho, existe un patrón general que no permite interpretaciones. No obstante, si consideramos que lo que distingue una idea es su capacidad de ser eje de la realidad, podemos otorgarle un valor sustantivo en cualquier fenómeno social. Así, cada proyecto puede atender a los problemas observables por la experiencia y atender a las propuestas críticas y analíticas de su eficacia.

El 28 de noviembre de 2007, el presidente de los Estados Unidos Mexicanos pronunció un discurso sobre los planes del proyecto de educación. En él, subrayó el hecho de que la educación en México debe ser laica, gratuita, participativa y orientada a la formación de ciudadanos libres¹⁵ y que un país democrático debe propiciar que la educación conduzca a la equidad. “Si bien, (*sic*) es cierto que hasta ahora no se ha logrado erradicar la analfabetización (*sic*) en nuestro gobierno, vamos a impulsar una profunda reforma educativa”, aseguró Felipe Calderón Hinojosa¹⁶. El presidente dijo que las diversas evaluaciones han mostrado graves deficiencias, por lo que, con el fin de subsanarlas, “promoveremos la

15 Así lo marca el artículo 3º de Constitución de los Estados Unidos Mexicanos.

16 El discurso pronunciado por el ciudadano presidente, obedece a las exigencias educativas que contempla la OCDE (Education at a Glance 2008: OECD indicators). Se resume: 1) El Panorama de la educación es el compendio anual de estadísticas comparables internacionalmente en el campo de la educación. 2) La edición de 2008 sigue la pista a la continua expansión, que tiene como consecuencia que el 57% de la gente joven ya asista a la universidad. 3) Conforme los sistemas educativos enfrentan los desafíos del crecimiento, las comparaciones internacionales pueden permitirles verse a sí mismos y analizar cómo funcionan las políticas en otros lugares en el mundo.

evaluación de todos los actores y procesos. Pondremos en marcha instrumentos innovadores cuyos resultados nos sirvan para diseñar e implementar acciones y programas eficaces, que permitan tanto reafirmar y extender los logros, como corregir deficiencias y limitaciones. Evaluaremos para mejorar”. Este proceso incluiría organizaciones de la sociedad civil, cuerpos colegiados de profesionistas, el sector privado y los medios de comunicación¹⁷. En la medida en la que cada sector participe en educación, se puede llegar a delucidar la dirección que ha de tener la misma. Así, por ejemplo, si el sector privado invierte mayoritariamente en la educación de un Estado, lo que se desprende de este hecho es que la educación sea, necesariamente, retribuirle en ganancias.

El ciudadano presidente insiste en que la educación debe entenderse como promotora de la equidad social, ya que México es una nación pluricultural y pluriétnica, respetuosa de la diversidad de pensamiento, de religión, de ideología e impulsora del desarrollo de las ciencias, las artes y las disciplinas humanísticas que contribuyen al progreso de la sociedad. De igual manera, se jactó de que las instituciones educativas mexicanas estén entre las mejores del mundo. No obstante, 30 millones de personas en México no tiene educación básica. Este aspecto en la realidad actual no es una contradicción, pues refleja la disparidad entre las clases sociales en México.

17 La participación de todos los sectores involucrados en la educación es un tema desarrollado por Amy Guttman en el apartado anterior. *Infra*. pp. 1-5.

Los objetivos del Programa sectorial nacional, incluyen todos los aspectos que intervienen en la educación¹⁸:

1. *Elevar la calidad de la educación.* La capacitación de profesores, la actualización de programas de estudio y sus contenidos, los enfoques pedagógicos, métodos de enseñanza y recursos didácticos. La evaluación será un instrumento fundamental en el análisis de la calidad, la relevancia y la pertinencia del diseño y la operación de las políticas públicas en materia de educación. La evaluación debe contemplarse desde tres dimensiones: como ejercicio de rendición de cuentas, como instrumento de difusión de resultados a padres de familia y como sustento del diseño de las obras públicas.
2. *Ampliar las oportunidades educativas para reducir desigualdades entre grupos sociales.* El momento demográfico que vive México obliga a realizar un esfuerzo mayor en la educación media superior, en donde se plantee llevar a cabo una profunda reforma.
3. *Impulsar el desarrollo y la utilización de tecnologías de la información y la comunicación en el sistema educativo,* para apoyar el aprendizaje de los estudiantes, ampliar sus competencias para la vida y favorecer su inserción en la sociedad del conocimiento.
4. *Ofrecer una educación integral* que equilibre la formación en valores ciudadanos, el desarrollo de competencias y la adquisición de conocimientos.

18 Para indagar sobre los organismos sectorizados involucrados en la creación del programa, veáse el discurso disponible en su versión electrónica. Cabe mencionar que ningún órgano institucional de la UNAM participa.

5. *Ofrecer servicios educativos de calidad para formar personas con alto sentido de responsabilidad social, que participen de manera productiva y competitiva en el mercado laboral.*
6. *Fomentar una gestión escolar e institucional que fortalezca la participación de los centros escolares en la toma de decisiones, corresponsabilice a los diferentes actores sociales y educativos, y promueva la seguridad de los alumnos y profesores, la transparencia y la rendición de cuentas.*

Todos estos objetivos también se incluyen también en el proyecto educativo de la Universidad Nacional Autónoma de México. Por ejemplo, el 1º y el 2º se adscriben al Programa de posgrado MADEMS, al cual pertenece este trabajo. El 3º se encamina al desarrollo de las TIC's que están en un gran número de cursos de actualización que proporciona la UNAM. El 4º y 5º son objetivos en los que concuerdan todas las dependencias educativas y se encuentran dentro de la 'tendencia social' de la educación, la cual considera que los resultados de la educación deben ser retribuíbles a cada sociedad, no así a los consorcios internacionales, tema también esbozado en el apartado anterior. Por último, el 6º se encamina a la concepción de la educación con base en los principios democráticos y de sustentabilidad. Esto nos permite afirmar que la educación en México se está dirigiendo a los intereses internacionales y aunque sean pocos los argumentos que indican que la educación pública defiende la identidad de la nación, se van relegando a segundo plano.

*Un breve recorrido por los estudios latinos
en la Universidad Nacional Autónoma de México*

La Universidad tiene una larga historia de cambios políticos que influyen en la educación y, aunque aquí no ahondaremos en ella, es de suma importancia hacer algunas puntualizaciones sobre algunos aspectos sociales y políticos que determinaron la existencia curricular actual de los estudios del latín como materia de sus sistemas de bachillerato. Por tal razón, partimos de una breve descripción de estos aspectos. Primeramente, podríamos afirmar que la inclusión del latín en los Programas de la Universidad obedece a la importancia que tiene la cultura latina para la historia de Occidente, pues aunque la proposición pueda ser cierta, es una visión muy simplista. Al detenernos en estos aspectos educativos y políticos, debemos recordar que la creación de la Universidad Nacional de México¹⁹ tuvo lugar bajo la tendencia ideológica laica del “método científico”²⁰, pero no pudo deslindarse completamente de su raigambre latino–eclesiástica. Esto es, la ‘nueva Universidad’ pretendía deslindarse de la universidad anterior, según palabras del ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes, Justo Sierra Méndez.

De tal forma que la universidad moderna no debía estar estructurada bajo la tendencia ideológica eclesiástica, sino bajo los principios —por cierto anticuados para la época—

19 El 22 de septiembre de 1910 Porfirio Díaz, inauguró la Universidad Nacional de México.

20 Véase la Ley Constitutiva de la Universidad, expedida el 26 de mayo de 1910.

de la Ilustración²¹. Justo Sierra se proponía ‘mexicanizar’ el conocimiento apegándose al método científico como única vía para alcanzar el conocimiento; esto supondría la desaparición parcial de la enseñanza del latín y, en su lugar, se propondría un mecanismo pragmático de la enseñanza, el inglés, como lengua de transmisión internacional, semejante al latín en épocas anteriores. Como consecuencia del no desprenderse de su raigambre occidental, la nueva universidad relegó a las lenguas clásicas a la materia, etimologías. En esta materia se enlistan palabras de origen griego y latino que se aplican al estudio de las ciencias y la tecnología. El marco de acción del latín se vio afectado, además, por la inclusión del inglés como ‘nueva’ práctica educativa lingüística, puesta al servicio de un país con miras al “progreso, la democracia y la libertad”; según lo argumenta Justo Sierra en el discurso inaugural pronunciado aquel 22 de septiembre de 1910. Con ello, la enseñanza del latín y el griego queda deslindada del *curriculum* universitario. No obstante, suponemos que esta enseñanza se siguió impartiendo en los centros educativos eclesiásticos²².

El nombramiento de José Vasconcelos como director de la Preparatoria Nacional en 1914 y como rector de la Universidad Nacional de México en 1920 otorgarían, nuevamente, al latín y al griego un espacio en los *curricula* de la educación en México. Recordemos que Vasconcelos,

21 Véase, especialmente, las pp. 123–125 del discurso inaugural de Justo Sierra Méndez.

22 Este suceso tiene antecedentes —aunque con el griego y, por supuesto, con un contexto mucho más radical— en la ocupación de Grecia por los turcos otomanos. La Iglesia ortodoxa preservó el idioma y, después, ya liberada la Hélade, se volvió a difundir el griego por orden del emperador Otón I de Bavaria.

junto a Alfonso Reyes, Pedro Henríquez Ureña y Antonio Caso, fundó el ‘Ateneo de la Juventud’. Aquí se leía y discutía sobre la importancia de la enseñanza de los clásicos. En este círculo intelectual, no sólo se hizo crítica textual, sino también política, es decir, se criticó el impacto del positivismo en México durante el porfiriato. Esto incluía —por adición— una invectiva contra la enseñanza propuesta por Justo Sierra, a saber, la basada en el “método científico”.

El nuevo orden pedagógico ‘neohumanizó’ a la Universidad, esto es, volvió a considerar dentro de los *curricula* a los estudios clásicos. Este modelo curricular se conserva felizmente en los programas operativos de la Escuela Nacional Preparatoria.

En el contexto de la Segunda Guerra mundial, el ámbito universitario latinoamericano y europeo, de la llamada *Reforma universitaria* que tuvo su origen en la Universidad de Córdoba, en Argentina (1929), provocó que los ‘movimientos estudiantiles’, es decir, políticos, buscaran, además de deslindarse del aparato político dictatorial, su autonomía.

Consecuentemente a los acontecimientos políticos y sociales que influyeron en la formación del CCH, cabe mencionar el contexto social y político de la posguerra en México, que precede a la aparición de la democracia en México, ésta comienza con los comicios electorales de 1946. El entonces partido opositor de Acción Nacional movilizó a un grupo de universistarios y humanistas con el fin de acabar con la política que sólo favorecía a las familias revolucionarias. Este grupo enfatizó “la necesidad de

educar el espíritu nacional para formar las generaciones que harían de México un país democrático²³". La violencia y las discusiones sociales sobre cómo el gobierno era incapaz de resolver los problemas generaron un cambio sustancial para la historia de las universidades en el país.

Es en el cardenismo cuando comienzan las inserciones, a gran escala, de la iniciativa privada en la educación. Un ejemplo de esto es la creación del Tecnológico de Monterrey, realizada por los industriales leonenses para adiestrar a sus propios miembros técnicos y administrativos, destinados a establecer industrias y consorcios que fungieran como una presión al Estado²⁴.

Igualmente, la creciente *clase media* provocó cambios sociales sustanciales en la forma en la que se desarrollaría el rumbo de la educación. En los años cincuentas todos estos cambios propiciaron que los diversos grupos sociales crearan sus propias instituciones educativas. Este hecho, por ende, deslindaba al Estado de una de las responsabilidades sociales más importantes. La ineficacia del gobierno, en el ámbito de la educación pública, puede constatarse en el hecho de que en este tiempo se crearan muchas instituciones privadas y eclesiásticas²⁵.

Así, los jesuitas fundaron instituciones educativas en la Ciudad de México, convirtiéndose en representantes de la educación burguesa "con la extensión universitaria

23 Martha ROBLES: *Educación y sociedad en la historia de México*, México: siglo XXI, cap. x.

24 *Ibid.*, p. 189.

25 Léase el capítulo décimo del estudio de la profesora Robles, aquí citado.

de sus escuelas primarias, secundarias y preparatoria²⁶”. El cardenismo apoyó la educación técnica como parte del proyecto emancipador de la industria petrolera e hizo partícipes a especialistas e investigadores, especialmente, en el área de la química²⁷.

De tal manera que la política sentada en la base socialista no era sustentable. La evidente participación de todos los sectores de la sociedad en la educación era un argumento de proteccionismo que rayaba en los intereses sociales y económicos de sus propios creadores, mismos que determinaban las tendencias hacia la nueva manera de entender el fenómeno educativo. Como consecuencia a estos hechos, el presidente Manuel Ávila Camacho realizó una reforma al artículo tercero de la Constitución, mediante la cual la educación mexicana volviera a ser libre de credo o doctrina. Robles ve en esta etapa las consecuencias de la falta de presupuesto que se ha destinado a la educación pública hasta ahora. Es lógico suponer que el Estado pactara con la Iglesia y la iniciativa privada en el tema de las educación debido a su incapacidad de administrar la educación pública.

26 *Ibid.* p. 189.

27 La escuela Química de Berzélius —dice la profesora Robles, p. 189— formaría a químicos que requería urgentemente el proyecto petrolero. Esta escuela es el origen de la Univesidad Iberoamericana, creada durante el sexenio de Miguel Alemán en la Ciudad de México.

*La importancia del movimiento estudiantil
del 68 en la creación del Colegio de Ciencias y
Humanidades (CCH)*

Otro aspecto histórico-social y político que definió la educación en el proyecto de creación de las nuevas instituciones universitarias fue el conflicto estudiantil de 1968. Como hemos podido observar, los antecedentes abrían campo a la educación privada y eclesciástica, los gobiernos posteriores a la revolución demostraron ser ineficaces para crear sistemas educativos que integraran a la población con el fin de lograr la unidad nacional. Prueba de ello, insistimos, es el movimiento estudiantil de 1968; el Estado “emanado de la Revolución” limitó el carácter social de la educación e impidió su acción política, ya que, como analizaremos más adelante, la educación es transformadora. Luego, la centralización funge aquí como el elemento motor de las demandas sociales que debían cumplir los gobiernos de otras entidades. La realidad política y social ideológicamente progresista y aparentemente ‘socialista’ en el tema de educación reflejaba un ‘sinfin’ de contradicciones. Socialmente se denotaba un ambiente económicamente favorable con la creciente clase media, mientras que en la política de la educación pública se sufría de restricciones presupuestales y control financiero. Estas contradicciones son generadas por el carácter ambivalente de la educación: uno, propiciado por la iniciativa privada y eclesiástica, que representaba el creciente progreso y, otro, representado por el Estado, que relegaba a la educación a un segundo plano.

De tal manera, la educación pública se alejaba de la tendencia democrática de la conciencia popular y el valor de la libertad. Además, la presencia de otros intereses, los de la iniciativa privada y eclesial, crearon un marco moralizante que solidificó a la sociedad conservadora. Luego, el Estado, la iniciativa privada y la Iglesia impidieron tendencias científicas y humanísticas de influjo socialista-historicista, por ejemplo, la tendencia lingüística fraseológica, lo cual llevó al latín, hipotéticamente, a mantener la estructura del enfoque gramatical para su estudio. Asimismo, el progresismo reciente arrojaba a la educación a la competencia industrial y tecnológica.

En este contexto, creemos que el rector de la UNAM Javier Barros Sierra, sienta las bases para la creación del modelo educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades, CCH. El entonces rector insistió en que las humanidades formaran parte fundamental de los *curricula* y que fueran concebidas como un complemento de las ciencias para que la misma universidad se fortaleciera a través de ellas. Barros Sierra²⁸ creía que había que acercar, nuevamente, a los estudiantes a los ideales humanísticos, es decir, al estudio e interpretación de los autores clásicos, esto, con base en la lengua griega y latina, independientemente de los procedimientos científicos de la sociedad de su tiempo. La educación humanística opuesta a la naciente estructura progresista de la especialización —que únicamente forma hombres con nociones parciales— aleja al estudiante del conocimiento de los ‘universales’.

28 La idea de Barros Sierra es la misma que domina el magistral ensayo de Alfonso Reyes, *Atenea política*

Robles explica la responsabilidad que las instituciones educativas deben asumir al educar a sus juventudes: “Si la universidad cumple con los objetivos para los que fue creada, entonces se plantea un dilema inevitable en los efectos que produce la enseñanza”. Gastón García Cantú, en conversación con el rector Barros Sierra, hace una atinada crítica a este hecho: “El efecto transformador de la educación es utilizado, mediante la uniformidad de la enseñanza, en un proceso de legitimación de los valores del tipo de educación que determina el Estado. Educar realmente a la población significaría la negación de los principios de permanencia de un partido político institucionalizado en el gobierno revolucionario²⁹”. Al reflexionar al respecto, creemos que cuando los gobiernos se dan cuenta de esta premisa, dirigen el entusiasmo de los actores de la educación a *distractores pseudoeducativos* que les permiten sostener su permanencia en el poder. Asunto que no sólo cuestiona el papel de la educación en un Estado democrático, sino, también, y, de manera sustantiva, a la educación misma.

En un sentido amplio, cualquier crítica a un sistema preestablecido contiene, necesariamente, una base en la realidad y otra en la idea. Esto es, existe un problema no resuelto y, por ende, los planteamientos ideales se convierten en una posibilidad para su resolución. Luego, el ideal educativo se convierte en un motor que, indiscutiblemente, debe transformar

29 Cf. Javier BARROS SIERRA: *Conversaciones con Gastón García Cantú* (1968), México: siglo XXI, 1972, pp. 15-16.

a una sociedad, pero la realidad educativa actual tiende a discusiones teóricas más que a fundamentos para resolver el rezago educativo. Al respecto, Barros Sierra cree que “*la educación verdadera o transforma un sistema o desaparece como proceso formativo de los hombres para volverse un régimen de repeticiones escolares*”. Necesariamente, la educación no puede existir sin la idea de cambio³⁰, los ideales puestos en el sistema son encaminados al aprendiz, quien contemporiza y aplica esas formas, las retribuye con su particular proceso de asimilación y las devuelve a la sociedad, desarrolladas con diferentes matices, predisuestas, indudablemente, al mismo cambio que han desarrollado. Si consideramos que la educación estructura el pensamiento del individuo y el individuo modifica la realidad social, entonces es lógico suponer que toda educación es susceptible de transformación social y, por ende, política.

Finalmente, y recobrando el sentido que tiene este recorrido por las implicaciones de la historia política en la educación, concordamos con la opinión de la socióloga Robles: “La única explicación que existe para comprender la trascendencia del movimiento estudiantil del ‘68’ se encuentra en el análisis histórico de la educación nacional”. Puesto que unifica los postulados teóricos, referenciales, didácticos y científicos de esta tesis, que serán desarrollados a lo largo de este trabajo.

30 Véase Martha Robles: *Educación y sociedad en la Historia de México*, p. 209. “Si el Estado revolucionario tiene como uno de sus deberes primordiales el de educar a la población, esto implica que, a sus vez asume el deber de someterse a un proceso transformador de sí mismo”.

Una crítica a la formulación idearia del CCH y al Programa operativo de 'Latín'

Se han elaborado, en torno al tema 'la educación en México', innumerables estudios sobre la tensión entre la praxis y el ideario. Algunas agudas y atinadas, otras, superficiales, pero todas se adhieren a la opinión de que el 'Proyecto educativo mexicano', aunque con fundamentos válidos, no está planeado para subsanar el rezago educativo de la nación. Estos estudios, al formular sus postulados de manera parcial, no hacen más que trivializar el problema educativo de nuestro país. Si bien es cierto que sus bases argumentativas son resultado de 'sesudas investigaciones', insertos en textos que recurren, insistentemente, a 'lugares comunes' pierden su sentido crítico y, por tanto, se convierten en un mero ejercicio retórico, 'diversidad de opiniones' —que ciertamente supone un ejercicio democrático— pero que, de ninguna manera, sienta las bases para la creación de un proyecto educativo adecuado a las necesidades sociales, culturales y económicas de la nación actual.

Tratar de dilucidar el problema educativo en México es ocioso en la medida en que las instituciones creadas para identificar y subsanar dicho problema, se autogestionan: los propios miembros que dirimen sobre las causas y consecuencias del fracaso, reaccionan ante este hecho, de manera irreflexiva, suponiendo que la panacea se encuentra en tales o cuales estrategias pedagógicas o en los modelos educativos que están en boga. Y esto en el mejor de los casos, puesto que son ellos mismos quienes se autoevalúan.

Tomando como un simple apunte ilustrativo de los diversos estudios existentes sobre la educación actual,

apuntamos que, para Kieran, la crisis educativa actual tiene un paralelismo estructural con la crisis económica del s.xvi³¹: Las causas de su origen e irreflexiva solución son características atribuibles a ambas. El innumerable inventario de causas que provocan tal fracaso van desde la crítica al capitalismo globalizador hasta el inepto profesor en el aula y, de igual manera, las mismas causas se ha convertido en un sinfín de soluciones que intentan —de manera apresurada y por lo mismo ineficaz— solucionar el problema con técnicas pedagógicas, análisis sociológicos y propuestas educativas ligadas al pensamiento de determinadas políticas que no son pertinentes.

El Colegio de Ciencias y Humanidades es, desde su creación, un ejemplo de la tensión entre una idea y la praxis educativa. La creación del modelo educativo del CCH es un producto de la política federal frente a acontecimientos de carácter social, a saber, el conflicto estudiantil del '68' y la fuerte demanda educativa. Este modelo educativo se propuso subsanar las carencias del resto de los modelos educativos tradicionales existentes, bajo la consigna de la tendencia educativa del constructivismo³² y los principios de libertad y democracia. La novedad radicaba en una enseñanza interdisciplinaria que contribuiría a la formación del estudiante en el aspecto social coterporal. Esto implica que el alumno tenía la posibilidad de seguir sus estudios profesionales o

31 Egan KIERAN: *Mentes educadas*, Barcelona: Paidós 2000.

32 Los conocidos juegos de palabras “aprender a aprender”, “aprender a ser” y “aprender a hacer”, son proposiciones constructivistas, elevadas al rango de principios educativos.

incorporarse, de manera inmediata, al mercado de trabajo.

El modelo educativo del CCH constituía, en su creación, un ideario educativo que, lamentablemente, no dio los resultados esperados, como lo han descrito los trabajos del Dr. José Bartolucci³³ y Dr. Juan Fidel Zorrilla³⁴. Ambos trabajos tratan, meridianamente, sobre la existencia disorde entre el ideario y la praxis educativas. En este sentido, el de adecuar el ideario educativo a las tendencias modernas, se impone una nueva una reforma a los programas de estudio en 1996 que intenta, de manera ideal, mejorar los estándares evaluativos de la enseñanza a partir del cambio de ‘enfoque’. Específicamente, en el *Área de Talleres de lenguaje y comunicación*, se ‘suplantó’ el enfoque gramatical por el ‘comunicativo’, con ello se pretendía que el estudio de la lengua tendiera hacia la lingüística funcional y pragmática —cosa que a nuestro juicio actualiza la disciplina— supliendo el modelo tradicional de enseñanza de la lengua.

En cuanto a la crítica a este hecho, el postulado weberiano sobre las ‘afinidades electivas³⁵’—a saber, que los individuos que aceptan una idea desde su origen, ven sólo *un* aspecto de esa idea— recobra validez en las discusiones sobre la educación institucional. Puesto que los organismos

33 Jorge BARTOLUCCI y Roberto RODRÍGUEZ, *El Colegio de Ciencias y Humanidades (1971-1980): una experiencia de innovación universitaria*, Anuies México 1983.

34 Juan Fidel ZORRILLA: Tesis de Maestría: Innovación y Racionalidad educativa: el caso del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM, 1988.

35 Término tomado por Weber de la novela homónima de Goethe, en la que, según las propias palabras del autor, la totalidad de la trama era desarrollada a partir “de una sola idea”. Cf. Goethe a Eckermann, 6 de mayo de 1827.

encargados de adecuar los *Programas operativos* no estudiaron concienzudamente las implicaciones totales de dicha modificación, sólo contemplaron *un único aspecto* analizable y, por ende, resolvieron, de manera superficial e irreflexiva los problemas. Por ejemplo, cuando los grupos de trabajo replantearon el enfoque que debían seguir los Programas del 'Área', sólo modificaron la justificación del anticuado enfoque gramatical por el "novísimo" 'enfoque comunicativo', no así la estructura ni el contenido de éste. Evidentemente, esto tensa aún más la relación entre lo institucional y la praxis educativa, pues el *enfoque comunicativo* sugiere que el profesor esté no sólo formado en lingüística, sino también, en otras ramas de la disciplina, como la pragmática y la semiótica, por ejemplo. De tal forma, el nuevo enfoque crea su propia tendencia hacia lo idealmente adecuado, mientras, en la realidad, el enfoque anterior acarrea esquemas aprendidos y extremadamente arraigados que impiden una adecuación inmediata a la nueva propuesta. El estudio y análisis 'de casos', sociológicamente, da cuenta de que se puede contemporizar la justificación a un modelo educativo, pero la forma en la que se enseña en las aulas conserva su estructura anterior.

La enseñanza de la lengua latina a nivel bachillerato tiene, también, un 'enfoque comunicativo'³⁶. Éste plantea que la lengua debe contribuir al dominio de los usos verbales

36 En México, la Secretaría de Educación Pública aprobó, desde 1993, el llamado "enfoque comunicativo" para la enseñanza de la lengua y la literatura en la educación primaria y secundaria; algunos bachilleratos también lo hicieron. El Colegio de Ciencias y Humanidades lo hizo hasta 1996.

que las personas utilizan habitualmente como hablantes, oyentes, lectores y escritores de textos de diversa naturaleza e intención. Esta tendencia lingüística se opone al enfoque ‘gramatical’, el cual propone que la enseñanza de la lengua debe partir del conocimiento de las categorías y las reglas gramaticales, único que hace posible la construcción y expresión del pensamiento. Si bien, el ‘enfoque comunicativo’ se instituyó como modelo de una enseñanza actualizada, no ha llegado a sobreponerse del todo al ‘gramatical’, pues, aunque aparece *expressis verbis* como justificación pedagógica en los Programas operativos a nivel bachillerato (UNAM), en la práctica docente no se lleva a cabo e, incluso, los mismos Programas se basan en el enfoque gramatical, como lo demuestra el propio Programa de Estudios del Latín I-II del Colegio de Ciencias y Humanidades.

Si bien es cierto que la relación existente entre nuestra lengua y el latín es de igual naturaleza, no se deben considerar como iguales objetos de estudio, primero, porque la enseñanza del latín a nivel Medio Superior, no se concentra en el aprendizaje del latín como lengua propiamente dicho, segundo, porque el latín no puede fungir ni como lengua extranjera ni como segunda lengua. Sino que, el estudio del latín conforma un objeto de reflexión lógica, más cercano a las ciencias exactas que a servir como medio de comunicación. Así, el aprendizaje del latín es abstracto, pues consitituye un modelo estructural no casual. Nosotros proponemos que el estudio del latín se halle dentro del enfoque ‘comunicativo’— como lo es hasta ahora— pero que contenga una especificación conceptual que sea ‘contextualizado’. Puesto que, al ser una

lengua con un *corpus* ya delimitado, tanto cronológicamente, como estilísticamente, no es medio de comunicación vital en la actualidad, sino objeto de estudio limitado a su análisis. Así, la delimitación estilística y cronológica, propuesta por el Programa institucional, se concentran en la época clásica, lo cual implica un contexto determinado. La fraseología latina, eje temático de nuestra tesis, se extrae sólo de autores clásicos, por ende, su inclusión en los estudios del latín a cualquier nivel, específicamente a nivel Medio Superior, es de suma importancia. De tal forma creemos que el enfoque del latín se debe concentrar dentro de esta perspectiva.

El profesor emérito en didáctica de Latín de la universidad Humboldt de Berlín, Friedrich Maier³⁷, da algunos argumentos que fundamentan nuestra idea a este respecto, además se sostiene la permanencia de los estudios humanísticos como base de los *curricula* educativos. Aquí los argumentos:

1. Es el camino más seguro para el entendimiento del lenguaje.
2. Es el campo de entrenamiento para la lengua materna.
3. Es la vía para entrenar la inteligencia.
4. Es el puente a las lenguas modernas occidentales.
5. Es el laboratorio para el análisis de las trampas de la retórica.
6. Es la lengua paterna de Europa [y para nosotros a partir de la época Colonial].
7. Es una mina para entender los sentidos figurados de todas las lengua europeas.
8. Es el instrumento para el estudio de textos fundamentales de las lenguas modernas.
9. Es el acceso para la filosofía y la poesía modernas.

³⁷ Friedrich MAIER: *Warum latein? Zehn gute Gründe*, Stuttgart: Reclam 2008 (Universal-18565).

De tal forma, estas ideas sugieren que el estudio del latín no tiene una consecuencia inmediata, pues parten del supuesto de que su estudio es una estructura para otras ciencias y para el reconocimiento de los procesos del pensamiento y la elaboración de la cultura.

La enseñanza, a nivel Medio Superior, de las lenguas clásicas tiene tres ejes temáticos: el morfosintáctico, el lexicológico y el cultural, que constituyen la estructura de los aprendizajes sobre las culturas Griega y Latina propuesta a nivel Medio Superior en los sistemas educativos de Universidad. Las materias que se desprenden de dicho aprendizaje son: *Etimologías grecolatinas del español, Griego y Latín*. En éstas, se insiste en el estudio de la lengua en su función morfológica y derivativa, es decir, como estudio del enfoque gramatical, así como en los latinismos de uso jurídico, médico y literario en español.

Sin embargo, los programas de estudio a nivel bachillerato, incluso a nivel licenciatura, *no han contemplado el estudio de la fraseología latina*. Estas expresiones idiomáticas —conocidas en la lengua inglesa como *idioms*— son constructos sintácticos que, traducidos de manera literal, no sólo no significan lo que realmente quieren decir, sino que algunas veces no significan nada en español, si se analizan palabra por palabra, por lo que su desconocimiento impide la inteligencia de un texto. Por ello, es muy importante que se incluya desde un principio en el aprendizaje de la lengua latina el estudio de la fraseología. Este estudio sugiere una contextualización del latín, como ya hemos mencionado anteriormente, cercano

al enfoque comunicativo. Es decir, el latín sirvió de medio de comunicación y es, desde este punto de partida que debe estudiarse. Pues, aunque, en la actualidad, no sea ya un medio de comunicación, pueden, obviamente, atribuírsele características comunicativas, si lo entendemos como medio de una cultura y lo contextualizamos. No obstante, en la “realidad” es más una materia de estudio y análisis.

Pedagógicamente, el estudio de los fraseologismos sólo requiere, *en principio*, de su memorización y ejercicio, esta actividad es un potencial de desarrollo en el individuo, ya que en su paulatino dominio, el estudiante podrá relacionar la estructura del latín, no con la de una lengua antigua o, peor aún, anticuada y sometida a complicadas formas gramaticales, sino con la de las lenguas modernas de uso común, lo que implica una reflexión sobre el proceso de aprendizaje que va adquiriendo. Esto con la finalidad de comprender, por un lado, que cada cultura, en su propio contexto, genera sus particulares formas de relación lingüística y, por otro, que, a partir de este estudio, se constate la vitalidad de las lenguas y el influjo de unas sobre otras.

En general, este estudio aportaría elementos a la justificación del enfoque educativo sugerido en los Programas de estudios de los sistemas de educación Medio Superior de la Universidad Nacional Autónoma de México, en el *Área de Taller de lenguaje y comunicación*. No obstante, es importante apuntar, nuevamente, que el latín es una materia que se debe estudiar como tal, no como segunda lengua, ni como lengua extranjera.

Así pues, los ‘fraseologismos’ en latín se deben presentar con sus correspondientes traducciones —no literales— diseñando una secuencia de actividades en la que los alumnos, a partir de dichas frases, elaboren sintagmas que simulen la estructura y el contenido de las oraciones latinas de uso clásico. La ‘simulación’ se refiere a que el alumno pueda reflexionar y poner en práctica los conocimientos sobre la estructura oracional de uso clásico. Al respecto, se podría cuestionar sobre el uso, estudio y análisis de los textos, de los que se extraen los fraseologismos. La lengua latina requiere de un largo estudio para su dominio, para nuestros fines ese dominio no es posible ni cronológicamente, ni institucionalmente, porque —como lo hemos ya comentado— el estudio del latín no es el de una segunda lengua ni el de una lengua extranjera. Por lo que, la simulación del latín de usos clásico es válida, en cuanto a sus límites institucionales y académicos.

Esta manera de estudio del latín conlleva, además, la ventaja de obligar a los alumnos a practicar la traducción inversa, esto es, la traducción *al* latín, práctica fundamental en el aprendizaje de cualquier idioma y tristemente negligida en la enseñanza de las lenguas antiguas. El uso de la fraseología dentro de la estructura sintáctica del latín como práctica de traducción inversa equivale, en este estudio humanístico, al empleo de las fórmulas químicas y matemáticas en las deducciones de las ciencias naturales, estudio éste que es reconocido universalmente por su valor pedagógico para el ejercicio del pensamiento.

Capítulo II

La fraseología y la teoría socio-histórica

Contexto:

El origen común de ambas teorías

Como señalamos en el capítulo anterior, la educación no es un fenómeno que se desarrolle independientemente de las políticas sociales, de hecho es un medio determinante de la sociedad. De ahí que estudiar las influencias políticas de carácter social sea sustancial para comprender la tendencia científica y humanística que se impulsa en cada régimen y cada época en el campo de la educación. Por tal motivo, exponemos, en unas breves líneas, el contexto en el que se originan y acontecen las teorías que son base de nuestra tesis, a saber, la teoría socio-histórica³⁸ de Vigostky y teoría lingüística fraseológica.

Precisamente, con el triunfo de la revolución soviética y la instauración del estado comunista, el régimen decidió llevar a cabo una transformación radical que incluía no sólo lo social, sino también ideológico. El radicalismo del régimen determinó la dirección que debían tomar todos los estudios científicos, lo cual incluye a la psicología y la lingüística. Por tal motivo, las ciencias debían fundamentar sus principios con base en el marxismo para consolidar el Estado comunista, esto en una primera etapa; así todo fundamento debía partir de la ideología del materialismo histórico. En una segunda instancia, se intentó fundamentar el sistema ideológico

38 Esta teoría también es conocida como teoría sociocultural.

mediante nuevos argumentos, lo que provocó requiebros y aciertos que pararon en el método dialéctico, es decir, en una argumentación basada en la lucha de los opuestos, desde entonces la base de las ciencias es el marxismo dialéctico.

Por ejemplo, la psicología soviética adquirió una peculiaridad en el contexto general de las ciencias coetáneas y, más tarde, vendría a derivar no sólo en definición de sus propios motivos teóricos, sino también los sociales y políticos y, por ello, tendrá consecuencias en el desarrollo de todas las ciencias.

El radicalismo del régimen, como decíamos, sólo podrá aceptar como único método aquel que partiera de los principios del marxismo-leninismo. En principio, se busca crear las bases ideológicas marxistas que contrarían el idealismo científico burgués³⁹. Tal radicalismo se constata en el hecho de que en 1922: “Siguiendo las instrucciones de Lenin (...) más de 200 célebres científicos y filósofos rusos fueron expulsados del país...⁴⁰”. La ‘estabilidad’ lograda por estas decisiones consolidaron la postura psicológica que se desarrolló en la URSS durante la década de los veinte llamada *Psicología Vulgar*⁴¹ que se caracteriza, primero, por tratar, a partir del método ensayo–error, de rechazar la existencia

39 La vida científica y académica se desarrolló con relativa tranquilidad hasta 1921 cuando comenzó la lucha ideológica del materialismo contra el idealismo, una lucha que afectaba no sólo al campo de la filosofía, sino también a los de otras ciencias incluyendo la psicología y la lingüística.

40 Vladimir P. ZINCHENKO: “Sobre la historia del Instituto Psicológico LG Schukina de Moscú”, en *Boletín informativo de la Sociedad Española de Historia de la Psicología*, 1999 p. 3

41 A esta corriente pertenece el lingüista Mijail Pokrovsky uno de los más importantes estudiosos que sentó las bases para los estudios de la semántica, antecedente de la fraseología.

de la ‘conciencia’, esto por considerarla un resquicio de la metafísica idealista y, segundo, a partir de esto, se intenta elaborar una psicología materialista. Para lograrlo, los psicólogos se basaron en la obra de Sechenov⁴², los estudios experimentales de Bechterev⁴³ y Pavlov⁴⁴ y la filosofía de Marx, Engels y Lenin. A partir de estas fuentes se sustituyó el estudio de psicología por el de la fisiología y se creyó que “la conciencia es un producto de las inhibiciones del sistema capitalista⁴⁵”. La “reflexología” de Bechterev y los trabajos experimentales de Pavlov dieron origen a la “reactología” de Kornilov⁴⁶ que pretendió, desde su eclecticismo, integrar la psicología con el marxismo sosteniendo la importancia de la dialéctica.

Con el ascenso al poder de José Stalin en 1924 la política soviética radicaliza, aún más, su ideología, ahora toda referencia de investigación científica debía contener una interpretación necesariamente marxista-leninista. La sociología fue excluida de las Universidades. El estudio

42 La obra de Iván M. SECHENOV *Reflejos del cerebro*, publicada en 1866, justifica la naturaleza de los reflejos de la actividad consciente e inconsciente.

43 Vladimir BECHTEREV realizó estudios sobre los reflejos condicionados.

44 Al terminar la revolución, las autoridades soviéticas reconocen los méritos de I. Pavlov aunque no lo consideran simpatizante del nuevo régimen. Para luchar contra el predominio del idealismo académico de la época del zarismo, se piensa en el materialismo científico y fisiológico de Sechenov, Pavlov y Bechterev. L. GARCÍA VEGA: *La presencia molesta de Pavlov en la psicología soviética*. Revista de Historia de la Psicología 12 p.1: “La psicología soviética en dos ocasiones adoptó la teoría de Pavlov, ocasionando un gran perjuicio a su desarrollo. Primero en la década de 1920, para oponer el reduccionismo materialista de la reflexología al idealismo y subjetivismo académicamente imperante en la Rusia de los zares”.

45 G. RAZRAN: ‘Soviet Psychology Since 1950’, en *Science* 126, 1957 pp. 1101.

46 Éste invitó a Lev Vigostsky a formar parte del Instituto de psicología en Moscú, allí Vigostky, junto con Luria, comenzó a desarrollar su tesis sociohistórica.

psicológico⁴⁷ del individuo estaba metodológicamente subordinado al proceso psicosocial, que era determinado por la fuerza económica, la cual era el verdadero motor de la evolución histórica.

Los esfuerzos de los psicólogos soviéticos para hacer concordar sus estudios con el materialismo dialéctico marxista-leninista oficial se iniciaron en 1923 con el llamamiento lanzado por Kornilov en favor de una psicología marxista francamente basada en el materialismo dialéctico⁴⁸. En esta etapa también fueron influyentes las psicologías educativas o “paidologías”, como la de Blonski (1884-1941), basadas en una concepción progresista de la educación y abiertamente favorables a la utilización de los tests mentales. La psicopedagogía diferencial de Blonski fue rechazada y criticada, entre otros por Kornilov, por su tendencia biologicista que concedía mucha importancia a la herencia, y por el uso de tests y cuestionarios considerados como un arma excepcional al servicio del capitalismo, pues permitían seleccionar a los trabajadores, lo que justificaría la existencia de clases sociales. Así pues, Bechtereve, Kornilov y Blonski destacaron en la tarea de intentar hacer una psicología marxista basada en el materialismo dialéctico y al estilo de la revolución pero, a pesar de sus denodados

47 El psicoanálisis fue perseguido por el apoyo que recibió de ciertos sectores y personas *non-gratas* para el incipiente sistema totalitario de Stalin.

48 Se criticaba el mecanicismo materialista vulgar de Bechtereve, por un lado, y todas las teorías idealistas por otro. A su vez, la teoría de Kornilov estuvo expuesta a las más duras críticas; que mantenían que, mientras estaba justificada la oposición a Bechtereve, su “reactología” no representaba fielmente el punto de vista marxista.

esfuerzos, fracasaron⁴⁹. Ya en este tiempo, los trabajos de Vigostky se habían destacado, no obstante en el Congreso denominado del *Comportamiento* en Leningrado, en 1930, se criticó, a decir de García Vega⁵⁰, además de la reactología de Kornilov y la reflexología de Bechterev y Pavlov, a Vigotsky⁵¹ y Luria por considerar su doctrina como “historicismo vulgar”. Luego, la importancia del contexto histórico e ideológico es determinante, no sólo en el hecho de que de no haber existido el sistema político socialista no existiría con estas especificaciones la ciencia del materialismo dialéctico, sino que, como hecho consumado, determinara la existencia de un fundamento teórico relacionado con el proceso cultural que caracteriza el influjo de lo social en el individuo.

En el campo de la lingüística, Mijail Pokrovsky había desarrollado, a finales del s. XIX, la tesis sobre que las relaciones de los objetos en la realidad condicionan las conexiones de las palabras en la lengua. Esto es, la realidad condiciona la lengua; la conciencia reúne las palabras en diferentes

49 En el I Congreso de Paidología (Moscú 1927-1928) se pone de manifiesto el alcance limitado de los métodos fisiológicos, incapaces de acceder al estudio de la conciencia humana y sus aspectos histórico-sociales.

50 L. GARCÍA VEGA: ‘La presencia molesta de Pavlov en la psicología soviética’, en *Revista de Historia de la Psicología*, 12, 1991 p. 3.

51 Ya para estos años Vigostky había publicado (1926) la ponencia *Los métodos de investigación reflexiológicos y psicológicos*. Había fundado (1924) su grupo de trabajo, la ‘troika’, a lado de Alexander Luria y Alexis Leontiev. En 1925 había concluido su tesis doctoral *Psicología del Arte*. Aquí desarrolla los conceptos de funciones psicológicas inferiores y superiores. En 1926/27 se publicó *El significado histórico de la crisis de la Psicología*, Vigostky desarrolla una genuina psicología marxista, basada en una ‘metodología general’, no reductible a una lógica general de la investigación, sino con especificidades en cuanto a un objeto psicológico. Al igual que Marx en *El Capital*, Vigostky busca los fundamentos más generales para sostener la teoría del materialismo psicológico o psicología dialéctica, al hacer un paralelismo con las categorías intermedias de la plusvalía, el capital. En Ricardo BAQUERO: *Vigostky y El aprendizaje escolar*, Buenos Aires: Aique 2004.

grupos y la base para su agrupación es precisamente su semejanza u oposición con el significado principal. En los mismos treinta, Jost Trier estudió el léxico como un sistema cuyo objetivo era descubrir las relaciones existentes entre las palabras. Además sugirió que la palabra recibe su significado solamente en función de pertenencia a un campo semántico⁵². Trier aisló los estadios de ideas, los de los objetos y los de los fenómenos del mundo material, de la historia de un determinado pueblo hablante de un idioma. Esto le valió que sus trabajos fueran criticados por la escuela soviética que buscó fundamentar la teoría de los campos semánticos bajo sus propios principios. Si bien es cierto que los lingüistas soviéticos consideran a la palabra el centro del sistema léxico-semántico, también consideran que el contexto ayuda a definir las fronteras semánticas de cada palabra. Al examinar las relaciones entre las palabras, el estudio de la polisemia permite formar un sistema de significados en general, y de variantes léxico-semánticas dentro de una misma palabra. Las relaciones internas de las palabras entre sí determinan la dinámica del sistema, que en el léxico se interpreta como el conjunto de conexiones entre los significados de una palabra determinada, y de unas palabras con otras, *en sus relaciones indisolubles*.

52 Este análisis se inscribe en la tradición estructuralista postsaussureana y sus representantes europeos más destacados son Greimas, Pottier y Coseriu. En América ha tenido un desarrollo independiente y se ha inscrito en el marco de la gramática generativa, de la que Weinreich, Katz y Fodor son los más eminentes representantes.

Como consecuencia de lo anterior, se desprende dos tesis, la primera, tiene sus fundamentos en el hecho de que la lengua es un fenómeno social que refleja, mediante el lenguaje, la historia y la cultura de un pueblo y, la segunda, que explica que la naturaleza psicológica de la palabra es elemento de un segundo sistema de señales que consiste en la abstracción de la realidad, lo cual permite la generalización en la formación de las ideas sobre las cosas y sobre los fenómenos diversos. Y es, en este punto, en donde se conectan la fraseología y la teoría sociocultural de Vigostky. Ambas teorías concuerdan en que el lenguaje es un fenómeno social que se manifiesta en los procesos históricos y culturales. El desarrollo de estas tesis lo encontramos más tarde, en la escuela rusa. Veronika Teliya⁵³, y sus colaboradores, ha propuesto el desarrollo de un marco conceptual para la descripción de los datos representados en los significados de las unidades de varias palabras. En este sentido, la estudiosa argumenta que la fraseología es un punto particularmente fructífero de enfoque para el análisis ‘linguo-cultural’, porque establece el parámetro del influjo de la cultura sobre los significados que adquiere el individuo.

La década de los treinta se caracterizó por establecer el parámetro de una ideología marxista-dialéctica, lo cual implicaría la propia naturaleza de adecuación de todo el sistema ideológico al científico y cultural, así en 1930, la “Conferencia de Institutos Científicos de la Unión

53 Veronika TELIYA ET AL.: ‘Phraseology as a Language of Culture: Its Role in the Representation of a Cultural Mentality’, 2001, en: A. P. COWIE. (ed.): *Phraseology: Theory, Analysis and Applications*, Oxford: Oxford University Press (2001[1998]).

Soviética” recomendó el método dialéctico y, a partir de ese momento, la psicología inició una nueva etapa conocida como “*Materialista Dialéctica*” y una perspectiva dialéctica se impuso en el plano ideológico. La aceptación de la conciencia en la ideología soviética fue fundamental para su desarrollo científico, pues ella se consideró como algo con entidad propia y distinta de la materia; aunque procedía de la materia, obedecía, sin embargo, a unas leyes distintas debido a los saltos dialécticos operados en el curso de la evolución, así la evolución se caracterizaba por un proceso de transformaciones discontinuas y bruscas. Del cerebro, “la más alta organización de la materia”, surge la conciencia como una nueva realidad cualitativamente distinta de la materia. Una serie de cambios cuantitativos de la materia, en virtud de la dialéctica, producen la conciencia que es un fenómeno emergente que se guía por leyes distintas a las deterministas que rigen el devenir de la materia. De esta manera, sin abandonar el materialismo, aceptaron la conciencia. “Estas directrices salvan a la psicología soviética del absurdo reduccionismo fisiológico o físico dando lugar a una psicología independiente de las otras ciencias⁵⁴”.

En este contexto, hay un pequeño núcleo de investigaciones psicológicas de clara orientación psicosocial que con el tiempo cobrarán suma importancia. Se trata de las tesis de Vigotsky⁵⁵ y Luria, dos psicólogos que

54 L. GARCÍA VEGA : *Historia de la psicología*. Madrid: Universidad Eudema, 1989 p. 367.

55 L. VIGOSTKY: *Pensamiento y Lenguaje*, Buenos Aires: Laurato 1934 (1981).

mantiene contacto con la ciencia occidental⁵⁶ y discrepan ideológicamente de la misma. Ambos estudiaron el proceso de formación de la personalidad en la colectividad y en los grupos, y reivindicaron una psicología histórica. Su tesis sobre la unidad dialéctica entre el lenguaje y el pensamiento, se apoyaba en la premisa de que el hombre es un ser producto de la historia a la par que un sujeto activo de las relaciones sociales, y, a partir de ello, los procesos psicológicos superiores (conciencia, voluntad, etc.) se desarrollan con las interacciones del individuo con sus semejantes y con la cultura de su entorno. El período dialéctico se inició con las purgas estalinistas y para muchos autores, la primera teoría verdaderamente marxista y dialéctica fue la de Lev Semionovich Vigotsky quien puso de relieve las conexiones entre la conciencia y el desarrollo socio-cultural.

La fraseología

Generalidades

Desde Coseriu⁵⁷ se han podido distinguir tres aspectos fundamentales para el análisis de la lengua: “el saber hablar”, “el saber idiomático” y “el saber expresivo”. De éstos se desprende que la lengua es, primero, una actividad humana, segundo una actividad sociocultural y tercero, es una actividad que denota los estados anímicos del hombre. Es decir, la lengua no es sólo el ejercicio de estructurar las ideas a partir de la suma de conceptos en orden lógico, sino

⁵⁶ Es muy probable que los trabajos de Wilhem von Humboldt hayan influido en las tesis de Vigostky y Luria.

⁵⁷ Eugen COSERIU: *El hombre y su lenguaje*, Madrid: Gredos 1977.

un acto complejo que contiene en sí mismo presupuestos psicosomáticos, socioculturales⁵⁸ e intencionales. El estudio de un idioma —y su aprendizaje— debe entenderse como un elemento utilizable que determina la vida social de las personas. Este hecho debe generar la conciencia de que la lengua tiene un valor determinante en el cambio social, ya que es potencialmente un instrumento de convivencia, de comunicación y de emancipación entre la personas, por una parte, o por otra y contrariamente, también puede ser herramienta de manipulación, de opresión y discriminación. De tal manera que, al comprender y estudiar la lengua en todas sus facetas, su estudio y aprendizaje se hacen más profundos y, con ello, significativos, se interiorizan con más naturalidad.

Desde el análisis de la lingüística, y de la psicología lingüística, se ha concebido un enfoque que recoge estos aspectos y estudia a la lengua en un contexto real. Este enfoque conocido como ‘comunicativo’ contempla la totalidad del complejo lingüístico, no obstante ha concentrado como su eje principal para la comprensión lingüística “el saber expresivo”. Esto es, para aquellas teorías que se adhieren a ese enfoque, la lengua es preponderantemente intencional (saber expresivo), no dejando, completamente, de lado el estudio de los diversos medios (saber hablar) ni su característica social (saber idiomático). El peso que inclina la balanza hacia aquél *saber*, ha ido generado una concepción vana sobre las

58 John Langshaw AUSTIN: *How to Do Things with Words*, Londres, 1962. Ya en 1955 Austin insistía en que la comunicación es imposible si el hablante y el oyente no participan de ciertos conocimientos y suposiciones; es decir, sino tienen un mundo referencial compartido.

funciones que tiene la lengua y se ha concentrado en los fines. Es decir, la finalidad de la lengua, en este enfoque, es comunicar, no importando el cómo el contenido se encuentre estructurado. La consecuencia ha sido no dar importancia a la cohesión y coherencia que otorgaba el análisis gramatical. Así, cuando se pretende realizar un estudio sobre la lengua, es necesario, estudiarla desde todos los aspectos que impliquen su aprendizaje, esto es, su estructura, su uso y la cultura que la desarrolla. Ello contempla los aspectos interlingüísticos e intralingüísticos que se consideran de suma importancia en la comprensión de la lengua. Y que se incluyen —como ya hemos dicho— en el enfoque comunicativo.

La discusión sobre la eficacia del enfoque comunicativo y la coherencia de las teorías que lo abarcan han generado ciertas contradicciones en sus métodos. Por ejemplo, el método audiolingual, propuesto dentro de ese enfoque, tiene sus bases psicológicas en el conductismo⁵⁹, es decir, aprender a hablar nos remite a leyes de aprendizaje que son, al mismo tiempo, muy generales y universales⁶⁰. Otro ejemplo que —aunque esté referido al estudio de “segundas lenguas”— nos sirve para ilustrar estas contradicciones, es la metodología derivada de las hipótesis planteadas por Krashen sobre la adquisición de la lengua⁶¹. Él cree que no

hace falta ninguna metodología especial, basta con colocar a

59 La teoría conductual sostiene que el reforzamiento y el castigo determinan el aprendizaje del habla.

60 Para especificar simplemente hay que focalizarse sobre aquello que hay que aprender, empleando los mecanismos generales de aprendizaje (condicionamiento operante y el clásico) para conseguir el objetivo.

61 La difusión de las ideas de Stephen Krashen son fundamentales para avalar la enseñanza del inglés dentro del enfoque comunicativo. S. D. KRASHEN: *The input hypothesis: issues and implications*, New York: Longman Group Ltd 1985.

un aprendiz en un contexto determinado y la producción del lenguaje emerge de éste sin aplicar *estrategias relevantes*⁶². Este planteamiento alude a que la estructura lingüística no es secuencialmente progresiva y el rol del educador está restringido a ser facilitador, eligiendo temas de interés para el aprendiz y utilizando un *input* contextualizado⁶³ que permite su comprensión. De tal manera, nosotros creemos que si se ha de discutir sobre el “enfoque comunicativo”, debemos adherirnos a las corrientes que emplean, en su estudio, los análisis de los niveles de funcionalidad, enunciación, discurso y, específicamente, de las unidades fraseológicas, pues estas propuestas intentan explicar el lenguaje tal y como los miembros de una comunidad lo reproducen en contextos lingüísticos concretos. Así, estos tipos de enfoque no sólo contemplan el valor representativo de los signos, sino, también, el funcionamiento de éstos en relación con otros signos y su significados.

Luego, si —a partir de Coseriu— el estudio de una lengua examina aquellos saberes, es necesario que su enseñanza y aprendizaje los contengan. El estudio de una lengua naturalmente requiere de la reestructuración del acto cognitivo, ello supone un proceso de aculturación que será imprescindible para su comprensión. Este proceso implica

62 S. D. KRASHEN asume en sus tesis la postura chomskiana de la adquisición del lenguaje.

63 *Ibid.* p. 2: “Los seres humanos adquirimos el lenguaje de una sola manera - comprendiendo mensajes, o recibiendo un “input inteligible”. Progresamos en nuestro orden natural (hipótesis 2) comprendiendo un input que contenga estructuras correspondientes a nuestro próximo estadio - estructuras que se encuentran por encima de nuestro actual nivel de competencia”. En María Cecilia TORGA: *Vigotsky y Krashen: Zona de Desarrollo próximo y el aprendizaje de una lengua extranjera*, Boca Negra (Arg.): Universidad Nacional de Comahue.

una reorientación intelectual y sensitiva que permite, además de una nueva manera de comunicarse, distinguir entre las diversas estructuras del pensamiento. Así, cuando en el proceso de asimilación, se adquieren nuevos conceptos que son cruciales en el desarrollo socio-psicológico del individuo, debido a su influencia, se genera una concepción distinta en la significación⁶⁴ conceptual. De tal forma que cuando la cultura, como conjunto de redes estructuradas e interconectadas de significados, modela el desarrollo mental de los individuos provocándolos a adoptar determinadas disposiciones, creencias, destrezas y conocimientos, establece la condición de los factores psicológicos y afectivos de sus miembros y, además, estructura sus esquemas mentales y psíquico-afectivos. Por tal razón, es muy importante conocer y apreciar la cultura de otra nación, pues permite que las personas analicen su propia cultura, forma de vivir y pensamiento y tomen conciencia de todos esos factores que los determinan. Las personas, al reconocer en otra lengua distintas estructuras de pensamiento, desarrollan su capacidad de ‘discriminar’ y precisar los elementos que las distinguen de otras.

Es claro que al estudiar una lengua se involucran muchos aspectos que no pueden resolverse desde un único punto de vista o mediante el uso de un solo instrumento. Por ello creemos que el uso del diccionario léxico no solucionaría las dificultades que pudiera tener el estudio de

64 G.G. MORAIN, K.H. OSTERIOH, J.C. CONDON, O.D. PARKER han orientado sus investigaciones hacia las manifestaciones concretas de las diferencias culturales y su repercusión en el aprendizaje de una segunda lengua. Un conocimiento específico de la cultura y la lengua extranjera permitiría predecir áreas de conflicto cultural y de interferencia lingüística en el proceso de adaptación cultural.

una lengua, ya que la palabra, unidad mínima, y la suma de sus elementos, no constituyen, en el uso de la lengua formal, el lenguaje vivo de los hablantes, es decir, un sujeto más un verbo y sus diversos complementos de predicado no son, necesariamente, la fórmula, estructuralmente, típica del lenguaje. Esto es, el ‘sinnúmero’ de combinaciones posibles de las palabras, puestas en esta estructura, no reproducen la manera en que se expresa una persona en su contexto real, pues el estudio y aprendizaje de una lengua no está restringido a la memorización de un listado de palabras y su combinación sintagmática sumatoria para crear ideas, sino al proceso cultural e histórico, e incluso, psicológico, que ha desarrollado cada comunidad lingüística.

De tal forma que si el estudio de una nueva lengua se asimila a las estructuras de la lengua materna, no sólo se está impidiendo su comprensión, sino se está negando el propio desarrollo que diferencia el pensamiento de cada cultura. Esto es, si se reproduce la estructura de la lengua materna con los nuevos conceptos de la lengua en estudio se realiza una ‘translexicologización’ de los elementos, cuestión que niega el aprendizaje y estudio de cualquier lengua. Por ello, la inclusión de las unidades fraseológicas en el aprendizaje de cualquier lengua y, específicamente, la latina es sustancial para obtener un aprendizaje cabal de la lengua.

Dos ejemplos que ilustran la importancia de incluir la fraseología en el estudio del latín y que se extrajeron de los ‘exámenes intermedios del Colegio de Letras Clásicas de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)⁶⁵, ilustran nuestro cuestionamiento:

65 Los exámenes fueron puestos a mi disposición para el estudio y análisis de

Pompeius ... *acie excessit*⁶⁶ et se in castra æquo contulit
(César, *bell.civ.* III, 94, 5)

Una traducción encontrada en muchos de los exámenes es la siguiente:

Pompeyo... (*se*) *murió por la espada...*

Seguramente, el alumno, correctamente, reconoce que *acie* es un ablativo instrumental y *excessit* un verbo que en alguna acepción en el diccionario significa ‘morir’, pero desconoce que sólo tiene este significado con *e vita*. Luego, el alumno piensa evidentemente de manera lógica —y aunque con desconocimiento del contexto de la obra, parte fundamental para el estudio de una lengua, como hemos insistido— al reconocer el uso gramatical de *acie* y la acepción del verbo *excedere* lexicológicamente, no obstante desconoce el uso que tiene el fraseologismo *acie excedere*. Una posible traducción, que contempla el fraseologismo es:

“Pompeyo *abandonó las filas* y se dirigió, a caballo, al campamento”.

La traducción que ve en el fraeologismo unidades mínimas de significación, es decir, la que traduce ‘palabra por palabra’ y aparece en dichos exámenes es:

“Pompeyo *murió por la espalda* y se dirigió a caballo al campamento.”

los elementos fraseológicos. Agradezco a la Coordinación de Letras Clásicas por darme acceso a sus archivos, especialmente al Mtro. Becerra, su coordinador.

66 La locución aparece con negritas y cursiva, de aquí en adelante.

Evidentemente, si se realiza esta traducción del texto, se rompe coherencia semántica del texto, pues cómo se podría dirigir Pompeyo, muerto por la espada, a caballo al campamento. Este ejemplo, constata que, aunque el aprendiz sea capaz de comprender el uso del diccionario y la gramática, sin el debido estudio integral de una lengua es imposible comprenderla correctamente. Otro ejemplo que sólo contempla la traducción lexicológica de los elementos de manera sumatoria es el siguiente: Cæsar *dilectum* in agris *habuit* que debería traducirse como “César hizo una leva de campesinos”, se traduce falsamente como César tiene “un amado en los campos”, traducción que no sólo ignora el contexto, sino que, no obstante ser correcta gramatical y lexicológicamente, es absurda si no se tiene en cuenta el fraseologismo *dilectum habere* como “hacer una leva”.

En este sentido, insistimos en que nuestra propuesta de incluir la fraseología en la enseñanza del latín, asume una perspectiva plurifuncional del lenguaje, pues afirma que éste es la representación del pensamiento del individuo que adquiere su significado de la cultura en la cual está inmerso, lo cual implica, llevado a sus últimas consecuencias, estudiarlo y aprenderlo en sus diversas acepciones. Es de suma importancia apuntar que la función no es equivalente al acto del habla, pues aquélla lleva una connotación semiótica⁶⁷.

67 El término semiótica es intercambiable por el de semiología. Ya F. Saussure esboza su concepto: “Se puede, pues concebir una ciencia que estudie la vida de los signos en el seno de la vida social. Tal ciencia sería parte de la psicología social, y por consiguiente de la psicología general. Nosostros la llamaremos semiología. Ella nos enseñará en qué consisten los signos y cuáles son las leyes que los gobiernan (...) Las leyes que la semiología descubra serán aplicables a la lingüística, y así es cómo la lingüística se encontrará ligada a un dominio bien definido en el conjunto de los hechos humanos”. *Curso de Lingüística general*, p. 60.

Asimismo, proponemos que estos supuestos se conviertan en la base del contenido de los objetivos que apoyan el enfoque comunicativo. Pues la propia fraseología se ubica dentro de esta tendencia, que aporta elementos de análisis que distinguen al lenguaje como un hecho real; y, además, estudia las unidades lexicológicas como inseparables de su contexto y con un significado preciso no formal ni normativo, sino funcional.

La fraseología científica y su aplicación en la fraseología latina

Los significados de los que el lenguaje es depositario se construyeron, en gran medida, del conocimiento enciclopédico de la historia de cada cultura, misma que modela el sentido de los conceptos universales otorgándoles valores específicos y diferenciados⁶⁸. Cada sociedad incluye sus actitudes y su visión del mundo en un complejo lingüístico que define su propia personalidad. Todo este complejo es integrado en la ciencia lingüística de la fraseología la cual estudia los diversos aspectos de carácter sociocultural e incluye en su enfoque analítico la estructura, significación y contextualización del idioma. Los antecedentes de la fraseología⁶⁹ en el Occidente europeo, nos remiten

68 Gerd WOTJAK: *Las lenguas ventanas que dan al mundo: el léxico como encrucijada entre la morfosintaxis y cognición, aspectos semánticos y pragmáticos en perspectiva intra e interlingüística*, Salamanca: Universidad de Salamanca 2006.

69 Más remotos son los primeros apuntes sobre la semántica y la importancia que tiene la cultura en los significados de las palabras que surgen de la tradición. Estos estudios son el origen de la teorías lingüísticas que ven al lenguaje como un instrumento de la cultura. Así, los lingüistas soviéticos sustentan que el léxico del idioma forma un sistema con sus leyes propias y relaciones internas. El conocido lingüista Mijail Pokrovsky (*Búsquedas semasiológicas en las lenguas antiguas*, 1896) fue el primero

a los estudios de Ferdinand Saussure y su discípulo Charles Bally, adscrito éste a la escuela de Zurich. Pero es, en la Europa Oriental, donde el estudio de la fraseología tiene sus orígenes ideológicos y metodológicos, como ya lo hemos visto, pues parte de los principios de las tesis sociohistóricas del lenguaje que se incluían dentro del estudio sobre la adquisición, desarrollo y sofisticación del lenguaje en grupos sociales. La fraseología, como parte de los estudios lingüísticos, se desarrolló en la escuela soviética⁷⁰, dentro de la ‘la lingüística aplicada’, en la época de la posguerra y, posteriormente, se extendió a la República Democrática Alemana.

La fraseología era, entonces, un rama de la lingüística cuyo objeto de estudio son las unidades del discurso repetido⁷¹, que, en principio, podemos llamar unidades en exponer la tesis de que las relaciones de los objetos en la realidad, condicionan las conexiones de las palabras en la lengua. Las palabras, junto con sus significados, no están separadas entre sí, pues se unen independientemente en nuestra conciencia en diferentes grupos, y la base para su agrupación es precisamente su semejanza u oposición con el significado principal. Lo que Pokrovsky llamó “principio de la mutua asociación de las palabras”, sirvió de base para que más tarde surgiera la teoría del campo semántico en la lingüística. En los años 30 de nuestro siglo, los lingüistas alemanes estudiaron el léxico del idioma como sistema y propusieron diferentes teorías acerca del campo semántico, cuyo objetivo era descubrir las relaciones existentes entre las palabras. Se considera que el fundador de la teoría del campo semántico fue Jost Trier quien, sin embargo, no profundizó sobre la independencia de las palabras en el sistema de la lengua. La palabra recibe su significado únicamente por formar parte de determinado campo. J. Trier aisló los estadios de ideas, de los objetos y fenómenos del mundo material, de la historia del pueblo hablante de determinado idioma. Las ideas de J. Trier fueron adaptadas por numerosos lingüistas de diferentes países, quienes las desarrollaron en diversas direcciones

70 Gloria CORPAS PASTOR: *Manual de fraseología española*, Madrid: Gredos 1996, p. 270.

71 El “discurso repetido” abarca todo lo que tradicionalmente está fijado como “expresión”, “giro”, “modismo”, “frase” o “locución” y cuyos elementos constitutivos no son reemplazables o recombinables según las reglas actuales de la lengua. Eugen COSERIU: *Principios de semántica estructural*, Madrid: Gredos 1977, p. 113.

fraseológicas y que contemplan aspectos interdisciplinares de morfología, sintaxis, semántica, pragmática, y, también, psicolingüística y sociolingüística. Esta perspectiva holística ha permitido que se distienda la antigua concepción anomalista, obligadamente limitada, para la cual estas estructuras no eran sino desvíos e irregularidades dentro del ‘sistema de la lengua’, por oposición a las unidades del discurso libre, que se combinan siguiendo las reglas de la sintaxis. La fraseología en principio se consideró una parte de la lingüística y no es hasta los estudios de Viktor V. Vinogradov que se le ha considerado como una ciencia con sus propios principios⁷².

Respecto a su clasificación e independencia como ciencia se discute si la fraseología es una ciencia contrastiva⁷³, lo que implicaría que sus resultados tuvieran un carácter histórico. Por lo pronto, el llamado padre de la fraseología, Charles Bally la clasificó como una ‘rama’ lingüística. Pero, como lo hemos mencionado, la escuela soviética, a partir Vinogradov, la concibió como ciencia paralela a la lingüística. A pesar de ser discutible su delimitación y caracterización, se ha llegado a un consenso mínimo⁷⁴ para establecer sus límites y características:

72 Viktor Vladimirovich VINOGRADOV habla sobre la relación entre las palabras y la realidad, en *Los principales tipos de significados en las palabras*, 1947, (en ruso), anota que, en las investigaciones sobre el sentido de las palabras, hay que partir de su significado principal, nominativo, es decir, el que está directamente dirigido a los objetos, acciones y cualidades de la realidad, teniendo también en cuenta la vida interior del hombre.

73 La lingüística contrastiva es una disciplina que estudia las semejanzas y diferencias entre las lenguas.

74 Häusermann 1977; Jaksche, Sialm, Burger 1981.

1. Las unidades fraseológicas no pueden ser explicadas plenamente por las reglas sintácticas de la gramática.
2. Cuando la unión de palabras puede utilizarse de manera similar a un “lexema” como parte irreductible, esto es existe una unidad fija de dos o más elementos y los sufijos determinan su uso morfosintácticamente.

Mediante estos consensos se han propuesto diversos criterios para su estudio y clasificación. Por ejemplo, Gak⁷⁵ sugiere un criterio semántico. Él dice que las características del fraseologismo deben tener un sentido figurado, ser fijas y estar constituidas por dos o más unidades léxicas. Harald Burger⁷⁶ se opone a esta idea y sugiere, en su lugar, un clasificación morfosintáctica, pues piensa que la opinión de Gak es muy atendible, pero hay que repensar el punto sobre el “sentido figurado”, ya que, primero, no todos los fraseologismos lo incluyen y, segundo, cada vez que se presenta una irregularidad morfosintáctica surge un cambio semántico.

El problema que surge al categorizar la fraseología genera, a su vez, un problema de conceptualización. Así que al indagar sobre la fraseología hay que contemplar las diversas entradas conceptuales para su estudio. Por ejemplo, Pilz⁷⁷ lo llama fraselexema, lo cual implica una relación

75 V. G. GAK, *Lexicología comparada*, 1977 (en ruso).

76 Harald BURGER *et al.*: *Handbuch der Phraseologie*, Berlín: de Gruyter 1982.

77 K. D. PILZ: *Phraseologie: Redensartenforschung*, J. B. Metzler'sche Verlagsbuchhandlung, Stuttgart: Sammlung Metzler 198: Sec. C 1981.

entre el fraseologismo y el diccionario. Otro término para definir la unidad fraseológica es el de frasema, aunque éste se ha considerado más que categoría, una subespecie de los fraseologismos. En este sentido, nosotros emplearemos el término ‘fraseologismo’ y ‘unidad fraseológica’ para designar en términos generales el fenómeno lingüístico que estudiamos, ya que puede aplicar tanto en sentido estricto como en sentido amplio.

El estudio de los fraseologismos empieza más allá de una sola la palabra, de manera que la unidad fraseológica mínima comporta al menos dos elementos. Esta constitución no es necesariamente formada por dos lexemas, pues uno de ellos puede ser un morfema (*e vestigio*: en el acto). La fraseología estudia también el enunciado que tiene sentido completo y presenta formas muy variadas, es decir, la fraseología abarca lo mismo la simple forma coloquial (“hasta mañana”) que la paremia (“agua que no has de beber, déjala correr”). Si hemos de atender a una definición rápida de la unidad fraseológica, diremos que son elementos lingüísticos de forma estable y sentido unitario; éstos son sus rasgos esenciales, uno es de expresión y otro de contenido. Para puntualizar las características de los fraseologismos, enunciaremos tres rasgos fundamentales que los distinguen:

1) La ‘estabilidad’ semántica-sintáctica: se refiere a las limitaciones que presentan las combinaciones léxico-semánticas de sus componentes

2) La idiomaticidad: se refiere a la desigualdad entre la suma de los significados de cada elementos que constituye el fraseologismo⁷⁸.

78 Para Wolfgang FLEISCHER: *Phraseologie der deutschen Gegenwrtssprache*,

3) La lexicalización: es resultado de la estabilidad e idiomática y hace referencia al proceso mediante el cual el hablante guarda en la memoria el fraseologismo, debido a su constante aparición.

Entre las diversas clasificaciones de las unidades fraseológicas nos parece atinada —aunque muy general— la propuesta de G. Corpas⁷⁹, que establece tres tipos principales de fraseologismos. La colocación, la locución y el enunciado. La colocación es la combinación estable de dos o más palabras de categoría distinta, de las cuales el elemento principal mantiene su significado intacto y el secundario aporta valores generales sin perder su significado propio; la colocación suele ser conmutable por una palabra correspondiente al elemento principal y puede admitir la sustitución sinonímica del elemento secundario.

La locución tiene mayor grado de fijación formal y de valor idiomático. La sustitución de sus elementos es más difícil y si la locución como tal es conmutable por una palabra, esta no suele corresponder etimológicamente. A diferencia de la colocación y la locución, el enunciado fraseológico se distingue por construir un acto de habla con sentido completo; la fijación de sus componentes es mayor y, a menudo, se apoya en elementos prosódicos y rítmicos, generalmente este tipo de unidad fraseológica no se deja

Tübinga: Niemeyer² 1997 pp. 30-33, este rasgo no es un elemento imprescindible en la constitución del fraseologismo, ya que “*Phraseologismen können idiomatischen Characters sein, müssen es aber nicht* (Los fraseologismos pueden presentar su carácter idiomático, pero también pueden no presentarlo)”.

79 Gloria CORPAS PASTOR: *Manual de fraseología española*, Madrid: Gredos 1996, pp. 50 ss.

reducir a una unidad verbal. Cuanto más compleja es la unidad fraseológica, mayor la estabilidad de su forma y la integridad de su contenido, la complejidad fraseológica y variabilidad de sus componentes están en proporción inversa. Así que de la colocación al enunciado hay una gradación ascendente de fijación.

Nosotros nos hemos limitado a hacer en este apartado un ejercicio para clasificar algunos fraseologismos extraídos de Meissner, tomando como base la clasificación de Harald Burger.

Lexicalmente los fraseologismos se caracterizan porque constan de varias unidades independientes que son lexicales y se convierten en una unidad lexemática por su ‘estabilidad’, igual a la unión de sus palabras, pero no semejante en cuanto que no pueden unirse libremente.

flumine secundo \ adverso	río abajo \ río arriba
terra marique	por tierra y por mar
longo spatio / intervalo interiecto	a mucha distancia
his temporibus / nostra ætate / nostra memoria	actualmente

Estructuralmente:

Externa: se muestra en su sentido extremo cuando no puede cambiarse el orden, pues no sólo modifica el elemento, sino que destruye toda la idea del fraseologismo. Este tipo generalmente se conforma por las paremias del tipo “agua que no has de beber, déjala correr”, que no podría variarse ni mediante sinónimos ni con otra sintaxis. Esto se debe a que la extensión en las paremias se rige por un ritmo, lo cual le otorga más estabilidad y, a su vez, la capacidad de ser recordado. Nosotros no incluimos este tipo de fraseologismos en nuestro estudio

Interna: se muestra en un sentido menos estricto, cuando el fraseologismo no es fijo en cuanto a sus elementos lexicales, aunque uno de ellos debe contener el sentido general del fraseologismo.

mundum ædificare / fabricari	crear el mundo
/ efficere / procreare (<i>nunca</i> “creare”)	
his moribus	según las costumbres actuales
de via declinare / decedere	salirse de un camino / apartarse

Sintácticamente el fraseologismo pierde sentido si se modifica el orden de los elementos.

absolutio et perfectio	suma perfección
absolutus et perfectus	de gran perfección
memoria et recordatio	un vivo recuerdo
auctoritas et exemplum	el mejor de los ejemplos

Semánticamente son heterogéneos con significado total cuando el fraseologismo no corresponde a la suma de sus elementos. Éstos tienen tres grados:

1. Más específico: cuando el resultado del fraseologismo no corresponde a la suma de los elementos que lo conforman.

ex animi mei sententia	sinceramente
mānūs dare	capitular // ceder

2. Distinto: guarda semejanza metafórica

errorem cum lacte	estar equivocado desde el origen
nutriciſ sugere	
in mānibus habere	traer algo entre manos
aliquid	(<i>figuradamente</i>)

3. Nuevo: el fraseologismo no guarda sino una muy lejana relación con los elementos que lo constituyen.

manu mittere

liberar

pro vīribus // pro vīrili parte

en la medida de lo posible

Concluyendo la ‘estabilidad’ del fraseologismo conlleva una perspectiva léxico-semántica, ligada a la denominada variabilidad o variación de las UF, pues sus componentes presentan la posibilidad de cambio. La estabilidad es la característica formal que identifica a los fraseologismos desde las limitaciones que presentan las combinaciones léxico-semánticas de sus componentes y que generarían posibles anomalías en su estructura morfosintáctica. Asimismo, la estabilidad está relacionada con la previsibilidad de aparición de sus componentes y su reproductividad como formas rítmica, puesto que corresponden a estructuras guardadas en la memoria de los hablantes. De tal manera, nosotros creemos que la fraseología latina puede clasificarse dentro del esquema propuesto por Burger. Y, al mismo tiempo, consideramos que el camino más viable para su estudio es el campo sintáctico-semántico, ya que las unidades fraseológicas de la lengua latina ‘clásica’ constituyen bloques que pueden aplicarse a un modelo paradigmático, debido a su estabilidad morfosintáctica y su potencial combinación con otros elementos lingüísticos. Así, en el fraseologismos *animam edo*, sería un modelo paradigmático:

animam edo	estoy muriendo
animam edis	estás muriendo
animam edit	está muriendo

Lo cual equivaldría al paradigma verbal *morir*, esto debido a las mismas características del fraseologismo, a saber, que constituyen ‘una sola unidad’ irreductible y, también, a las características de la lengua latina, a saber, su ‘sinteticidad’, la cual implica que un cambio morfológico sea, a su vez, un cambio sintáctico. Así sólo nos restaría indagar sobre su lexicalización, esto es, realizar un estudio de todas las fuentes en las que aparezca el fraseologismo dentro del *corpus latinum classicum* ya delimitado⁸⁰.

La Teoría Socio-histórica: los Procesos Psicológicos Superiores

La lengua escrita y, su dominio competente, parece requerir de cierto poder descontextualizador y de mayor control consciente y voluntario que la lengua oral, en la medida en que, en especial, en su carácter de sostén del pensamiento conceptual científico, exige un manejo deliberado del lenguaje, una reflexión sobre el lenguaje mismo, una ponderación de los contextos posibles de los destinatarios del escrito.

Vigostky

Este lema atiende todos los aspectos que hemos de analizar en este apartado. Ya que nuestro objeto de estudio, el latín escrito, se encamina hacia su dominio competente, aunque sea sólo parcial, puesto que los límites del programa del Colegio y finalidades a nivel Medio Superior son de carácter propedéutico. Como hemos ya mencionado, el latín es más cercano a una ‘materia’ de estudio que al aprendizaje de

⁸⁰ La edición francesa de Meissner contiene un importante avance en este sentido, para su localización consulte la bibliografía.

una segunda lengua⁸¹ o una lengua extranjera, de ahí que sea necesaria su descontextualización, no obstante hayamos propuesto un *enfoque comunicativo contextualizado*⁸². La aparente contradicción se encontraría entre el método y el enfoque. Como objeto de estudio el latín debe extraerse de su contexto para ser analizado y estudiado, pero como medio de comunicación real y eficaz debe entenderse como contextualizado, ya que es una lengua en todas sus cabalidades.

Tomando como base la teoría socio-histórica de Vigotsky⁸³, habremos de fundamentar el cómo los humanos, a partir del dominio y desarrollo de los instrumentos semióticos aprenden el lenguaje. Esto para sostener teóricamente el desarrollo de nuestra propuesta didáctica, misma que contempla, según nuestro criterio, la teoría desarrollada por Vigotsky. Según el estudioso nacido en Oshra⁸⁴ el desarrollo de la lengua es de carácter social, si bien es cierto que el

81 Lo más cercano a nuestro estudio, partiendo del supuesto de que fuera el aprendizaje de una segunda lengua, sería el concepto de *negociación del significado*, en donde la interacción que hay entre hablantes y receptores tiene un papel importante en la adquisición de una lengua. ELLIS: "Acquisition is promoted when the input to which learners are exposed is made comprehensible as a result of interactional modifications that arise from a communication breakdown – a process known as the negotiation of meaning", 1997. Aquí el concepto de significado, y de aprender a negociar el significado, tiene que ser interpretado también en términos socioculturales y funcionales. La adquisición progresiva de una lengua depende de la asimilación de su potencial semántico-funcional por medio de la interacción (Halliday, 1975).

82 Cfr. *Infra*. subapartado: *Una crítica a la formulación idearia del cch y al Programa operativo del 'Latín'*.

83 Lev Semionovich VIGOTSKY nació en Orsha el 5 de noviembre del año 1896 murió a los 37 años la noche del 10 al 11 de junio de 1934. Fue educado por un profesor prestigiado que, además de sólo instruir a los niños aventajados, aplicaba un método que reproducía los diálogos socráticos.

84 Para su biografía pueden consultarse Ricardo Baquero y Harry Daniels, por ejemplo.

humano está predispuesto por su propia naturaleza al lenguaje es el entorno social el que da un significado específico a ese lenguaje. Estas tesis son expuestas en toda su obra⁸⁵, pero específicamente las plantea en la teoría sociohistórica, en la que se hace referencia al carácter histórico y social de los Procesos Psicológicos Superiores, los PPS, a la importancia de los instrumentos de mediación en el ejercicio de ejecución y, en un plano metodológico, a la necesidad de un enfoque genético, motivo que se debe a la tendencia filosófica soviética de la época, como ya lo hemos apuntado⁸⁶.

La teoría socio-histórica plantea que los *procesos psicológicos* se desarrollan, ontológicamente, en dos sentidos. Por una parte, se presenta la línea natural que contempla los procesos de carácter universal que comparten todos los miembros de la especie y que están destinados por los mecanismos biológicos. Éstos están descritos en los procesos de maduración y crecimiento y catalogados

85 Lev S. Vigostky siempre estuvo interesado en la pedagogía. Asegura Blanck que Vigostky encaminó siete de sus primeros ocho escritos (1922-1926) a esta ciencia. Lo educativo era para Vigostky era simultáneamente: un campo profesional propio, pues él mismo era profesor; un campo de aplicaciones de la investigación psicológica y un problema inherente a su teoría general de del desarrollo psicológico. es, precisamente eb la constitución de los procesos psicológicos superiores donde la educación (particularmente la educación formal asociada a las formas más avanzadas del desarrollo psicológico) cumplirá una suerte de función de enculturación y humanización. Para Vigostky: “El problema educativo (...) ocupa un lugar central en la nueva manera de enfocar la psique del hombre. De ahí que la nueva psicología sea un fundamentos para la educación en mucha mayor medida que lo era la psicología tradicional (...) El nuevo sistema no tendrá que esforzarse por extraer de sus leyes las derivaciones pedagógicas ni adaptar sus tesis a la aplicación práctica de la escuela, porque la solución al problema pedagógico está contenida en su mismo núcleo teórico, y la educación es la primera palabra que menciona. Por consiguiente, la propia relación entre psicología y pedagogía cambiará considerablemente , sobre todo porque aumentará la importancia que cada una tiene para la otra y se desarrollarán por tanto los lazos y el apoyo mutuo entre ambas ciencias” (cf. Vigotsky, 1926b: 144)

86 Ideas principales del programa son las tesis de que los PPS tienen un origen histórico, de que los instrumentos de mediación (herramientas y signos) cumplen un papel central en la constitución de tales PPS y de que los PPS deben abordarse según los procesos en que se constituyen, es decir, desde un perspectiva genética.

entre los procesos psicológicos elementales. Por otra parte, los *procesos psicológicos* que se desarrollan en la línea cultural contemplan los procesos de apropiación y dominio de los recursos e instrumentos de mediación, entre éstos los semióticos son los más importantes, pues hacen referencia al lenguaje. Éstos procesos en los que interviene la apropiación y dominio de los instrumentos semióticos son llamados *procesos psicológicos superiores* y, como ya hemos apuntado, son aquellos que se relacionan con la adquisición del conocimiento en contextos socialmente regulados.

Los *procesos psicológicos superiores* se subdividen en *rudimentarios*, que se forman de las relaciones sociales entre la especie, por ejemplo, el lenguaje oral y los *avanzados* que se caracterizan por el uso de instrumentos de mediación más elaborados, independencia de contexto, regulación voluntaria y realización consciente. Éstos se realizan especialmente en los procesos de *socialización*, como las instituciones escolares. Así, la propuesta se convierte en el medio por el cual se estudia, de manera consciente y programada, la lengua latina y su influjo cultural, ya que contempla, por una lado, la teoría fraseológica lingüística con un enfoque cultural, que analiza y estudia a la lengua en la realidad comunicativa y no sólo en su normatividad. Ambas teorías son producto de una misma tendencia ideológica y políticas y, por ello, sientan sus bases en el desarrollo socio-histórico y cultural.

No obstante, la subdivisión de los procesos psicológicos superiores se debe entender como un unidad, en cuanto a que los rudimentarios determinan los significados que caracterizan al individuo como miembro de una

comunidad y los avanzados perfeccionan los instrumentos que descontextualizan los conocimientos y desarrollan el ensamblaje científico. Wertsch⁸⁷ opina que: “la copresencia de estas dos líneas de desarrollo y su fusión en un proceso unificado obligaría a no considerarlas de modo aditivo sino conformante de los procesos psicológicos del niño; ambas fuerzas operan en tándem para formar una estructura explicativa cualitativamente unitaria”. Así, el sujeto se va constituyendo mediante la apropiación de los instrumentos culturales y la interiorización progresiva de las operaciones psicológicas en la vida social, es decir, en el plano interpsicológico. Es importante destacar que la interiorización o internalización no es la acumulación de dominios de los instrumentos culturales, sino un proceso de reorganización de la actividad psicológica en situaciones sociales específicas.

El desarrollo del plano interpsicológico se dirige a la formación y consolidación del plano intrapsicológico, lo cual implica que la interiorización de los instrumentos será nuevamente retribuida en el plano interpsicológico. La descripción de este hecho no es simple, ya que se requiere de un largo proceso seriado de sucesos evolutivos que modifican la propia estructura de los procesos psicológicos. En este sentido, la propuesta didáctica pretende crear, mediante el dominio progresivo de las actividades, un modelo de estudio que contempla los aspectos informativos y formativos exigidos tanto por la institución como por las exigencias científicas actuales.

La información y el enfoque que proponemos

⁸⁷ WERTSCH: 1988, p59.

en nuestro estudio se inscribe a las 'nuevas tendencias lingüísticas' y la metodología que aplicaremos ha tenido consecuencias favorables en su aplicación. Así, con la misma finalidad que la interiorización de los *procesos psicológicos superiores avanzados* la propuesta ha sido pensada para formar al aprendiz, mediante el uso de la información y organización consciente, pues como lo asegura Vigotsky: "la interiorización de las formas culturales de una conducta implica la reconstrucción de la actividad psicológica sobre la base de las operaciones con signos. Los procesos psicológicos, tal y como aparecen en los animales, dejan de existir; se incorporan a este sistema de conducta y se desarrollan y reconstruyen culturalmente para formar una nueva identidad psicológica⁸⁸".

Esta interiorización⁸⁹ de las operaciones con signos es el instrumento que Vigotsky considera fundamental en la naturaleza de los PPS, pues en ellas se puede constatar el cambio de los mismos PPS, ya que constituyen un doble papel. Por un lado, son el ejemplo paradigmático en cuya constitución se describe con claridad la naturaleza de los PPS y, por otro, son el instrumento central de mediación, privilegiado en la interiorización de los PPS.

Al ponderar al lenguaje como *proceso psicológico superior* paradigmático y al analizar el significado otorgado a la idea de 'reconstrucción interna' de una operación psicológica, parece claro que ésta implica un cambio en

88 **VIGOTSKY:** 1988 pp. 93-94.

89 En la obra de Vigotsky los procesos de interiorización aparecen en el terreno de la ley del desarrollo ontogenético, conocida como 'ley de doble formación' o 'ley genética del desarrollo cultural.

la estructura y función de los mismos PPS que se están internalizando. En el caso de la función del lenguaje, se intenta capturar los mecanismos por los cuales un sujeto, a partir de un lenguaje centrado en aspectos referenciales y comunicativos, pasaba a estructurarlo en un nivel intelectual e interno, conformando así el lenguaje interior o pensamiento verbal.

En *Pensamiento y lenguaje*, Vygostky cree que la interiorización no debe ser descrita como un lenguaje aún suficientemente ‘socializado’, sino, por el contrario, como un lenguaje que está en transición entre el habla predominantemente social y comunicativa y un uso intelectual del lenguaje, como regulador del comportamiento, que culminaría por interiorizarse por completo. Por tal razón, también, el lenguaje permitía una descripción de ciertas transformaciones ‘estructurales’ en su constitución interiorizada, inferibles a partir de las variaciones que mostraba el propio lenguaje ‘egocéntrico’ gradualmente interiorizado. Tales transformaciones implicaban cambios a nivel sintáctico y semántico.

Entre los cambios sintácticos aparecen, por ejemplo, características como la predicatividad (u omisión de explicar el sujeto de que se predica por ser éste ya conocido para el hablante interior⁹⁰) que surgen como uno de los factores principales que colaboran en la abreviación y, entre las segundas, las semánticas, surgen los rasgos como la primacía del sentido sobre el significado. De tal manera,

90 William FRAWLEY: *Vygostky y la ciencia cognitiva*, Barcelona: Paidós 1999, Col. Cognición y desarrollo, pp. 54 ss. Véase el sustancial capítulo que tratan estas páginas para ampliar la información.

la internalización se debe conceptualizar como creadora de conciencia y no como la recepción en la conciencia de contenidos externos, esto es, los procesos de interiorización serían los creadores del espacio interno de la creación de la conciencia⁹¹. Así, toda propuesta debe contener un desarrollo del lenguaje que implique la transformación estructural del aprendiz y regule su comportamiento mediante el dominio paulatino del lenguaje de manera intelectual. Ésta proposición es parte fundamental en el desarrollo de la propuesta didáctica.

Las relaciones de inherencia de los PPS entre el plano social, interpsicológico, y el plano individual, intrapsicológico, propuestas en la *Ley genética del desarrollo cultural*, ponen en juego los instrumentos de mediación que remiten a la actividad instrumental y el dominio de los instrumentos de mediación como fuente del desarrollo personal.

La propuesta de que los instrumentos de mediación —en nuestro caso, el desarrollo de una propuesta didáctica basada en la actividad conjunta y guiada⁹²— sean fundamento para el desarrollo de los PPS constituye una aportación en plano de la adquisición del lenguaje y es la base para la comprensión pedagógica del cómo se adquieren los conocimientos, por ello, es que forma parte, imprescindible, del fundamento teórico de la propuesta didáctica, la inclusión de la fraseología latina en el estudio del latín.

91 Hay que recordar que la aceptación de la conciencia en la ideología soviética, fue un proceso largo, ya descrito en las primera líneas del capítulo y que sentó las bases del materialismo dialéctico.

92 *Cfr. Supra.* capítulo III.

Así, teniendo como base la tesis de Vigostky se puede afirmar que la actividad instrumental y la interacción son las genuinas unidades de análisis de la teoría socio-histórica luego los instrumentos semióticos están orientados al mundo social. Es claro que bajo esta tendencia, el lenguaje se orienta hacia el otro, pero, dentro del mismo proceso, hacia uno mismo.

Asimismo, el lenguaje en su ‘primera etapa de funcionalidad’, la comunicativa, no depende de los signos, pero en la fase de los *procesos psicológicos avanzados*, el lenguaje, juega un papel fundamental, no sólo en la constitución de los mismos PPS avanzados, sino también en la formación del proceso de desarrollo en un plano ontogénético, lo cual indica el desarrollo de la personalidad —esta misma estructura será explicada en una de las implicaciones pedagógicas de las tesis de Vigotsky sobre el desarrollo y adquisición del lenguaje, desarrollada por Gordon Wells y que trataremos más adelante.

De tal forma, cualquier estudio que los contemple debe comprender que su inclusión produce un cambio en la estructura misma dando lugar a una nueva acción. Así, nuestra propuesta pedagógica busca modificar, con su aplicación, una estructura cognitiva en el aprendiz mediante el estudio de la lengua latina, primeramente; después intenta crear una estructura de análisis que le permita al alumnado dar cuenta de la importancia de contemplar todos los aspectos que involucran al lenguaje, con la finalidad de lograr un mejor aprendizaje, en cuanto su observación holística, mediante el ejercicio de actividades guiadas y en colaboración con otros.

Y es, en este sentido, en que el *enfoque fraseológico* puede fungir como el gozne entre las teorías psicológicas sobre la adquisición del lenguaje, como la sociocultural de Vigostky, y las teorías lingüísticas en general, pues su análisis contempla todos los aspectos que constituyen el lenguaje.

Por último cabría apuntar, aunque de manera superficial, que el desarrollo de la tesis vigostkiana sobre el pensamiento verbal coincide con la fraseología en el hecho de que el pensamiento y la palabra tienen un carácter histórico y, por ello, complejo en cuanto que sus características están determinadas cronológicamente y estilísticamente. Por ende, su estudio requiere de un análisis filogenético e histórico, y, otro, ontogenético, relacionado con cada autor o productor de textos, que intente explicar el origen y las características que guardan las relaciones entre pensamiento y palabra del individuo⁹³.

El proceso ontogenético del individuo, que va desde el feto hasta la edad adulta, incluye, también, el desarrollo del lenguaje. Esto contendría, primero, una explicación de la evolución del significado de las palabras y los procesos de construcción conceptual y, segundo, un estudio sobre el origen y destino del habla egocéntrica. En este sentido, la clave central está dada por el abordaje de las características y relaciones funcionales del lenguaje interior.

Para Vigostky, el pensamiento verbal tiene dos aspectos un exterior, relacionado con el aspecto ‘fásico del lenguaje’, es decir, con el sonoro; y, otro interno, que corresponde al plano semántico. Este aspecto muestra construcciones y

93 Ésta se explica en el método de la doble estimulación de Lev Sajarov.

características que sostiene la tesis de que el pensamiento no se expresa en palabras, sino que se realiza en ellas. Así, el plano semántico del lenguaje es el primero e inicial de todos los planos internos y las conclusiones se pueden inferir del análisis del habla egocéntrica. Por ejemplo, la ‘abreviación’ de la sintaxis del habla interior encuentra su fuente tanto en la predicabilidad—referencia a una realidad ya significada—creciente que guarda el lenguaje egocéntrico del niño y en las características del habla dialogada, que permite un juego de alusiones mínimas entre los hablantes que comparten una más forma de comprender el mundo en común.

Esto último ejemplo, explica algunos aspectos relacionados con el habla social y que están vinculados con las propiedades del lenguaje interior, pues otorga fundamentos para la vinculación genética de las formas del lenguaje interior con el lenguaje social, lo que demuestra la importancia del contexto en el desarrollo del lenguaje. Esta característica condensa una serie de transformaciones complejas y heterogéneas, por ejemplo, en las estructuras semánticas. Tal estructura implica, primero, el predominio del sentido⁹⁴ sobre el significado⁹⁵, segundo, el influjo de sentido y, tercero, el carácter idiomático del lenguaje interior. Estas tres características que se asimilan a las de la fraseología, dan un fuerte argumento sobre el procesamiento de adquisición del lenguaje, lo cual atañe, naturalmente, a nuestra propuesta sobre el cómo mejorar el aprendizaje de latín.

94 Vigostky hizo precisiones respecto al sentido de las palabras, explicó: que el sentido alude a la serie de connotaciones que un término posee para un sujeto de acuerdo con su propio repertorio de experiencias; es inestable, dinámico, cambiante de acuerdo con los contextos en el término en cual se sitúe.

95 El significado de un término se representa en su ‘zona más estable’, en la medida en que alude a su uso convencional, el significado remite a una suerte de definición más o menos expresa y convenida.

A decir de Wertsch, el sentido y el significado expresan ‘potenciales semióticos’ diferenciados. Mientras que el significado de las palabras puede habilitar modalidades de uso descontextualizado de instrumentos de mediación, el sentido porta la potencialidad de hacer un uso contextualizado de los mismos. *La descontextualización en el uso de los instrumentos de mediación se refiere a la posibilidad de utilizar instrumentos semióticos fuera del contexto original en que se produjo su apropiación.*

Este último aspecto es de suma importancia para la justificación de la propuesta didáctica: la inclusión de la fraseología latina en el estudio del latín. La contextualización es el potencial semiótico crucial para la explicación de la posibilidad y características del lenguaje interior, lo que nos acerca, claramente, al aspecto contextual del latín desde la fraseología.

El sentido de un término es fuertemente dependiente de los contextos de uso. El propio discurso puede generar sentidos particulares en los términos que se utilizan e impone ciertas pautas de interpretación de acuerdo con el contexto creado. Cuando Vigostky se refiere a la preponderancia del sentido sobre el significado, alude al hecho de que el habla referida a sí misma opera con los sentidos de las palabras más que con sus significados, les otorga una propiedad crucial de la estructura semántica del lenguaje interior, en contraposición al lenguaje social y comunicativo.

Por ello, el estudio lingüístico debe determinar las características contextuales y estilísticas que se hallan en su situación comunicativa. Asimismo, el *lenguaje exterior*⁹⁶,

96 La fraseología tiene esta característica.

para obtener eficacia en su función comunicativa, requiere atenerse a aquellos significados estables en el marco de las comunidades de hablantes. El lenguaje interior puede operar con los sentidos subjetivos y con su configuración específica de acuerdo con los contextos particulares. Aquí radica su especificidad y potencialidad, a decir de Vigostky⁹⁷:

“La palabra está inserta en el contexto del cual tomó su contenido intelectual y afectivo, se impregna de ese contenido y pasa a significar más o menos de la que significa aisladamente y fuera de contexto: más porque se amplía su repertorio de significados, adquiriendo nuevas áreas de contenido; menos porque el contexto en cuestión limita y concreta su significado abstracto (...) En el lenguaje interno el predominio del sentido sobre el significado, de la frase sobre la palabra no es una excepción sino la norma general”.

Otro aspecto de la estructura semántica del lenguaje interior radica en la aglutinación y el influjo de sentido “ambas se refieren al proceso común de unión, de combinación y fusión de palabras” dice Vigostky en *Lenguaje y pensamiento*⁹⁸: “La aglutinación se refiere a la fusión asintáctica de palabras que generan nuevos sentidos. Tal mecanismo es habitual en varias lenguas, pero se encuentra en las producciones del lenguaje egocéntrico y su producción se incrementa a medida que en el proceso evolutivo desciende el coeficiente de tal lenguaje”. Esta alusión sobre la aglutinación de los elementos es una característica fundamental en la construcción del fraseologismo y se halla en la clasificación sintáctica, que veremos más adelante.

97 Cfr. VIGOTSKY: 1934; pp. 333-334.

98 Cfr. VIGOTSKY: 1934, p. 334.

Un mecanismo similar es el ‘influjo de sentido’, por el cual “los sentidos de diferentes palabras se influyen entre sí como si se vertiesen uno en otros, como si el sentido de una palabra estuviera contenido en el de otra o lo modificase, característica semántica de la fraseología. Ambas características se han emparentado con los mecanismos de condensación y desplazamiento freudianos.

Las condiciones del lenguaje inferior tornan probable la generación de un dialecto interior, característica del lenguaje idiomático. Vigotsky reivindica la especificidad de este nivel del pensamiento verbal irreductible a los demás por lo que el lenguaje interior aparece como “una función del lenguaje absolutamente diferenciada, independiente y única”. El lenguaje interior que reconoce vinculaciones genéticas tanto con el lenguaje egocéntrico como en el lenguaje externo.

El plano de análisis más profundo del lenguaje interior es el mismo pensamiento. La discriminación entre la unidad del pensamiento y del lenguaje como procesos se descubre en que ambos procesos, es decir, en su propia unidad, pero no en su identidad⁹⁹. *El contenido del pensamiento simultáneo se despliega en la forma sucesiva en el lenguaje.* El pensamiento se caracteriza por la posibilidad de una concepción simultánea de una situación a la que el lenguaje necesita ordenar, fragmentándola y secuenciándola. El proceso de transición del pensamiento al lenguaje implica un proceso complejísimo de descomposición y recomposición en palabras. El pensamiento no coincide de manera puntual con los significados de las palabras, éstos obran como

99 Cfr. VIGOTSKY: 1934, p. 339.

mediadores internos en el recorrido que el pensamiento realiza hacia su expresión verbal, de una manera análoga a como los signos resultan mediadores externos¹⁰⁰: “el pensamiento no se refleja en la palabra, se realiza en ella”.

Por último, el planteamiento de que la palabra significativa es el microcosmos de la conciencia humana, condensa su preocupación por el problema de la conciencia y expone nuevamente su concepción acerca de las unidades de análisis en psicología¹⁰¹: “El pensamiento y el lenguaje son la clave para comprender la naturaleza de la conciencia humana. Si el lenguaje es tan antiguo como la conciencia, si el lenguaje es la conciencia que existe en la práctica para los demás, por consiguiente, para uno mismo, es evidente que la palabra tiene un papel destacado no sólo en el pensamiento, sino también la conciencia en su conjunto”.

Esto nos permite aseverar que las palabras reflejan, por una parte, la relación del pensamiento con la realidad y, por otra, que en el proceso entre el pensamiento y la palabra se va determinando el significado que se otorgará a las mismas palabras. De tal forma que en la investigación y estudio de cualquier lengua podemos, aunque sea de manera parcial, remitirnos al pensamiento que genera la cultura y sus individuos. La relación entre el pensamiento y la palabra se encuentra determinada por la acción misma del humano como un ente social, que recibe y genera los significados precisos para establecer su manera de comunicarse.

Luego, se hace evidente la importancia de reconocer y

100 *Ibid.* p. 342

101 *Ibid.* p. 346.

estudiar una lengua no sólo como una actividad lingüística, sino también como una cultural e histórica, lo cual implica, a su vez, que se debe precisar el estado histórico y cultural en el que se encuentra la lengua de estudio. En este sentido, las aportaciones teóricas de Vigostky han sido de suma importancia para nuestro estudio, ya que plantean la relación del fenómeno lingüístico entre lengua y cultura, mismo que se encuentra descrito en la ciencia lingüística fraseológica.

Capítulo III. Metodología y aplicación de la propuesta didáctica

Implicaciones pedagógicas de la teoría socio-histórica en Gordon Wells: la teoría de la actividad guiada y conjunta en la propuesta didáctica: la fraseología latina

Concepción de enseñanza

Las tesis propuestas por Lev Vigotsky sobre los *procesos psicológicos superiores* —halladas en la teoría socio-histórica sobre el cómo se adquiere el conocimiento y en qué contextos— han sido una parte medular en los debates teóricos de la pedagogía moderna. Precisamente, estos meollos teóricos han dado origen a implicaciones pedagógicas que han dado vuelcos, por ende, a la concepción de la enseñanza. Asimismo, la enseñanza en su largo proceso ha sido explicada de diversas maneras. La historia de su conceptualización ha visto nacer teorías que ven al profesor como la parte imprescindible de la enseñanza o entender que el aprendiz es el centro de la acción educativa, por supuesto, pasando, también, por aquella concepción que pone, en la cúspide de la enseñanza, el conocimiento. Esta querrela es —a nuestro juicio— ociosa, ya que la enseñanza se debe concebir, necesariamente, como un proceso interdependiente, en el que cada elemento de la tríada realiza su propia función, obligadamente ligada a la de los otros. Esto es, tanto el conocimiento como el profesor y el aprendiz son de suma importancia, por ello, la enseñanza es irreductible en sus elementos. La discusión que nos atañe al respecto se debe concentrar en cómo funciona cada elemento

y depende de los otros, y en qué medida —al proponer estos cuestionamientos— esto puede hacer que la enseñanza sea más efectiva.

Nosotros, apoyados en la tesis sobre los procesos psicológicos superiores y sus implicaciones pedagógicas, nos hemos adherido, prácticamente, a la concepción de enseñanza desarrollada por Gordon Wells, a saber, *la actividad guiada y conjunta como el lugar del aprendizaje y desarrollo ontogenético*¹⁰². Ésta tiene sus fundamentos teóricos en la *zona de desarrollo próximo* (ZDP), misma que define la distancia entre el nivel de desarrollo real del niño, tal y como puede ser determinado a partir de la resolución independiente de problemas, y el nivel más elevado de desarrollo potencial tal y como es determinado por la resolución de problemas bajo la guía del adulto o en colaboración con iguales más capaces. En este sentido, Gordon Wells cree que Vigotsky enfatizó sobre la importancia de ‘la actividad guiada y conjunta’ en el desarrollo del individuo, al estudiar el potencial para permitir a los participantes ‘ir más allá de sí mismos’ con la ayuda de otros más expertos. De tal manera, si un participante otorga una instrucción apropiadamente suministrada en la actividad, dice Vigotsky¹⁰³ “despierta toda una serie de funciones que están en estado de maduración latente en la *zona de desarrollo próximo*”. Al respecto, cabe precisar que el de Orsha, ve en la instrucción la ayuda proporcionada por

102 Gordon Wells: *Dialogy Inquiry: Toward a Sociocultural Practice and Theory of Education*, Cambridge, Cambridge University Press. 1999. Traducida al español como *Indagación dialógica: hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*, Barcelona: Paidós 2001.

103 VIGOTSKY: 1987 p.212.

otros y le otorga el siguiente valor: “el potencial del niño para elevarse a sí mismo, gracias a la colaboración, hacia un nivel intelectual mayor de desarrollo, desplazándose, mediante la imitación, desde lo que él es hasta lo que él no es”¹⁰⁴. Y que el desarrollo, según el mismo autor, es la formación de nuevos sistemas funcionales y de cambios en las relaciones entre sistemas que ocurrían como secuencia de ‘crisis del desarrollo’ particularmente facilitadas por la participación en ‘las actividades guiadas’ relevantes de cada etapa.

De tal manera, la enseñanza es la instrucción de un participante experto a un novato mediante la elaboración de actividades guiadas y el ejercicio de las mismas en conjunto, lo cual implica la mediación de herramientas tanto humanas como instrumentales. Así, la elaboración de nuestra propuesta didáctica conlleva, en su concepción de enseñanza, estos aspectos que, como ya se ha antedicho, tienen sus bases teóricas en las tesis socio-históricas de Vigostky y sus implicaciones pedagógicas en Gordon Wells.

La actividad guiada y conjunta como lugar de aprendizaje

Las nuevas implicaciones pedagógicas han intentado dejar de lado los ‘principios especulativos’ de las teorías epistemológicas, lo cual implica la ejecución de métodos pragmáticos que dan cuenta del procesamiento del conocimiento humano. Así, la teoría socio-histórica propuesta por Vigotsky argumenta en favor del origen social y cultural de las funciones psicológicas superiores

104 *idem* 1987 p. 210.

—como ya hemos estudiado en el apartado anterior. Cada función, dice Vigotsky, sucede en dos planos. Primero, en la actividad e interacción entre personas; después, en el aprendizaje individual¹⁰⁵, mientras que lo que sirve de puente entre ambas es la mediación semiótica. Es decir, cuando las personas realizan una actividad conjunta, sus acciones, gestos y discurso, no sólo median la coordinación de la participación, sino también hacen públicas, y, por tanto ‘reales’, las actividades mentales implicadas, quedando potencialmente disponibles para su apropiación por parte de los participantes novatos¹⁰⁶. Esta implicación ve, en la aplicación de la actividad, la manifestación y procesamiento de conocimiento adquirido en la participación del individuo con otros.

De tal forma, hemos considerado en el desarrollo de nuestra propuesta didáctica la base pedagógica que subraya Wells y que proviene de la concepción histórica multinivel de Vigotsky. De la teoría de la actividad se desprenden dos vertientes que explican, primero, la organización de las actividades en la propuesta didáctica y, segundo, la disposición del grupo en equipos colaborativos. El primero expondrá los fundamentos que se desarrollan en la actividad guiada, llamada en espiral, y, el segundo, abordará la importancia de la colaboración en equipos de trabajo, esto es, la actividad conjunta.

105 *Ibidem*: 1981

106 LEONTINEV: 1981, pp. 55-56, explica: “...es imposible transmitir los significados y métodos necesarios para realizar un proceso de otra forma que no sea social —en forma de una acción o habla externa. En otras palabras, los procesos psicológicos superiores exclusivamente humanos sólo pueden ser adquiridos mediante la interacción con otros, esto es, a través de un procesos interpsicológico que sólo más tarde comenzará a ser desarrollado independientemente por el individuo”.

La actividad guiada

En términos generales, toda ocasión de actividad es potencialmente una oportunidad para el desarrollo de sus participantes. Esto es, la actividad se proyecta como un patrón de desenvolvimiento que implica un cambio, generalmente graduado, que deberá incrementar la complejidad y efectividad de la misma actividad¹⁰⁷. Así, inicialmente la actividad dependerá de los motivos, valores y habilidades de los participantes humanos y de las ventajas ofrecidas por las tecnologías disponibles, lo cual implica que se debe considerar —en un marco amplio— cada uno de los antecedentes socio-históricos de los participantes. Y específicamente, se debe contemplar qué objetivos de actuación se consideran apropiados y cómo pueden ser alcanzados.

En el contexto, el de la escolarización, los objetivos son planteados por expertos que no se encuentran familiarizados, generalmente, con los diversos escenarios educativos ni con los partícipes, lo cual nos lleva nuevamente, por un lado, a las discusiones anteriores sobre la adecuación curricular misma que explica el desarrollo social y cultural que lleva a tales planteamientos y, asimismo, a la potencial ineficacia para cumplirlos académicamente. De tal forma

107 Este precepto sienta sus bases en el desarrollo filogenético de la tesis socio-históricas de Vigotsky, mismas que ven, en cada dominio de los instrumentos, el desarrollo cultural de la humanidad. Afirma Bárbara ROGOFF: 'Developing Understanding of the Idea of Communities of Learners,' en *Mind, Culture, and Activity*, 1 (4), 1994 p. 52: "Las personas de cada generación, mientras se comprometen en esfuerzos socioculturales con otras personas, hacen uso y enriquecen herramientas culturales y prácticas heredadas de las generaciones precedentes. Ya que las personas se desarrollan mediante el uso compartido de las prácticas y herramientas culturales, simultáneamente contribuyen a la transformación de las herramientas culturales, prácticas e instituciones".

que la instrucción, en este contexto, tiende a ser deliberada, sistemática y gobernada por el currículum. Este mismo hecho, el que aparece la instrucción en el marco institucional, no requiebra radicalmente los fines que contienen en sí mismos los propios objetivos, ni el planteamiento curricular, pues ambos son potenciales graduados hacia el perfeccionamiento y profundidad, desarrollados a lo largo del tiempo como producto de la cultura, y, por tal motivo, adquieren su validez.

La discusión que cabe al respecto gira en torno al análisis y comprensión del aprendizaje, a saber, no es éste un fin en sí mismo, sino un aspecto integrado al dominio de nuevas formas de actividad que deberán contener un significado y valor para el desarrollo de los aprendices como miembros de una comunidad y, más tarde, como individuos autónomos. Luego, la finalidad del aprendizaje debe contener principios de instrucción que integren al aprendiz a un contexto social, lo determinen como miembro de una comunidad y, finalmente, conformen su personalidad, misma que será la base para la conformación —en su calidad de experto en una actividad— de participante novato. Este ciclo explica la trascendencia del conocimiento y su potencial perfeccionamiento; además, es el fundamento de las características específicas que definen a cada cultura.

Vigotsky ha insistido en este hecho cuando asevera que el aprendizaje conduce al desarrollo y, por tal motivo, la instrucción debería estar organizada para ayudar a este proceso¹⁰⁸:

108 VIGOTSKY: 1987 p.212

“La instrucción es sólo útil cuando se mueve delante del desarrollo. Cuando esto ocurre, impulsa o despierta toda una serie de funciones que están en estado de maduración latente en la zona de desarrollo próximo”.

Así, volvemos a la pregunta sobre el cómo se debe ofrecer una instrucción eficaz en las escuelas que garantice un desarrollo en el aprendiz. Gordon Wells, citando a Donald¹⁰⁹, cree que esta instrucción debe ser mediante la ‘actividad guiada’:

“Lo que ahora necesitan [los estudiantes] es un aprendizaje de los modos de conocimiento asociado con el lenguaje escrito y de las distintas clases de representación simbólica que derivan de él —matemática, científica, musical, etcétera. Es decir, necesitan aprenderlos para usar estas formas de representación como herramienta para la deliberación mediada, la comunicación reflexiva y el pensamiento; y para apropiarse de los diferentes dominios del conocimiento teórico que han sido construidos acumulativamente por las generaciones previas con la ayuda de las ventajas que confieren esos sistemas de *memoria externa*”.

De tal manera, será de suma importancia, para el diseño de cualquier empresa educativa, determinar qué procedimientos son los más eficaces para organizar las lecciones, unidades curriculares y los programas anuales a lo largo de cada trayectoria curricular. Del diseño organizado de las actividades dependerá el desarrollo de las habilidades y conocimientos del aprendiz. G. Wells¹¹⁰, mediante la acción

109 DONALD: 1991

110 G. WELLS: 1999

docente, cree que la actividad guiada que denomina ‘espiral del conocimiento’, es un instrumento viable para constatar el avance progresivo del aprendiz. La actividad guiada en espiral de conocimiento explica que cada giro contenido en la espiral conduce a una mayor comprensión. No obstante, cabe resaltar que dicha comprensión no puede evaluarse en cada caso de manera inmediata, pues, asegura Wells que es un error dirigir la atención sólo a los periodos de cambios revolucionarios. Gordon Wells, basa su juicio en Vigotsky¹¹¹, en cuanto a que éste enfatizó que, también, tienen lugar, en cualquier momento, otros procesos graduales de crecimiento:

“Los procesos que son líneas centrales de desarrollo en una edad se convierten en líneas periféricas de desarrollo en la edad siguiente y, contrariamente, líneas periféricas de desarrollo de una edad son traídas a la vanguardia y se convierten en líneas centrales en el momento en el que cambia su significado y su significación relativa en la estructura total del desarrollo”.

Este hecho implica, por una parte, que desarrollo del individuo es una constante en la que los conocimientos, según sea la importancia de su significado y significación, suelen tener mayor o menor trascendencia. Por otra, considerando este juicio se puede afirmar que la evaluación de una actividad, no puede estar determinada por su inmediatez, sino debe contemplar su eficacia de manera paulatina, ya que el aprendizaje y dominio de la actividad son constantes que alternan en importancia y significación de acuerdo con los diversos contextos en los que se realiza, como asegura Vigotsky

111 VIGOTSKY: 1987 p. 197.

El contexto en el que Wells aplica el argumento de Vigotsky, aparece en el ámbito de la escolarización, pues las actividades en el aula pretenden estandarizar los aprendizajes con iguales resultados. En principio, esta idea cumple con una de las características que define a la educación institucional actual: hacer homogéneas las habilidades y actitudes de los partícipes mediante los mismos procesos y mismos resultados. No obstante, aunque esto parezca un ideal en la ‘institución educativa’, la realidad actual ve, en la diversidad de los participantes en una actividad, una oportunidad para enriquecer tanto los conocimientos, el tema curricular, como la convivencia mediante el discurso. Wells opina que:

“...cuando las diferencias entre personas, en términos de experiencia, valores y prácticas son reconocidas como normales y deseables, esta diversidad puede convertirse en una ventaja en la clase, ya que las prácticas y puntos de vista alternativos que afloran pueden enriquecer la comunidad de clase y conducir a discusiones valiosas en las que las creencias dadas por sentadas sean modificadas y se alcance una comprensión más profunda de los puntos considerados”.

En cuanto al proceso efectivo del conocimiento en las actividades, Gordon Wells enumera en tres fases de la espiral del conocimiento que garantizan¹¹² el desarrollo del partícipe:

Fase uno: cuando en una sesión se estudia un nuevo aspecto del curriculum, es importante animar a los alumnos a compartir sus experiencias previas ya que, como las

112 G. WELLS: “En este contexto, he encontrado de ayuda pensar en el aprendizaje basado en la escuela en términos de una espiral del conocimiento, donde el resultado esperado con cada giro de la espiral es una mayor comprensión”. (1999)

investigaciones en campos muy diferentes han mostrado (e.g. Freire, Piaget, Rosenblatt, Vygotski), esas experiencias proporcionan el punto de partida para su aprendizaje, sean o no reconocidas públicamente. Descubriendo lo que los estudiantes ya saben y aquello que les interesa explorar con más detalle.¹¹³

Fase dos: consiste en realizar varios acercamientos a la nueva información mediante la explicación del profesor, a través de materiales impresos o medios audiovisuales de las propias acciones e investigaciones de los alumnos. La nueva información debe articularse con la comprensión existente y con la experiencia previa relevante, para ser después puesta a prueba mediante la acción en el mundo y/o mediante el diálogo con otros para la construcción del conocimiento, donde el propósito es llegar a una elección consensuada entre las teorías alternativas, demandas o interpretaciones sobre la base de una consideración de las evidencias y argumentos apropiados.

Finalmente, para consolidar las nuevas comprensiones obtenidas, es fundamental reflexionar juntos sobre lo que han aprendido y sobre el proceso de construcción de conocimiento en el que han participado, sobre las implicaciones que la nueva comprensión tiene para sus propias acciones y sobre las preguntas importantes a las que ellos deben dirigir sus futuras investigaciones. En otras palabras, la fase final en el ciclo implica a la comunidad en un “acercamiento meta”¹¹⁴, es decir, en la adopción de una perspectiva metacognitiva sobre su propio aprendizaje.

113 DONOAHUE, 2003

114 OLSON Y BRUNER 1996.

El funcionamiento de la espiral de conocimiento de Wells debe considerar, además, algunas anotaciones accesorias. Por ejemplo, se debe considerar que la naturaleza del conocimiento es provisional e incompleta, esto es, se debe contemplar siempre una mejora en cada uno de los ciclos futuros a través de la espiral. La segunda está relacionada con la naturaleza interactiva y social del crecimiento individual y comunicativo en la comprensión del conocimiento: ésta se consigue gracias a los esfuerzos de los participantes para clarificar sus propios significados a los otros y, alternativamente, para tener en cuenta y responder a los de los demás¹¹⁵. En tercer lugar, es necesario enfatizar que el crecimiento en la comprensión requerirá espirales futuras que activen los diferentes modos de conocimiento, ya que la mayoría de los cambios y problemas que ocurren en las instituciones más allá del aula demandan un conocimiento procedimental, substantivo y estético, al igual que teórico, y cada modo de conocimiento tiene una contribución que hacer al éxito de soluciones comprensivas que realcen significativamente la comprensión. Finalmente, en la representación de estas relaciones, la espiral también resalta la interdependencia de los individuos y la comunidad. Mientras que la experiencia y la comprensión son esencialmente individuales en su naturaleza, crecen fuera de él y adoptan su significado de la participación de los individuos en el intercambio de información y en su compromiso en la construcción de conocimiento en la comunidad extensa de la que cada individuo es miembro.

115 БАЖИ́Н, 1986.

La actividad conjunta

Como ya lo hemos mencionado con anterioridad e insistentemente, el conocimiento, y su significado, se adquiere de los otros y se procesa en el individuo, es decir, primero es interpsicológico y, después, intrapsicológico. En términos generales, este patrón explica que el sujeto como individuo se encuentra inmerso en una comunidad que ha desarrollado a lo largo de la cultura herramientas, artefactos y conocimientos que median la acción del sujeto con los objetos y la comunidad misma, lo cual implica que el desarrollo se basa en la actividad conjunta que es heredada al ‘neoparticipante’ que potencialmente se convertirá en experto.

Pedagógicamente, Gordon Wells explica que “cuando observamos una actividad en curso desde el punto de vista de un participante individual, ese individuo está atrapado en un nudo de relaciones que le unen a otros participantes: las herramientas y artefactos para mediar la acción sobre el objeto, pero también la comunidad a la que pertenecen las personas implicadas en la actividad, junto con la división de trabajo propia de la comunidad, y también las reglas y convenciones que gobierna la manera en la que la actividad se desarrolla”¹¹⁶. Esta explicación de carácter ontogenético, tiene una especificación más estrecha en el terreno de la escolarización, llamada situación microgenética. Ésta responde a lo inmediato del desarrollo ontogenético, es decir, a la acción e interacción entre el aprendiz y aquellos con quien está implicado en una actividad en curso que está dirigida a un propósito en particular.

116 G. WELLS: *ibid.* p. 174.

Bajo esta perspectiva se debe contemplar ahora que la interacción entre los participantes está más relacionada a sus propias tentativas y a la manera en la que colaborarán de manera subjetiva en el cumplimiento de los objetivos comunes. Además, los alumnos deben contemplar qué habilidades de conocimiento aportarán en la coconstrucción de los resultados esperados. Esto implica, por un lado, que aun cuando los materiales y objetivos sean los mismos, cada participante agrega algo diferente al uso y desarrollo de los instrumentos y, con ello, al resultado, siendo esta diversidad en su pericia la que hace posible para cada uno de ellos proporcionar asistencia a los otros, al menos en algunos aspectos de la acción conjunta.

Por otro lado, el mismo hecho de predisponer el cumplimiento de los objetivos puede tener un aspecto negativo, a saber, el provocar que en la actividad conjunta mengüe, en algunos miembros de la equipo, el interés y, con ello, los resultados no tengan un carácter uniforme. No obstante, esta última implicación, ambas demuestran que la actividad conjunta tiene un desarrollo favorable en los participantes, ya que cualquier tipo de asistencia otorgada por cualquier miembro del equipo expresa un grado de comprensión y, así, un desarrollo en el individuo.

Este proceso intrapsicológico constata que la participación en una actividad conjunta es efectiva en el desarrollo personal, pues cuando el aprendiz menciona sus dudas o aciertos hace público su proceso de análisis y reflexión sobre la actividad misma. En este sentido, será de

suma importancia que cualquier participante que funja como experto vea, en las manifestaciones públicas del pensamiento, representaciones de procesamiento analítico y reflexivo y no requiebros curriculares que alejan la actividad de sus objetivos.

Luego, este proceso es un producto de una actividad conjunta¹¹⁷, que explica que, mediante la participación del individuo en una actividad, los miembros del equipo deben ofrecer el nivel de apoyo necesario para lograr los aprendizajes y, así, completar la tarea hasta lograr convertir a los participantes novatos en expertos. Este tipo de asistencia es conocido como mediación, que, generalmente, se ha representado en la figura de un profesor en el ámbito educativo. No obstante, las investigaciones más recientes han propuesto que, en la educación formal, no sólo es el profesor quien puede proporcionar o fungir como mediador para proporcionar ayuda en la zona de desarrollo próximo. Por ejemplo, en una actividad compleja, muchos participantes son más expertos que otros en algunos aspectos y, por tanto, en algunas ocasiones están más preparados para ayudar aquellos que son menos expertos¹¹⁸.

Una nota sustantiva en la concepción de la mediación es que aquellos que proporcionan ayuda no tienen que estar físicamente presentes: los textos y otros artefactos pueden igualmente ayudar de manera satisfactoria a un participante

117 De acuerdo con G. Wells, la actividad conjunta ha dado origen a los conceptos de aprendizaje, participación guiada o andamiaje.

118 Barbara ROGOFF: 'Developing understanding of the idea of communities of learners' en *Mind, Culture, and Activity*, 4, 209-229 1994.

a ir más allá de sí mismo, como ocurre frecuentemente en el trabajo intelectual, la investigación y la propia escritura¹¹⁹. Además, como Engeström (1999) y otros –basándose en distintos aspectos de los escritos teóricos de Vygotski– han anotado, las herramientas materiales y simbólicas que han sido desarrolladas por participantes anteriores en la actividad, pueden también proporcionar la misma clase de ayuda.

Sin embargo, el punto más importante que quizás debe subrayarse, es que hay muchas situaciones en las que nadie es un experto; incluso, como cada uno aporta su propia experiencia pasada a la solución de un problema común, el grupo en su conjunto es capaz de alcanzar más de lo que cualquier miembro singular podría haber hecho de manera independiente. Evidentemente, es esta colaboración la que ha hecho posible las invenciones que han llevado a los mayores avances de las grandes civilizaciones a lo largo del curso de la historia cultural.

De tal forma, la implicación pedagógica de Wells confirma que la actividad guiada y conjunta es el fundamento por el cual se puede desarrollar el conocimiento. Wells, basándose en las tesis de Vigotsky sobre la *zona de desarrollo próximo*, ve que el aprendizaje novato mediante el uso consciente y apropiado de los instrumentos y la asistencia de otros más expertos puede potencializar su conocimiento hasta llegar a ser autónomo en las actividades propuestas.

119 G. WELLS: 1999.

*Análisis y estudio de la planeación didáctica,
la fraseología latina*

En los capítulos anteriores —referidos al estudio psicopedagógico de la tesis— hemos expuesto, primero, el contexto del que emergen las teorías lingüísticas y psicopedagógicas que aquí nos atañen, a saber, la fraseología y la teoría socio-histórica; después, explicamos las implicaciones psicopedagógicas que se desprenden de esta última. El desarrollo de este método está justificado por la tradición científica de la que también es heredera la pedagogía actual. Siguiendo a Wells¹²⁰, pero esta vez refiriéndose a la metodología común a los grupos colaborativos de la investigación en el aula, analizaremos nuestra propuesta didáctica, *La inclusión de la fraseología latina*. El primer paso que propone Wells es *realizar una breve historia personal que explica la trayectoria que antecede a la investigación presentada*¹²¹.

La iniciativa que he emprendido pertenece al marco institucional de Maestría para Docencia en Educación Media Superior en el área de Letras Clásicas.

120 Gordon WELLS (dir.): *Acción, conversación y texto* (Aprendizaje y enseñanza a través de la investigación), Sevilla: M.C.E.P. 2003.

121 *Idem* en el prólogo pp. 16-17: "... se ha elegido una presentación narrativa, en la que el yo del autor es el personaje en torno al cual se articula la narración. Todo lo que se presenta se hace desde el punto de vista del yo narrativo, del yo del autor. Así sucede con la historia personal, claro está, con el contexto del aula, pero también con la selección de los problemas de investigación, con la recogida de los datos y su presentación, con la interpretación de los mismos y las reflexiones finales". Por tal razón, habremos de cambiar el modo del discurso de primera persona plural al 'yo narrativo'.

En ésta, se contempla una propuesta dirigida a las mejoras curriculares, concretamente, de la materia de latín. La enseñanza del Latín en los *curricula* de la Universidad Nacional Autónoma de México, ha tenido como base teórica el enfoque conocido como gramatical. Éste tiene como base lingüística la palabra, unidad mínima de estudio. Yo he propuesto, con base en las nuevas tendencias lingüísticas, que es de suma importancia el estudio y aprendizaje de constructos de palabras, conocidos como fraseologismos, que traducidos, gramaticalmente, es decir, ‘palabra por palabra’, no sólo impiden su claro entendimiento, sino en algunos casos, no corresponde la traducción de éstos con la idea que expresan, lo cual implica, en principio, una mala comprensión del texto, y, en segundo término, un aprendizaje vago de la lengua latina.

Lo segundo *es presentar las preguntas que guían la investigación que se presenta. Además se justifica su interés desde un punto de vista tanto teórico como personal* (‘visión’). En este punto, me he propuesto sentar las bases teóricas en la fraseología científica y en los *procesos psicológicos superiores* de la teoría socio-histórica de Vygotski, primero. Después, explicar las aplicaciones de ambas teorías, a saber, la fraseología latina, en el campo disciplinar, y las implicaciones pedagógicas aplicadas, en el ámbito psicopedagógico, propuestas por G. Wells en su teoría sobre la actividad guiada y conjunta en el desarrollo ontogenético.

Ambas teorías, desarrolladas en el contexto político ruso comunista, proponen una explicación más amplia en el desarrollo del lenguaje —entendido en sentido amplio— y la construcción del conocimiento. En ambas, la importancia del desarrollo cultural de los pueblos y el desarrollo de sus propias formas son parte medular para comprensión del pensamiento y el lenguaje. Las implicaciones pragmáticas de ambas teorías forman parte del fundamento que he desarrollado en la propuesta didáctica sobre la inclusión de la fraseología en el estudio y aprendizaje del latín. Y tendrán que responder a las preguntas: 1) ¿Es la fraseología latina un medio factible para el mejor entendimiento y dominio de latín y su cultura? 2) ¿Es la actividad guiada y conjunta un mecanismo mediático efectivo en el desarrollo de una mejor comprensión de los aprendizajes curriculares?

El tercer paso es *la explicación concisa del contexto del aula en la que se desarrolla la investigación*. El contexto para el que he diseñado la propuesta didáctica ha sido elaborado para los grupos de Latín I del quinto semestre de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades, específicamente, el plantel Azcapotzalco. Los grupos son aproximadamente de cincuenta alumnos, que serán dispuestos en equipos de cuatro personas (esto último tiene la finalidad de poner en práctica la actividad conjunta). Los grupos elegidos para poner en práctica la propuesta pertenecen al turno vespertino, el cual —es importante remarcar— es el más irregular tanto en asistencia como en nivel académico.

El cuarto paso *se refiere a la especificación de los procedimientos seguidos para recoger los datos. Destaca el uso general del video como principal herramienta, que da pie a las transcripciones sobre las que realiza el estudio.* La unidad curricular que se desarrolla en la propuesta didáctica de este trabajo de tesis, ha sido resultado del ejercicio clínico de dos sesiones de tres horas llevadas a la práctica en los ciclos 2011-1 y 2011-2.

En el primero, en las dos primeras sesiones, se estudian las ‘edades del latín’. Esto con la finalidad de delimitar cronológicamente el latín clásico e identificar, dentro de estos límites, a los autores de los que he extraído el *corpus* de la fraseología consignada; y, teóricamente la fraseología, para pasar, de manera inmediata, a la práctica de la misma en oraciones sencillas que integran sólo un elemento gramatical a la unidad fraseológica. En seguida, propongo un ejercicio lexicológico que tiene la finalidad de dar cuenta del origen latino del español, pasando nuevamente por un ejercicio de traducción, pero ahora más complejo que el anterior. Por último, se hace una precisión gramatical sobre la forma de una palabra. La tercera sesión se dirige hacia la traducción de ideas más complejas del español al latín, sumando tanto elementos fraseológicos como gramaticales.

La segunda práctica, cercana a la propuesta presentada en esta tesis, está estructurada como unidad curricular, esto es: desarrolla los paradigmas de la 1ª declinación, para sustantivos y adjetivos, el verbo *esse* del presente, al igual que la 1ª conjugación de presente de indicativo de la voz activa. Parte de las bases contextuales y teóricas para, en

su desenvolvimiento, pasar, primero, por un cuestionario, la ejecución de la fraseología latina en traducciones del español al latín, ejercicio de derivación latina, en el nivel lexicológico, y algunas precisiones gramaticales, que dan paso a un *excursus*: la explicación del paradigma segundo y la fraseología correspondiente a dicho paradigma. Es claro que el desarrollo sucede en el campo de la actividad del conocimiento en espiral, a saber, de lo más sencillo a lo más complejo.

Estos dos ejercicios nos llevaron a la modificación de la práctica docente, propuesta didáctica de la tesis. Esta misma desde la conformación de su diseño, se planteó, primero, como una unidad curricular que explica y aplica, mediante el ordenamiento consciente de las actividades, esto es, de ‘lo más sencillo a lo más complejo’, los contenidos propios del primer paradigma de los sustantivos, adjetivos y el verbo, además, del verbo ser, estar, existir latino (*esse*). Asimismo, no sólo se ha desarrollado el nivel morfosintáctico, referido a la traducción y reflexión de la lengua, sino también he propuesto que el mismo ejercicio lingüístico lleve al aprendiz a la aplicación y reflexión lexicológica y cultural, esto, mediante la actividad guiada y la disposición en equipos colaborativos que explica la actividad conjunta, ambas pertenecientes a las implicaciones pedagógicas desarrolladas por G. Wells, que han sido explicadas anteriormente.

El quinto paso es *el análisis de los datos*. *Se presentan las interpretaciones que se han dado a los datos en relación con las preguntas de investigación, apoyándose en ejemplos*

de los mismos, en forma de citas de las transcripciones. Las interpretaciones se relacionan también con ideas teóricas.

La información de esta propuesta didáctica se relaciona directamente con uno de los tres ejes que propone el Programa operativo de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades, a saber, el morfosintáctico, es decir, el del análisis lingüístico de la lengua latina. No obstante, el enfoque fraseológico demuestra que la lengua es la representación del pensamiento y cultura, y, con ello, de su evolución histórica, lo cual implica, programáticamente, que se abarquen los tres ejes: el morfosintáctico, el lexicológico y el cultural del Programa del Colegio en la materia del latín. Así, la propuesta que he diseñado tiene un carácter holístico, en cuanto a que la lengua se convierte en un [pre]texto para estudiar todos los aspectos que se derivan de una lengua. La fraseología latina, explicada en el capítulo segundo, es extraída de los autores por antonomasia ‘clásicos’: Cayo Julio César y Marco Tulio Cicerón. Este *corpus* netamente ‘clásico’ es el que propone, para su estudio, el Programa vigente de latín de las escuelas de Educación Medio Superior de Universidad Nacional Autónoma de México.

Al respecto, la propuesta sólo presenta algunos fraseologismos que constituyen un *corpus* muy amplio de las obras de César y Cicerón. Así, este trabajo funge, *en cierta medida*, como el parámetro textual donde se debe centrar — no de acuerdo a criterios personales, sino institucionales— el estudio del latín a nivel Medio Superior en los sistemas de educación de la UNAM.

La novedad de la propuesta —la de incluir la fraseología latina al estudio del latín— no sólo adecua teóricamente el estudio de la lengua a las tendencias lingüística actuales, sino, también, contribuye a la justificación del enfoque comunicativo propuesto en el Programa de latín. Con ello, no pretendo afirmar que la fraseología sea la única forma para la mejor comprensión de la lengua latina pero sí considero fundamental incluir este enfoque para su mejor entendimiento, ya que la enseñanza del latín ha sentado sus bases en el enfoque gramatical.

De tal forma, es sustantivo contemplar aspectos, no son meramente especulativos, sino reales, que profundicen no únicamente en normatividad de la lengua, sino en su contexto real, ‘comunicativo’. Al respecto, Ferdinand Saussure, padre de la lingüística (es decir, de las tendencias modernas sobre los análisis de la lengua), opina¹²²: “El estudio de la gramática, fundado en la lógica y desprovisto de toda visión científica y desinteresada de la lengua, se propone únicamente dar reglas para distinguir las formas correctas de las formas incorrectas; es, la gramática, entonces, una disciplina normativa y un punto de vista muy estrecho para el estudio de la lengua”.

Si bien en esta propuesta didáctica he partido de una explicación de la lengua latina en su enfoque lógico y normativo, es decir, desde el paradigma, también, he integrado un elemento meritorio para su estudio y aplicación en cualquier lengua, los ‘fraseologismos’, que se adscriben a la ciencia lingüística, conocida como fraseología. Ésta —al igual que

122 Ferdinand DE SAUSSURE: *Curso de lingüística general*, Buenos Aires, Losada 1945.

la teoría de Vigotsky, en la cual basaremos la justificación teórica y su implicación pedagógica y metodológica basada en Gordon Wells— tiene sus bases en la proposición de que “el lenguaje es un mecanismo esencial que contribuye a la formación y fortalecimiento de una identidad cultural¹²³”.

Asimismo, la fraseología está compuesta de expresiones idiomáticas, conocidas en la lengua inglesa como *idioms* y, en español, como fraseologismos, los cuales comienzan poco más allá de la palabra, de manera que la unidad fraseológica mínima comporta al menos dos elementos. Estas expresiones son constructos sintácticos y semánticos que, traducidas de manera literal, no sólo no significan realmente lo que quieren decir, sino, las más de las veces, no significan nada en español, por lo que su desconocimiento impide la inteligencia de cualquier texto¹²⁴.

Además, este trabajo contempla un mismo nivel entre lenguaje y cultura, tomando como base la tesis socio-cultural de Vigotsky —y, también, la perspectiva teórica del elemento cultural de la fraseología— que considera que los instrumentos semióticos, especialmente el lenguaje, parecen estar principalmente orientados hacia la realidad social, y, por ende, hacia la cultural. Así, el lenguaje cumple diferentes funciones; en principio, una *función comunicativa* y, luego, otra referida a la *regulación del propio comportamiento*, característica que tiene consecuencias en la cultura.

123 Estos estudios han sido realizados por la ‘Escuela Rusa (Veronika Teliya y sus colegas), refiriéndose a las perspectivas teóricas del elementos cultural de la fraseología.

124 *cfr. Infra.* capítulo II.

En este mismo sentido, planteamos los objetivos, pues creemos que no deben considerarse como ramificaciones distintas ejecutables, ya que ello implicaría que cada ‘distinto’ objetivo suponga ‘distintas naturalezas’ en su ejecución. Por tal motivo, hemos propuesto que sea un objetivo general el que trace toda la propuesta, pues contempla la naturaleza teórica en su ejecución como una unidad de razonamiento

Así, sugerimos la idea de que un fenómeno lingüístico es, necesariamente, cultural, apoyados, pues—como ya hemos mencionado— en la ciencia fraseológica y en la teoría socio-histórica de Vigostky: “La palabra está inserta en el contexto [cultural] del cual tomó su contenido intelectual y afectivo, se impregna de ese contenido y pasa a significar más o menos de la misma manera lo que significa aisladamente y fuera de contexto: más porque se amplía su repertorio de significados, adquiriendo nuevas áreas de contenido; menos porque el contexto en cuestión limita y concreta su significado abstracto (...) En el lenguaje interno el predominio del sentido sobre el significado, de la frase sobre la palabra no es una excepción sino la norma general¹²⁵”.

Por tal motivo, creemos que el trazado de los objetivos debe ser de naturaleza holística, totalizadora, aunque, por motivos pedagógicos se requiera explicarlos en rubros puntuales.

La organización de los contenidos juega un papel primordial en la adquisición de conocimientos y el desarrollo formativo. Ya hemos señalado que la información no es el único eje de la educación, lo es, también, el desarrollo de las

125 VIGOTSKY:1934; pp 333-334.

capacidades y habilidades del alumno. Referente a este hecho H. Gardner¹²⁶, citando al filósofo Ralph Emerson, dice: “El carácter es más importante que el intelecto”. Esta proposición se ha convertido, en la actualidad, en la base ideológica de la educación. El profesor, instrumento mediador —como lo entendería Vigostky— no sólo es transmisor de información, sino [trans]formador de la estructura psíquica del aprendiz.

Entonces, no es sólo la información el activo que modifica la psique del alumno, sino, también, el procedimiento. Ambos elementos constituyen la unidad transformadora de la identidad de la personalidad¹²⁷ del alumno. Este constructo —en términos anglosajones— es el centro argumentativo de la base psicoeducativa ‘en boga’. De ahí que este aspecto del procedimiento, es decir, el cómo se organicen los contenidos, forme parte fundamental de la educación.

Nuestra propuesta despliega los contenidos, en términos generales, de los más sencillos a los más complejos, esto es, ‘la espiral del conocimiento¹²⁸’, explicada al comienzo del capítulo. Así, esta disposición de los contenidos en las

126 **GARDNER:** *idem*, en sus conclusiones.

127 James E. MARCIA: “El ego de la identidad del estado”, en Michael Argyle, *Encuentros Sociales*, Penguin 1973. Él considera que los criterios para alcanzar una identidad madura se basan en dos variables: crisis y compromiso. La crisis ocurre cuando el adolescente participa en escoger ocupaciones y creencias opcionales. El compromiso se refiere al grado de inversión personal que cada persona expresa en una ocupación o en una creencia.

128 La organización de contenidos ‘adelante y atrás’ es muy cercana a la espiral, es decir, a la nuestra y se explica de la siguiente manera: “Se pretende lograr también una mayor integración y globalización de los contenidos. Con ello se facilita una mejor formación intelectual al alumno. Es una organización que se trata de desarrollar los contenidos en un avance lineal (hacia adelante) y que, al mismo tiempo, trata de vincularlos a los contenidos expuestos con anterioridad (hacia adelante) para obtener sentido del ‘todo’.

actividades en espiral de conocimiento sucede cuando se disponen los mismos contenidos en distintos ciclos, según su dificultad, profundidad o amplitud, es decir, van de lo elemental a lo complejo, de lo más básico a lo más específico.

Algunas características son:

En cada ciclo se repiten algunos aspectos de los contenidos y se introducen otros nuevos que son complementarios y ofrecen matices distintos. En este tipo de organización se contemplan tanto el aspecto logocéntrico de la estructura propia del contenido, como el aspecto psicocéntrico desde el punto de vista cognitivo del alumno (no necesariamente motivacional), al conectar la nueva información en momentos o ciclos anteriores¹²⁹”.

Hay una cercanía en la organización de contenidos ‘espiral’ y la organización ‘adelante y atrás’. La diferencia radica en que la espiral reproduce periódicamente la estructura básica de conocimientos y aporta otros nuevos en su conexión”.

Para explicar dicha disposición entre la organización en espiral con la organización de nuestros contenidos, valga el siguiente análisis de la planeación. El eje de referencia del espiral es el primer paradigma; de él se despliegan, primero, la explicación y actividades del sustantivo, luego, las del adjetivo; tercero, las de las relaciones de concordancia entre ambos; cuarto, las de los fraseologismos; cinco, las agrupación funcional de los tres elementos mencionados; seis, las de los verbos y su relación con esos elementos y, por

129 Pedro HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ: ‘El diseño de la metodología instruccional’ en *Diseñar y enseñar* (Teoría y técnica de la programación del proyecto docente), España: Narcea 2001.

último, las de un diálogo que evalúa todos los conocimientos anteriores, así como la habilidad y capacidad del alumno de manejarlos. Esta evaluación no es sumatoria, sino gradual y continua. Lo que se ha pretendido durante toda la propuesta didáctica es que el alumno cree una estructura metacognitiva, al darse cuenta de sus propios avances, es decir, que analice el cómo va aprendiendo. En la evaluación he considera el error y el acierto como manifestaciones reflexivas que encausan el desarrollo del aprendiz, pues ambas modifican su estructura cognitiva. De tal manera que este ‘último’ elemento de evaluación, sólo constatará el dominio de los conocimientos y de las habilidades y destrezas que se han desarrollado a lo largo de la propuesta desarrollada en actividades.

Concordamos con P. Hernández en las bondades de esta organización, cuando dice: “Es aconsejable cuando se quiere procurar la madurez y consolidación de los conocimientos. También cuando se quiere facilitar su adquisición, *siempre y cuando se evite la sensación en el alumno de ‘machaconería’, repetición o monotonía*”. Con este fin, he diseñado un par de *excursus* que rompen la monotonía de las actividades. Cabe mencionar que este hecho tiene también sus bases teóricas en las tesis brunereanas sobre lo ‘usual frente a lo inusual’, en *Actos de significación*¹³⁰, en donde se explica que cualquier ruptura teniendo como ‘telón de fondo’ la regularidad, tiene consecuencias significativas en la elaboración de distintas narraciones. En este último sentido, diseñamos dos *excursus* que, justamente, piensan romper

130 Jerome Seymour BRUNER: *Actos de significado* (más allá de la evolución cognitiva), Madrid: Alianza 1991.

esa monotonía. Además, tienen la finalidad de habilitar otras posibilidades de razonamientos y aplicación. Hay, entonces, una organización ‘concurrente’ en la elaboración del ensayo; y una más, la ‘organización por descubrimiento’ en la actividad de la investigación sobre los derivados y compuestos españoles con origen latino.

Las actividades metodológicas son un conjunto de acciones realizadas por el profesor y/o el alumno que constituyen la unidad básica dentro del proceso didáctico. Éstas, debido a su especificidad, tienen sólo un valor instrumental. A decir de Yinger (1979)¹³¹ son “las unidades estructurales básicas de la programación y acción dentro de la clase. Casi todas las acciones e interacciones de la clase tienen lugar dentro del marco operativo y de los límites de una actividad (p. 164)”.

Nuestras actividades, a juzgar por los especialistas, contienen todas las características formales que las distinguen. A continuación, las clasificaremos por su tipo:

Nota: Igualmente, se ocuparán los corchetes para anotar el número de la actividad correspondiente; después, haremos una conclusión que explique las características de la propuesta, tomando como fuente las explicaciones de Hernández (2001).

El profesor da pautas o instrucciones en unas tareas para que el alumno la ejecute.

Orientar —→ *Ejecutar* [1, 3, 5, 9, 15, 17, 18, 20, 22, 30, 31]

131 Citado en Hernández p. 132. C. M. CLARK y R. J. YINGER: *Three studies of teacher planning*, (Research series n° 55), East Lansing MI: Institute for Research on Teaching, Michigan State University.

Ante la ejecución de una tarea, el profesor señala al alumno sus aciertos y errores. Le puede indicar cómo subsanar los errores y obtener mejores resultados.

Retroalimentar ⇌ *Ejecutar* [2, 6, 10, 26, 29, 33]

Mientras el alumno lleva a cabo una tarea, el profesor adopta una actitud de previsión, de análisis, de incentivación, de corrección para garantizar el éxito del alumno.

Supervisar ⇌ *Ejecutar* [7, 8, 16, 19, 24, 25]

El profesor valora y califica el aprovechamiento del alumno o de los distintos objetivos trazados por medio de una prueba o tarea propuesta.

Evaluar *Ejecutar* [11, 13, 27, 32]

El profesor expone un tema inconcluso o contradictorio, es decir, plantea un problema para que los alumnos busquen la información necesaria, mediante investigación.

Plantear → *Investigar* [4, 23, 28]

El alumno, ante el inicio de una tarea o ante una duda o dificultad, consulta al profesor para que éste le asesore y le auxilie.

Asesorar ⇌ *Consultar* [12, 21]

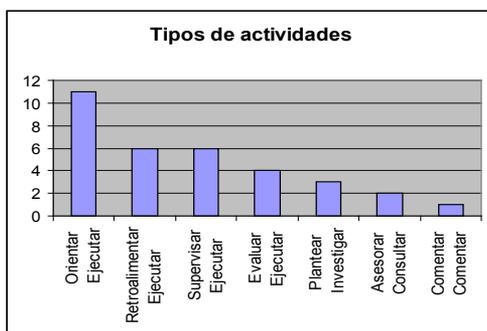
A partir del planteamiento de un tema por parte del profesor o de los alumnos se desarrolla una conversación interactiva o diálogo.

Comentar ⇌ *Comentar* [14]

Reflexiones generales sobre las actividades

Las consecuencias que podemos constatar de las actividades realizadas en la propuesta se encaminan a que el método de enseñanza es, preponderantemente (33.3%), activo. Con un equivalente entre el método práctico (18.18%) y el método que implica una actividad del alumno (= al 36.36%). Una tendencia al método evaluativo (12.12%) y, en menor medida, a los métodos de descubrimiento o de una enseñanza activa basada en el método de proyectos (3 / 9.09%). Un método de enseñanza individualizado (6.06%) y un pequeño rasgo de la enseñanza socrática (3.03%).

Valga la ilustración siguiente como un instrumento que indica las características del método de enseñanza propuesto en la programación, que tiende a la participación del alumno y a la mediación del profesor entre las actividades y el aprendizaje del alumno informativo y formativo. Esto subraya el hecho de estar concentrado en los aspectos logocéntricos y psicocéntricos.



Por último. Gordon Wells sugiere realizar *una reflexión sobre los resultados. Se valora el proceso seguido y lo que gracias a él se ha aprendido, abstrayéndose las principales ideas que se relacionan con las ideas de otros* (teoría). Este punto se desarrollará después de la presentación de la propuesta didáctica continua.

Propuesta didáctica

La inclusión de la fraseología latina en los Programas operativos del Sistema Medio Superior de la Universidad Nacional Autónoma de México

Planeación

(MADEMS)

*Primeros paradigmas nominales y verbales latinos
y el verbo **esse** latino del presente
de indicativo*

Presentación y disposición espacial

El profesor se presentará ante el grupo y, después de la debida presentación, organizará al grupo en equipos de cuatro integrantes, esto para poner en práctica el aprendizaje colaborativo y facilitar el tránsito del profesor entre los alumnos. La propuesta didáctica está diseñada para que el alumno, al ejecutar las actividades, logre una comprensión progresiva de la lengua latina y reflexione sobre los medios que son útiles para llevar a cabo con éxito sus aprendizajes, todo mediante la asistencia del profesor, los materiales elaborados y expuestos a continuación y, además, la asistencia de sus propios compañeros. La propuesta se diseñó para su ejecución en la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades, específicamente, en el plantel Azcapotzalco y, está planteada, para insertarse en la primera unidad curricular del latín I del Programa operativo del Colegio.

Objetivo general¹³²:

Lengua latina.

Nivel morfosintáctico. Que el alumnado desarrolle la habilidad de traducir oraciones y pequeños textos latinos tomando como base los primeros paradigmas el nominal y el verbal, y los fraseologismos que se incluyen en los mismos, así como el presente de indicativo del verbo *esse*.

Nivel lexicológico. Que el alumnado, al estudiar y observar el latín, reflexione sobre la importancia que tiene esta lengua en la formación del español.

Cultura latina

Que el alumnado adquiera conciencia sobre la importancia de los fenómenos lingüísticos en la conformación de la sociedad y la cultura latina y, con ello, de la cultura occidental.

Tiempo estimado 14 hrs.

I. La primera declinación

Sesión A (2 hrs.)

Objetivo

Lengua latina

Nivel morfosintáctico. Que el alumnado ponga en práctica la concordancia de los elementos morfológicos del latín, a saber, los sustantivos y los adjetivos, mediante el ejercicio de actividades sencillas y la actividad conjunta. Además, clasificará el vocabulario por categorías gramaticales y fraseologismos, con la finalidad de comprender la clasificación de las palabras en categorías gramaticales.

132 Aquí se plantea el objetivo como un ideal sobre los conocimientos que deben adquirir los alumnos, no incluimos ni las finalidades, ni los medios, ni la forma en la que se evaluará su desempeño, pues en cada una de las actividades, ya que aparecen los medios, los contenidos específicos y aprendizajes, se contemplan todos estos aspectos.

Planeación

Nivel lexicológico. Que el alumnado reconozca la similitud morfológica entre el latín y el español, mediante el análisis lingüístico y los conocimientos previos que tiene de su lengua materna

Cultura latina

Que el alumnado deduzca, con la ayuda del profesor y a partir de las observaciones lingüísticas expuestas, la influencia de la cultura latina en la formación del español.

Exposición teórica

La declinación es un grupo de palabras que se clasifican —con un fin pedagógico— de acuerdo con sus semejanzas morfológicas¹³³ y su funcionamiento sintáctico¹³⁴. La declinación está conformada por casos, elementos gramaticales que indican —además del género y número de las palabras— la función que desempeña una palabra en la oración. Los casos se caracterizan por adquirir diversas formas. El latín distingue seis terminaciones que se añaden a la raíz y caracterizan a los casos: *nominativo*, *genitivo*, *dativo*, *acusativo*, *vocativo* y *ablativo*.

La primera declinación conformada por sustantivos femeninos en su mayoría, tiene como característica morfológica la vocal —“*a*”. No obstante, existen algunos nombres masculinos, que valdría la pena memorizar, como *nauta*, —*æ*¹³⁵, *agricola*; —*æ*, *auriga*, —*æ*; *poëta*, —*æ*, *scriba*, —*æ*;

133 La morfología es la ciencia que estudia los cambios de las formas de las palabras.

134 La sintaxis estudia el funcionamiento de las palabras dentro de una oración.

135 La línea que antecede a la terminación del genitivo no

incola, *-æ*, entre otros, Éstos —aunque de género masculino— siguen el modelo¹³⁶ de la primera declinación. El distintivo de los nombres de la 1ª declinación es el **genitivo en –“æ”**. De tal forma que si encontramos un sustantivo latino en un diccionario o algún vocabulario con esta forma: nominativo, *vita*¹³⁷, genitivo, *vitæ* (*-æ*), esto quiere decir que el sustantivo pertenece a la primera declinación y sólo corresponde al siguiente modelo.

**Cuadro de terminaciones para sustantivos y adjetivos
femeninos
Primera Declinación**

Singular	Caso	Plural
<i>- a</i>	Nominativo	<i>- æ</i>
<i>- æ¹</i>	Genitivo	<i>- arum</i>
<i>- æ</i>	Dativo	<i>- is</i>
<i>- am</i>	Acusativo	<i>- as</i>
<i>- a</i>	Vocativo	<i>- æ</i>
<i>- ā</i>	Ablativo	<i>- is</i>

indica una separación, sino la raíz que antecede a la palabra.

136 Es muy importante que los aprendas de memoria, ya que, acompañados de un adjetivo, éste no se asemejan a las formas de la primera declinación. Así, un gran poeta no será *magna poëta*, sino *magnus poëta*.

137 Este sustantivo, en su transformación al español, modificó el sonido ‘t’ por el de ‘d’.

Actividad 1¹³⁸**Realiza los siguientes ejercicios.**

Escribe, en los espacios vacíos del singular y plural, todos los casos del sustantivo *aqua*¹³⁹, *-æ* y *agricola*, *-æ*. Recuerda que el guión que antecede al sustantivo indica la existencia de la *raíz*, parte más constante morfológicamente de la palabra que contiene, en sí misma, el significado de la palabra, es decir, *la carga semántica*. Luego, puedes extraer la raíz de la palabra latina, quitando las terminaciones *-a*, *-æ*.

Singular	Caso	Plural
	Nominativo	
	Genitivo	
	Dativo	
	Acusativo	
	Vocativo	
ā	Ablativo	

138 A partir de este momento se enuncian, con números arábigos, las actividades que se deberán realizar con finalidad de que la justificación sea más expedita.

139 Este sustantivo, en su transformación al español, modificó el sonido 'c' fuerte por el de 'g' suave.

CAPÍTULO III

Singular	Caso	Plural
	Nominativo	
	Genitivo	
	Dativo	
	Acusativo	
	Vocativo	
ā	Ablativo	

Actividad 2. El ejercicio que acabas de realizar, tiene un nombre técnico conocido como **declinar**. Conceptualízalo, para ello tienes que preguntarte qué procedimiento realizaste:

Adjetivos

Es importante saber que hay adjetivos de tres terminaciones, una de las cuales aparece marcada en **negritas** con el *caso nominativo* en -a: -us, -a, -um y califica a los sustantivos femeninos. Véase el siguiente modelo: *lata gloria*: la inmensa fama; de *latus* (masc. 2^a), ***lata*** (fem. 1^a), *latum* (neutro 2^a). Así, por ejemplo, el genitivo singular será: *latae gloriae*: de inmensa fama. La forma ***lata*** es la que corresponde a la declinación que estamos estudiando, así el gen. sing.: lat -æ; el dat. sing. lat -æ; el acus. sing.: lat-am; el voc. sing.: lat -a; el abl. sing.: lat-ā. Un hecho de vital importancia se refiere a la *concordancia* del adjetivo latino con el sustantivo. Esta concordancia se refiere al *género*, el *número* y el *caso*, **no así en la forma**.

Planeación

Actividad 3. Ahora, añade dos adjetivos al sustantivo *aqua* y anótalos en cada uno de los casos, puedes ocupar *summa* y *multa*. Recuerda que estás *declinando*.

Singular	Caso	Plural
	Nominativo	
	Genitivo	
	Dativo	
	Acusativo	
	Vocativo	
ā	Ablativo	

Singular	Caso	Plural
	Nominativo	
	Genitivo	
	Dativo	
	Acusativo	
	Vocativo	
ā	Ablativo	

Actividad 4. Nota: elige veinte páginas de tu libreta, preferentemente, las últimas, estarán destinadas al vocabulario que aparece en cada clase. Anota, además de las palabras, la fecha y la sesión. Te recomendamos consideres, en la disposición espacial de tu cuaderno, que el vocabulario estará conformado por las diversas categorías gramaticales. Así, aparecerán enunciados los sustantivos, adjetivos, pronombres, verbos, adverbios, preposiciones y conjunciones.

II. La fraseología

Sesión B (2 hrs.)

Objetivo

Lengua latina

Nivel morfosintáctico. Que el alumnado, con base en ‘la fraseología’ y, su extensión, ‘la latina’, practique la traducción inversa del español a la estructura del latín ‘clásico’ con el fin de comprender el funcionamiento sintáctico que las diferencia.

Nivel lexicológico. Que el alumnado, a partir de la lectura de fragmentos latinos clásicos, reconozca algunos elementos léxicos semejantes al español, con la finalidad de constatar el origen latino de su lengua madre.

Cultura latina

Que el alumnado indague sobre los diversos contextos en los que aparece un fraseologismo, con el fin de constatar sus distintos niveles de significación¹⁴⁰.

140 La significación es una construcción humana que nace del proceso sónico permitido por la función simbólica del lenguaje, es decir, por esa facultad de representación mediadora de la realidad; nace como resultado de una triple relación: el hombre, las cosas y los fenómenos; el hombre y su experiencia subjetiva, y el hombre y su interacción con sus semejantes. De esta manera, la significación surge como representación de la realidad, como experiencia subjetiva y como medio de interacción social. En ese proceso psicolingüístico (combina pensamiento y lenguaje) de interpretar la realidad y convertirla

Exposición teórica

La fraseología se compone de expresiones idiomáticas, conocidas en la lengua inglesa como *idioms* y, en español, como fraseologismos. La fraseología comienza poco más allá de la palabra, de manera que la unidad fraseológica mínima comporta al menos dos elementos. Estas expresiones son constructos sintácticos y semánticos que, traducidas de manera literal, no significan, necesariamente, lo que, en un análisis ‘palabra por palabra’, es decir, gramatical, diría, sino que, algunas veces, no significan nada en español, por lo que su desconocimiento impide la inteligencia de cualquier texto.

Por ello, es de vital importancia que se incluya desde un principio en el aprendizaje de la lengua latina —como se hace en el de cualquier otra— el estudio de la fraseología. Es sólo a partir de su memorización y ejercicio que el estudiante podrá relacionar la estructura del latín, no con la de una lengua antigua o, peor aún, anticuada y sometida a complicadas formas gramaticales, sino con la de las lenguas modernas de uso común.

Hasta ahora la enseñanza del latín en las instituciones educativas se ha reducido al ‘enfoque gramatical’, cuestión que es importante para una parte del estudio especializado de una lengua, no así para su aprendizaje en su función comunicativa, esto es: no se han contemplado las expresiones que salen de la lógica gramatical y que son, en gran medida, las que describen el funcionamiento de la lengua viva.

en significación, la lengua cumple dos funciones básicas: la primera, ayuda a estructurar el pensamiento y, la segunda, sirve de instrumento de comunicación social. Por eso, “saber una lengua es saber construir significados con ella y poder comunicarlos” (Halliday,1982).

Ferdinand Saussure¹⁴¹ ve que el estudio de la gramática, fundado en la lógica y desprovisto de toda visión científica y desinteresada de la lengua, se propone únicamente dar reglas para distinguir las formas correctas de las formas incorrectas; es la gramática, entonces, una disciplina normativa y un punto de vista muy estrecho para el estudio de la lengua.

En cambio, el estudio de la fraseología no sólo nos acerca a la lengua en su relación social contextualizada, sino que, además, nos permite distinguir una cultura de otra, una época de otra e, incluso, a un escritor de otro. Un simple ejemplo que ilustra la distinción entre la forma lingüística del latín clásico al de otras épocas, lo mencionamos a continuación.

Ejemplo:

La latinidad clásica o “áurea” desconoce la expresión “mundum creare”; no así el latín coloquial en el que san Jerónimo (348-420) tradujo la *Biblia*. Veamos el ejemplo del principio del libro del *Génesis* en la traducción jeronimiana:

in principio creavit deus cælum et terram.

El latín clásico habría escrito aquí simplemente:

deus mundum primum ædificavit.

De tal forma, la fraseología latina, incluso, nos enseñaría a distinguir — como lo describe el anterior ejemplo—, también, las “edades” estilísticas del latín: así, el autor del siglo *i ante* se habría expresado de manera muy distinta al autor del siglo *iv post*. Véanse las diferencias relacionadas con el orden de las palabras en la oración, existen diferencias sintácticas; otra diferencia está marcada en el uso del léxico, como se ha apuntado anteriormente.

141 Ferdinand DE SAUSSURE: *Curso de lingüística general*, Buenos Aires, Losada 1945.

Fraseología latina

Ahora te presentamos dos ejemplos de fraseología latina extraída de las obras de los autores por antonomasia ‘clásicos’, a saber, César y Cicerón. De estos fraseologismos elegimos uno que funge como pretexto para estudiar los diferentes campos de significación que tiene el uso de la lengua.

a primā adulescentiā	desde el comienzo de la adolescencia o desde muy joven
vagæ stellæ	los planetas

Actividad 5

Lee con atención el siguiente texto; primero, de manera, individual, después, escucha a tu profesor y, por último, lee a una con el grupo. Identifica el fraseologismo, subrayando con un marcatexto amarillo y, de ser posible, deduce el contenido semántico¹⁴² del texto, extrayendo las raíces, parte menos variable y que contiene el significado de la palabra, por ejemplo **veteris**: raíz VETER, de ahí *veterano*. Las letras **negritas** indican el acento fónico. El latín no utilizaba el acento prosódico.

cum venissem Athenas, sex menses cum Antiocho veteris Academiae nobilissimo et prudentissimo philosopho fui studiumque philosophiæ numquam intermissum a primā adulescentiā cultum et semper auctum hoc rursus summo auctore et doctore renovavi.

Cic.: Brutus 315, 4.

142 Recuerda que la semántica estudia el significado de las palabras.

Actividad 6

A continuación se presenta la traducción¹⁴³ del texto. Estudia las semejanzas de tu deducción con la traducción del texto, y coméntalas con los compañeros de tu equipo. Coloca la traducción del fraseologismo en el espacio. Identifica el género, el número y el caso del sustantivo y el adjetivo — ayúdate del modelo de la 1ª declinación— y anótalo en el espacio. Debes poner especial atención (*a primā adulescentiā*) en la preposición *a*. Ésta rige el caso que anotaste. Además, debes recordar que el sustantivo y el adjetivo concuerdan en **género, número y caso**, como ya lo estudiamos en la primera sesión.

Género, número y caso: _____

Traducción:

Habiendo venido a Atenas, estuve seis meses con Antíoco, el nobilísimo y prudentísimo filósofo, de la vieja Academia, siendo éste otra vez mi suma autoridad y profesor renové el estudio de la filosofía que nunca interrumpí y cultivé (latín) _____, (traducción) _____.

Actividad 7

Como has podido observar el fraseologismo latino requiere —en primera instancia— sólo de tu memorización, ya que el paradigma de la 1ª declinación siempre lo tendrás a la mano¹⁴⁴. Ahora, traduce las siguientes oraciones del español

144 Realiza una tarjeta con el paradigma de la 1ª declinación. Debes

Planeación

al latín, *es muy importante que tu primera traducción no se borre*, por lo que deberás anotar las correcciones —en el caso de que existieran— delante de tu primera traducción al latín ‘con estructura clásica’. Ayúdate de las formas que se dan a continuación. Al finalizar la sesión, enumera y anota el vocabulario, como ya se había indicado. Después de traducir las oraciones contesta la pregunta.

Vocabulario

optimis disciplinis: literatura/ciencia *in Italia*: en Italia

Verbos

habito (1): habito/vivo studeo (2): estudio

—

- 1.- Desde muy joven estudio literatura / ciencia.
- 2.- Vivo en Italia desde el comienzo de la adolescencia.

Latín

1 _____

2- _____

Actividad 8

Basándote en los elementos que constituyen el fraseologismo latino, contesta ¿Qué sentido hay en que *optimis disciplinis* tenga dos posibles traducciones, literatura y ciencia? Explica en qué *género*, *número* y *caso* se encuentran los elementos que constituyen el fraseologismo. Ayúdate del paradigma nominal estudiado.

considerar su durabilidad y claridad.

Lee en clase e investiga en cualquier medio.

Actividad 9

Una vez que se hayan revisado las oraciones, lee a una con tus compañeros y el profesor los siguientes textos. Identifica el fraseologismo y tradúcelo en el espacio que se halla en las traducciones.

Actividad 10

Debes investigar el contexto en el que se encuentran los textos y reestructurar la información en bloques de significación, para ello consulta la bibliografía que aparecerá al final de la sesión o recurre a medios electrónicos (al final de las traducciones y los textos aparece dos direcciones electrónicas que podrás consultar).

Actividad 11

Después de indagar sobre el contexto de la obra, su resumen e historia, haz tus observaciones, primero, en tu libreta; después coméntalas con tus compañeros y, finalmente, redáctenlas en un documento en *word* y entréguenlo al profesor.

Antes de leer, considera que el latín no tiene palabras agudas, es decir, no acentúa en la última sílaba. Así, las palabras monosílabas, no tienen ningún problema y las bisílabas, se

Planeación

acenturán en la penúltima. El problema se hace real cuando aparezcan palabras que contengan más de dos sílabas, éste se resolverá remarcando la sílaba tónica con negritas.

Texto y traducción

*Postremo cum satis docuerimus hos esse deos, quorum insignem vim et inlustrem **faciem videremus**, solem dico et lunam et vagas stellas et inerrantes et caelum et mundum ipsum et earum rerum vim quae inessent in omni mundo cum magno usu et commoditate **generis humani**, efficitur **omnia regi divina mente atque prudentia**.*

Cic.: *De Natura Deorum*, II 80, 6.

Por último, enseñaremos, con meridiana [claridad], la existencia de estos dioses y su insigne fuerza, examinaremos su aspecto brillante. Digo [que examinaremos] al sol, la luna, _____, las estrellas fijas, el cielo, el mundo y la fuerza de sus elementos que están presentes en todo el mundo para la utilidad y ‘confort’ del hombre, todas [estas] cosas han sido hechas por la inteligencia y previsión divinas del Soberano.

*Isdemque **spatiis eae stellae** quas vagas **dicimus circum terram feruntur eodemque modo oriuntur et occidunt**, quarum motus tum **incitantur** tum **retardantur**, saepe etiam **insistunt**, quo **spectaculo nihil potest admirabilius esse nihil pulchrius**.*

Cic.: *De Natura Deorum*, II 103, 9.

Esas estrellas a las que llamamos _____ y que giran alrededor de la tierra por esos mismos espacios y, de ese mismo modo, aparecen y desaparecen, cuyos movimientos se mueven rápidamente y se detienen, e incluso se detienen a menudo. Nada puede ser más admirable ni nada más hermoso que este espectáculo.

Nec vero eius condiscipulus Xenocrates in hoc genere prudentior est, cuius in libris qui sunt de natura deorum nulla species divina describitur; deos enim octo esse dicit, quinque eos qui in stellis vagis nominantur, unum qui ex omnibus sideribus quae infixae caelo sint ex dispersis quasi membris simplex sit putandus deus, septimum solem adiungit octavamque lunam; qui quo sensu beati esse possint intellegi non potest.

Cic.: *De Natura Deorum* 1 34, 5.

Y no es verdad que Jenócrates sea el más versado en este asunto, en cuyos volúmenes existentes, no se describe ninguna característica que sea divina sobre la naturaleza de estos dioses, pues [allí], [sólo] se menciona que son ocho. Cinco que se les conocen como _____, uno [más] que de entre todos los astros que están fijos al cielo es considerado casi como único dios (la tierra), [pues] está originada por diversos elementos, como séptimo se añade al sol y como octavo a la luna, que por ningún motivo puede considerarse que pudieran ser fecundas.

Hoc autem sphaerae genus, in quo solis et lunae motus inessent et earum quinque stellarum, quae errantes et quasi vagae nominarentur, in illa sphaera solida non potuisse finiri, atque in eo admirandum esse inventum Archimedi, quod excogitasset, quem ad modum in dissimilis motibus inaequabiles et varios cursus servaret una conversio.

Cic.: *De Republica* 1 22, 15.

Los globos de este tipo, en los cuales se hallaren los movimientos del sol, de la luna y de aquellos cinco astros,

Planeación

que se llamaran _____, en estos [globos] no pudo fijarse esta estrella sólida, y por eso es admirable el invento de Arquímedes, el de ingeniar que una sola vuelta pudiese conservar varios cursos que, de algún modo, son desiguales en cuanto a sus trayectorias disímiles.

Nota bibliográfica

CICERÓN: *Sobre la Naturaleza de los dioses*, México (UNAM): BIBLIOTHECA SCRIPTORUM GRÆCORUM ET ROMANORUM MEXICANA 1976.

CICERÓN: *Sobre la República*, Madrid: BBG 85, 2000.

http://en.wikipedia.org/wiki/De_Natura_Deorum

http://en.wikipedia.org/wiki/De_re_publica

De stellis vagis studia

Una vez que has podido constatar los distintos niveles de significación (en el contexto político, religioso y científico) en los que aparecen empleados los fraseologismos, escribe tus observaciones en la libreta, respecto al tema, coméntalas con tu equipo y redacten un documento en *word*, para entregarlo al profesor. Como ya se había indicado.

El ensayo**Sesión C (2 hrs.)****Objetivo**

El alumnado aplicará los conocimientos sobre los planetas en la elaboración de un ‘ensayo’, tomando como base estructural y analítica el texto *El pan* de Salvador Novo, después, ‘en mesa redonda’, comentará la tesis y argumentos de su texto.

Actividad 12

Ahora, lee el siguiente ensayo de Salvador Novo —investiga sus datos biográficos— enumera los párrafos e identifica su estructura. Recuerda que la forma estructural más regular del ensayo es: título, introducción, tesis, desarrollo y conclusión. El profesor debe asistir, puntualmente, al alumnado, para que éste comprenda e identifique la estructura de este ensayo.

El pan

El Pan, según la Biblia, resulta ser tan antiguo como el hombre mismo. Adán, vegetariano, al ser echado de su huerta, no sólo fue condenado a ganarlo con el sudor de su frente, sino que iba en lo sucesivo a alimentarse de carnes —caza y pesca— para tragar, las cuales necesitaban acompañarse de pan, tal como nosotros. Las frutas y las legumbres pasan sin él. Mas para aquellas constantes excursiones de nuestros abuelos prehistóricos, como para las nuestras, era bueno llevar sándwiches. Toda pena es buena con pan. Y el que tiene hambre, piensa en él. Lo comen las personas que son como él de buenas. Calma el llanto. *¿A quién le dan pan que lllore?* Y las personas sinceras le llaman por su nombre, y al vino vino.

Planeación

El pan es sagrado. Manhá “¿qué es esto?” “El pan que se cuaje en torno de nosotros, mejor que en los trigales.” Antes, Lot (Génesis, III) hizo una fiesta “e hizo pan”. Y Abraham, cuando recibió a los ángeles, ordenó a la diligente Sara (Génesis XVIII) que preparara panecillos.

El pan no armoniza con ciertos guisos ni con determinados líquidos. Por eso a las personas inarmónicas se les llama “*pan con atole*” y es preferible comer tortillas con los frijoles y piloncillo con el atole. Tal hacían los indios y todavía aceptan el pan. Es sagrado, he dicho, y es católico. Conformándolo con diversas maneras se celebran fechas notables: las roscas de reyes, el pan de muerto, y desde luego las torrijas y la capirotada y los chongos.

El pan es inseparable de la leche. Si incompatible con el atole, es indispensable con el chocolate o con el café con leche. Niños y viejos lo bendicen porque se reblandece mojándolo en “sopas”. No es menor su interés literario. ¿En qué novela con calabozos no aparece, con el jarro de agua, un pan duro? ¿En qué novela con altruismo no se habla de los mendrugos o de las migajas y no se dice: “nos arrebatan el pan.” ¿Y el amargo pan del destierro?

En nuestros pueblos, coloniales aún, el pan se vende en las plazas, en grandes canastos. Todavía las familias, en las “colonias”, tienen un panadero predilecto, aquel que constituye en flirt decorativo que llega a las cinco de la tarde, cuando ellos vuelven del colegio, con su gran bandeja de chilindrinas, hojaldras, violines, huesos, cocoles, monjas, empanadas, roscas de canela, cuernos, chamucos...

Las teleras –bolillos y virote, según la región– que consumimos usualmente en la mesa son adecuadamente grandes; parecen encerrar, además, en su forma de puño cerrado, una sorpresa. El pan rebanado, americano –el pan que usted comerá– ya se sabe que nada encierra. (¡Oh, razas blondas que procedéis por partes, por pisos, por años, por capítulos, por tajadas, por estados!)

La telera y el bolillo son aristocráticos, totales e individualistas. Nadie que se respete comerá delante de la gente una sobra de bolillo como se come una rebanada de pan. Y decid, francamente, ¿no halláis preferibles las tortas compuestas a los sándwiches, aun los pambazos compuestos?

Mas, ya aparecen casas americanas que reparten pan en automóvil: tostado y de pasas –¡poca imaginación nórdica!–, para todos los usos. Aquellos grandes surtidos de bizcochos para la merienda van desapareciendo. En los cumpleaños ya se parte el birth-day-cakes. El té substituye al chocolate y se toma con pan tostado o con pan de pasas. Los bolillos, grandes trigos, ceden su puesto a las monótonas rebanadas. México se desmejicaniza. “Con su pan se lo coma.”

Salvador Novo

Actividad 13

Con ayuda de tu profesor y valiéndote de la estructura del ensayo anterior. Elabora un ensayo de una cuartilla. Toma en cuenta la investigación sobre los distintos tipos de significación de *stellæ vagæ*. Te recomendamos que busques información sobre la

Planeación

concepción cosmogónica tolemaica y la copernicana. Esto te dará argumentos para el ensayo (recuerda que el ensayo, aunque es un texto con cariz personal, es, preponderantemente, de carácter argumentativo).
Algunas recomendaciones

El profesor deberá ser un verdadero facilitador y guía del ensayo.

El alumnado podrá realizar entrevistas sobre el tema a otros profesores o compañeros.

Actividad 14

Cada alumno entregará el documento al profesor. Y se dispondrá el grupo ‘en mesa redonda’ para discutir sobre las diversas formas en las que se puede desarrollar un tema.

Adjetivos numerales cardinales y ordinales

Sesión D (2 hrs)

Objetivo

Lengua latina

Nivel morfosintáctico. El alumnado responderá, con ayuda de fraseologismos latinos de uso ‘clasico’ y la tabla de adjetivos numerales y cardinales, su edad. También aplicará, en la traducción y la traducción inversa, los paradigmas verbales de la primera conjugación y del verbo *esse* del presente del modo indicativo, con el fin de profundizar en el estudio y comprensión de la lengua latina.

Nivel lexicológico. El alumnado dará cuenta de la influencia léxica de los adjetivos numerales y cardinales latinos en los del español.

Cultura latina

El alumnado, con los elementos expuestos en el objetivo morfosintáctico, entenderá que el latín puede —como cualquier otra lengua— ser medio de comunicación y estudio.

Comentadas las observaciones sobre los niveles de significación de los fraseologismos y realizado el ensayo sobre las concepciones astronómicas, se comenzará la siguiente actividad.

Actividad 15

Responde —con ayuda del modelo fraseológico siguiente y la tabla de adjetivos numerales cardinales y ordinales— la edad que tienes. El profesor preguntará, primero, a algunos alumnos y, después, tú preguntará a tus compañeros por su edad.

Quot annos natus es? o *Qua ætate es?* ¿Cuántos años tienes?

Responde: *viginti annos natus sum.* Tengo veinte años

tredecim annos natus sum	tengo trece años
duodevicesimus annum ago	tengo dieciocho años

Como pudiste observar, existe dos formas para preguntar y responder tu edad en latín clásico, una emplea los adjetivos *cardinalia*, la otra los *ordinalia*. Práctica las dos posibilidades.

Planeación

N.	aráb.	y	Cardinalia	Ordinalia ²
romanos				
1		I	unus, a, unum	primus, a, um
2		II	duo, duæ, duo	secundus, a, um (alter, era, erum)
3		III	tres, tria	tertius, a, um
4		IV	quattuor	quartus
5		V	quinque	quintus
6		VI	sex	sextus
7		VII	septem	septimus
8		VIII	octo	octavus
9		IX	novem	nonus
10		X	decem	decimus
11		XI	undecim	undecimus
12		XII	duodecim	duodecim
13		XIII	tredecim	tertius decimus
14		XIV	quattuordecim	quartus decimus
15		XV	quinquedecim	quintus decimus
16		XVI	sedecim	sextus decimus
17		XVII	septemdecim	septimus decimus
18		XVIII	duodeviginti	duodevicesimus
19		XIX	undeviginti	undevicesimus
20		XX	viginti	vicesimus
21		XXI	unus et viginti	unus et vicesimus (vicesimus
22		XXII	(viginti unus)	primus)
23		XXIII	duo et viginti	secundus, a, um (alter, era, erum) et vicesimus et vicesimus
24		XXIV	(viginti duo)	tertius, a, um et vicesimus
25		XXV	tres et viginti	quartus et vicesimus
26		XXVI	(viginti tres)	quintus et vicesimus
27		27	quattuor et viginti	sextus et vicesimus
28		XXVII	quinque et viginti	septimus et vicesimus
29		28	sex et viginti	duodevicesimus
30		XXVIII	septem et viginti	undevicesimus
31		29	octo et viginti	tricesimus
32		30	novem et viginti	
33		XXX	triginta	

Actividad 16

Traduce las siguientes oraciones al latín:

Vocabulario: *nunc* (adverbio): ahora

1.- Desde muy joven estudio literatura o ciencia, ahora tengo _____ años.

2.- Vivo en Italia desde el comienzo de la adolescencia, ahora tengo _____ años.

1. _____

2. _____

La primera conjugación del presente, de indicativo, voz activa, y el verbo *esse* del presente de indicativo (ser, estar, existir)

Explicación teórica

A continuación, te presentamos el primer paradigma verbal. Las formas corresponden al presente de indicativo de la voz activa con tema en **-a**. Los verbos de la primera conjugación aparecen enunciados de la siguiente manera: *paro, -as, -are, -avi, -atum*: preparar o *paro* (1¹⁴⁵). De igual forma que las declinaciones, todos los verbos que aparezcan enunciados de la siguiente manera, pertenecen a la primera conjugación.

Así:

145 Este número indica que el verbo pertenece a la primera conjugación, es decir, sigue el modelo que lo antecede. La primera persona es la que aparece, generalmente, en los diccionarios comunes.

Planeación

paro es la primera persona del presente del modo indicativo de la voz activa

paras es segunda persona del presente del modo indicativo de la voz activa

parare es el infinitivo de la voz activa

paravi es la primera persona del pasado perfecto del modo indicativo de la voz activa

paratum es el supino¹⁴⁶

Realiza, en tu libreta, los siguientes ejercicios, ya que tienen la finalidad de poner en práctica tu habilidad para identificar las formas verbales de la primera conjugación.

Actividad 17

Anota, en tu libreta, todas las formas verbales en las que deben aparecer los siguientes verbos: **laudo**, **habito** y **amo**. Ten en cuenta la raíz de la palabras, que aquí están entre corchetes. La raíz de la palabra es sustituible, de tal manera que lo que se encuentra entre corchetes [*raíz*] puede ser [*laud*], por ejemplo

Verbo primera conjugación

Traducción

Singular	Persona	Plural
[par]o	1 ^a	[par]amus
[par]as	2 ^a	[par]atis
[par]at	3 ^a	[par]ant
Singular	Persona	Plural
preparo	1 ^a	preparamos
preparas	2 ^a	preparan
prepara	3 ^a	preparan

146 Este modo verbal desapareció del español y se utilizó para la formación de los participios pasivos españoles. Así, *paratum* [preparado].

El verbo *esse*

A continuación, te presentamos las formas verbales del verbo *esse* (ser, estar y existir) de (tiempo) *presente*, (modo) *indicativo*. Este verbo latino tiene, por lo menos, tres posibles traducciones. Tómalas siempre en cuenta para los ejercicios de traducción.

Verbo *esse*

Singular	Persona	Plural
sum	1 ^a	sumus
es	2 ^a	estis
est	3 ^a	sunt

Actividad 18

Realiza en tu libreta las tres posibles traducciones de este paradigma verbal.

Actividad 19

Realiza las traducciones del latín al español y a la inversa, toma en cuenta que el verbo concuerda con el núcleo del sujeto en el *número* (singular o plural) y en la *persona* (1^a, 2^a o 3^a).

Vocabulario: *cena*, —æ

1. Los poetas están en Italia desde su adolescencia.
2. La hija del navegante prepara la comida, al atardecer.
3. A prima adulescentia, filiæ cenam paramus, nunc undevicesimum annum agimus.
4. Pöetæ, nautæ, dominæ et filiæ in Italia sunt.

Traducción

Planeación

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

Actividad 20

Elijan a un integrante de cada equipo y coloquen de una en una cada traducción, compárenlas y escriban la correcta. No borres nunca tu traducción. Los desaciertos no son considerados como notas malas en la evaluación.

La fraseología de la primera declinación

Sesión E (2 hrs.)

Objetivo

Lingua latina

Nivel morfosintáctico. El alumnado traducirá, apoyado en los fraseologismos latinos y los paradigmas nominales y verbales ya explicados,

oraciones complejas del español al latín y viceversa, con la finalidad de reflexionar sobre las diferencias y similitudes del latín y el español.

Nivel lexicológico. El alumnado aplicará el fenómeno lingüístico de sonorización del ‘Romanceamiento’ en las palabras latinas del *Corpus phraselogicum*, con el fin de comprender que los fenómenos fonéticos transforman la estructura de las palabras en su proceso histórico.

Cultura latina

El alumnado comprenderá la importancia de los estudios modernos de las lenguas a partir del análisis fraseológico y el proceso histórico del latín.

Fraseologismos de la primera declinación

En seguida te presentamos algunos fraseologismos latinos, en donde aparecen sustantivos y adjetivos del paradigma de la 1ª declinación. Basten por el momento, su lectura, memorización e identificación como elementos pertenecientes al paradigma, para resolver los futuros ejercicios de traducción. No obstante, más adelante se realizarán algunas precisiones gramaticales.

multis cum lacrimis	con abundantes lágrimas
villa viam tangit	la villa está al lado del camino
summa aqua	la superficie del mar
ultimæ terræ	el fin del mundo o tierras lejanas
stella crinīta	el cometa
via lata perpetua	calle principal (<i>semita: camino estrecho, rústico</i>)

Planeación

de via declināre	apartarse del camino
nostrā memoriā	en mis tiempos /en estos tiempos
ad vesperam	al atardecer
maximā barbā sum	tengo la barba desaliñada
in vita sum	estoy vivo
a pueritiā	desde la niñez
extremā pueritiā	al final de la niñez
lacrimas tenēre nōn possum	estoy hecho un mar de lágrimas
lacrimas tenēre vix possum	apenas puedo contener el llanto
medicīnam adhibēre (+ dat.)	darle un medicamento a alguien
causam habēre ad iniuriam	tener una razón (motivo) para causar un daño

Actividad 21

Escribe, en tu libreta, las palabras del *corpus phrasologicum* que puedas romancear, en las cuales apliques el fenómeno lingüístico de la ‘sonorización’, cuya característica mnemotécnica es: la **Pe-Ta-Ca** se convirtió en **Bo-De-Ga**. Es decir, en el proceso del *Romanceamiento* las letas P-T-C (fuerte), se sonorizaron en B-D-G, respectivamente. Por ejemplo, *agua* se sonoriza en *agua*, *vita* en *vida*. Así, **Pe** se transforma en **Be**; **Te** en **De** y **Ca** en **Ge**.

La enseñanza tradicional

La enseñanza del latín tradicionalmente ha tenido como base el ‘enfoque gramatical’, es decir, los estudiosos han buscado una relación entre el latín y las lenguas modernas que explique, de manera analógica, su funcionamiento sintáctico y morfológico. Así, el español, que opera, sintácticamente, mediante preposiciones y artículos añadidos a las palabras, tiene una correspondencia con los casos de las palabras latinas como el sustantivo y el adjetivo, por ejemplo. Veamos el siguiente esquema, que contiene tres de los seis casos:

Palabra latina	Caso	Unidad	Posible
Singular	Plural	(latín)	(español)
///			trad. del singular

lacrim - a	/ lacrim -æ	Nom.	Sujeto o Pred.	la (una)
			Nom.	lágrima

lacrim - æ	/ lacrim -arum	Gen.	Compl. Determ.	de la ()
				lágrima

lacrim - æ	/ lacrim -is	Dat.	Obj. indir.	para la ()
				lágrima

Actividad 22

Ahora con ayuda de tus compañeros completa el esquema de traducción. Ocupa los siguientes espacios.

Palabra latina	Caso	Unidad	Posible
Plural	(latín)	sintáctica	traducción
		(español)	del plural

lacrim -æ

lacrim -arum

lacrim -is

Vocabulario

Actividad 23

Las palabras de la siguiente lista que no tienen traducción deberán ser deducidas por el alumnado, las palabras latinas más lejanas al significado español tienen traducción; las más cercanas no la tienen. Este ejercicio didáctico consiste en relacionar la lengua española con la latina. Esto conducirá al alumnado a analizar las semejanzas y diferencias entre ambas lenguas, con la finalidad de adquirir, de manera consciente, conocimientos lexicológicos, es decir, un aprendizaje de carácter lógico–lingüístico. El resto de las palabras aparece con su traducción, debido a la complejidad semántica. Contempla siempre el aprendizaje anterior sobre el *Romanceamiento*.

sustantivos

casa, -æ: / *gallīna*, -æ: / *īnsūla*, -æ: / *via*, -æ: camino / *tuba*, -æ: trompeta / *domina*, -æ / *iniuria*, -æ / *ancilla*, -æ / *filia*, -æ /

adjetivos

altus, -a, -um: profundo, alto / *clārus*, -a, -um: claro, inteligente, ilustre / *lātus*, -a, -um: ancho / *nōvus*, -a, -um / *malus*, -a, um

verbos¹⁴⁷

habito (pertenece a la 1ª conj.) / *laudo* (1ª conj.): alaban, elogiar / *pos-sum* + inf. *pot-est*: 3ª pers. sing., él ‘puede’ / *paro* (1ª conj.): preparar

adverbios

pronombres

preposiciones

147 El presente latino tiene no solamente el valor de nuestro presente común (“yo amo”), sino también el del presente “continuo”: “yo estoy amando”, “me encuentro amando”.

dēīndē: luego, en seguida ad + ac.	quem
rectā (viā): en línea recta sine + abl.: sin	quia, porque
vix: con dificultad, apenas	fera, -æ silva, -æ luna, -æ

Actividad 24

Traduzca al español:

1. filia **dominæ** lacrimas tenere vix potest.
2. Iulia: “agricolæ causam non habent ad iniuriam”.
3. ancillæ bonæ **dominæ** cenam ad vesperam parant.
4. filia **agricolārum** stellas **crinītas** amat.
5. **agricolæ** filia et **crinītas** et vagās amat stellas.
6. filia nautæ, quia a pueritia bona fuit (= “fue”), **dominæ** grata est.
7. **domina** a prima adulescentia in **insula** magna cum nautis **habitat**.
8. nauta de via **declinare** non potest.
9. nostra **memoria** malæ **filia** cenas non parant.
10. **parantne**¹⁴⁸ **filia** cenas? **parant**¹⁴⁹.

Traducción

Realiza tu propia traducción, no borres jamás tus traducciones. Observa las diferencias y evalúa constantemente tu avance de aprendizaje del latín.

1. _____

2. _____

3. _____

148 La partícula *-ne*, unida al final de la palabra (part. enclítica), introduce una pregunta.

149 Observa que las respuestas latinas se valen del verbo para afirmar.

Planeación

4. _____

5. _____

6. _____

7. _____

8. _____

9. _____

10. _____

Traducción inversa

Es bien sabido, en la elaboración de cuadernos de trabajo de enseñanza de las lenguas, que la traducción inversa es un mecanismo mnemotécnico eficaz. De allí, nuestra insistencia al ponerlo en práctica en el aprendizaje de la lengua latina.

Actividad 25

Traduce las siguientes oraciones del español al latín, valiéndote del vocabulario, la declinación, la conjugación y los fraseologismos latinos. Es muy importante que jamás borres tus traducciones. Pues de ello depende que observes tu avances y corrijas a tiempo tus descuidos.

1. La hija de la esclava apenas pudo contener el llanto, porque la señora murió (= *discessit*) al atardecer.
2. La villa de la señora está al lado del camino.
3. Julia apenas puede contener el llanto porque Galba murió (= *discessit*) en tierras lejanas.
4. Desde la niñez, Galba fue (= *fuit*) un campesino muy inteligente.
5. Desde la niñez, yo fui un hombre (= *vir*) muy inteligente, y ahora (nunc) una doncella me está amando.
6. Desde la niñez, yo fui una mujer (*mulier*) muy inteligente, y ahora un hombre me está amando.

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

6. _____

Reflexiones gramaticales

Sesión F (2 hrs)

Objetivo

Lingua latina

Planeación

Nivel morfosintáctico. El alumnado hará un ‘recorrido’ por todos las explicaciones de carácter lingüístico y hará sus propias observaciones gramaticales, con la finalidad de tener conciencia sobre los mecanismos que lo llevaron a construir su propio aprendizaje.

Nivel lexicológico. El alumnado recogerá palabras latinas, extraerá las raíces que se encuentran en el uso del español y conceptualizará su clasificación en compuestas y derivadas, con el fin de enriquecer su vocabulario y comprender los fenómenos lingüísticos que originan nuevos conceptos.

Cultura latina

El alumnado constatará la riqueza de los elementos latinos en el uso de la lengua española para designar a las ciencias, la artes y la cultura.

Actividad 26

Observa la naturaleza de los sustantivos de la primera declinación, esto es: analiza sus semejanzas y sus diferencias. Ayúdate de los vocabularios y los esquemas. Escribe tus observaciones, de manera individual, en el siguiente espacio y, después, las de todo el grupo. No borres ni taches tus apreciaciones.

Observa la naturaleza de los adjetivos de la primera conjugación, esto es: analiza sus semejanzas y sus diferencias. Ayúdate de los vocabularios y los esquemas. Escribe tus observaciones, de manera individual, en el siguiente espacio y, después, las de todo el grupo. No borres ni taches tus apreciaciones.

Observa la naturaleza de los verbos, esto es: analiza sus semejanzas y sus diferencias. Ayúdate de los vocabularios y los esquemas. Escribe tus observaciones, de manera individual, en el siguiente espacio y, después, las de todo el grupo. No borres ni taches tus apreciaciones.

Observa la naturaleza de los fraseologismos, esto es: analiza sus semejanzas y sus diferencias. Ayúdate de los vocabularios y los esquemas. Escribe tus observaciones, de manera individual, en el siguiente espacio y, después, las de todo el grupo. No borres ni taches tus apreciaciones.

Actividad 27

Ahora, el profesor hará las precisiones sobre las reflexiones gramaticales de los sustantivos, adjetivos, verbos y fraseologismos vistos.

Nivel lexicológico

Es *vox populi* (de todos bien conocido) que el español es una lengua originaria del latín y —aunque tiene elementos lingüísticos de muchas otras lenguas como el árabe, primordialmente, el germánico, las lenguas americanas, el francés, el griego y, modernamente, el inglés, el japonés, entre otras— su estructura sintáctica u oracional, morfológica y lexicológica son preponderantemente latinas.

Actividad 28

Y aunque aquí no ahondaremos en el complejo proceso lingüístico de la formación de la lengua española. Es de suma importancia que *tú mismo investigues* sobre el tema, no sólo para reconocer la historia de la lengua latina, sino para comprender la importancia que tiene el largo proceso de formación de la Cultura Occidental. No obstante, encontrarás, en el apéndice¹⁵⁰ de esta estrategia didáctica, un

150 El trabajo fue elaborado por el profesor Abraham Carlos Jasso para

breve resumen sobre el latín, específicamente el mal llamado ‘latín vulgar’ del que se presume se formaron las lenguas romances, incluido el español.

Actividad 29

Mencionado lo anterior, el alumnado recogerá cierto número de palabras latinas de su vocabulario, y formará palabras de uso español.

Actividad 30

Realizado el ejercicio el alumnado investigará sobre la composición y derivación latinas y clasificará las palabras de acuerdo a lo aprendido. Además expondrá sus precisiones en clase.

Los tres restantes casos

Sesión G (2 hrs.)

Objetivo

Lengua latina

Nivel morfosintáctico. El alumnado comprenderá la función de todos los casos y la aplicará en las traducciones subsecuentes, con la finalidad de lograr un dominio más profunda de la lengua latina

Nivel lexicológico. El alumnado dará cuenta de la influencia léxica del latín sobre el español, a partir de cualquiera de sus expresiones lingüísticas.

Cultura latina

Al traducir el diálogo, el alumnado encontrará algunas características de la diosa romana Diana, lo

la materia Lingüística indoeuropea y lingüística románica de la Maestría en Letras.

Planeación

que permitirá un breve comentario sobre la religión romana.

Explicación teórica

Ahora, estudiarás brevemente los tres casos restantes. Considera que el caso acusativo, en primera instancia, siempre está acompañado de un verbo transitivo¹⁵¹.

Palabra latina	Caso	U. sintáctica	P o s i b l e
Sing.	///	Plural	traducción del singular
lacrim - am / -as	Acus.	Obj. dir.	(a) la lágrima
lacrim - a / -æ	Voc.	Suj.interp.	¡lágrima!
lacrim - ā / -is	Abl.	C. circumst.	prep. + lágrima

Actividad 31

Ahora con ayuda de tus compañeros realiza un esquema donde se explique la traducción del plural en español. Ocupa los siguientes espacios.

Palabra lat.	Caso	U. sintáctica	Posible trad
Plural			del plural
lacrim -as	Acusativo		
lacrim -æ	Vocativo		
lacrim -is	Ablativo		

151 El verbo transitivo es aquel que no completa su idea semántica en sí mismo, por ello requiere la completarse en un 'nombre', llamado en español, en la sintaxis, Objeto o Complemento directo.

Ejercicio de lectura y traducción

Actividad 32

Lee el siguiente diálogo, primero, siguiendo al profesor, después, en equipo, realicen la traducción y la revisión, es muy importante que no borres ni taches tu traducción.

Actividad 33. Al terminar, se propondrá que dos alumnos realicen la representación del texto.

Actividad 34. Vocabulario: identifica que tipo de palabras son y haz las reflexiones gramaticales correspondientes de cada grupo de palabras.

quis: quién *quid:* qué *cuius:* de quién *cur:* ¿por qué? *quod:* porque
et: y, también, incluso *pulcher, -chra, -chrum sagitta, -æ porto (1)*
magnus, -a, -um filia, -æ neco (1) malus, -a, -um

Diálogo

Ad vesperam

Iulia: quis, Galba, est Diana?

Galba: Diana, **Iulia**, est pulchra dea lunæ et silvārum.

Iulia: cuius **filia**, Galba, est Diana?

Galba: Latōnæ **filia**, **Iulia**, est Diana.

Iulia: quid Diāna portat?

Galba: **sagittās** Diāna portat.

Iulia: cur Diāna **sagittās** portat?

Galba: Diāna **sagittās** portat, **Iulia**, quod mālās ferās silvæ magnæ necat.

Iulia: amatne¹⁵² Latōna filiam?

152 Las preguntas que no se construyen con un pronombre o un adverbio interrogativos se introducen mediante un **-ne** enclítico y esperan como respuesta un sí o un no. En cambio, cuando se pregunta mediante la partícula **num?** la respuesta esperada es negativa. El latín, como el griego, no conoce nuestros adverbios “sí” ni “no”, por lo que la respuesta afirmativa se da repitiendo el verbo de la pregunta y la negativa, negándolo mediante **nōn**. Una respuesta enfáticamente negativa puede hacerse con el adverbio **minīme**. El “sí” puede expresarse también mediante las locuciones **ita vērō** o **etiam**.

Resultados

Los resultados que recojo del desarrollo de la planeación: *Primeros paradigmas nominales y verbales latinos y el verbo *esse* latino del presente de indicativo*, dentro de la propuesta didáctica: *La inclusión de la fraseología latina en los Programas operativos del Sistema Medio Superior de la Universidad Nacional Autónoma de México*, son consecuencia del desarrollo de las actividades realizadas en el contexto escolar de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades, plantel Azcapotzalco, en el grupo 685 de latín, perteneciente al turno vespertino. El grupo conformado por 32 alumnos de los 48 en lista, trabajó en equipos de cuatro integrantes. Los resultados expuestos son resultado del trabajo colaborativo de los 8 equipos que conformaron los alumnos, desarrollado en la planeación, antes presentada.

A continuación enumero, las actividades realizadas por dichos equipos, a fin de constatar la eficacia de la metodología, la actividad guiada y conjunta en el desarrollo ontogenético y, al mismo tiempo, demostrar que la fraseología es un instrumento que permite una comprensión más profunda de la lengua latina.

La actividad uno tiene la finalidad de que el alumnado, ayudado de la explicación teórica y del primer paradigma, identifique los elementos morfológicos de la palabra y ponga en práctica los casos latinos. En esta actividad, el 100% de los alumnos logró realizar la actividad correctamente, mediante la ayuda del paradigma y la guía del profesor.

La actividad dos parte de la reflexión práctica a la conceptual, el alumnado fue capaz de teorizar la ejecución del ejercicio y, aunque éste tiene un sentido restringido al sustantivo, los equipos colaborativos, llegaron al concepto de que declinar es *agregar al sustantivo la terminación que nos va a decir qué función tendrá en la oración (sic)*, una variante es que declinar es *expresar las distintas formas del sustantivo (sic)*. Esta variante no contiene la finalidad del hecho de declinar, lo cual implica un ceñimiento al ejercicio. El concepto anterior denota conocimientos previos de latín, lo cual indica que los alumnos ya ha estudiado el tema.

La actividad tres añade a la aplicación del paradigma el adjetivo que funciona de manera semejante al sustantivo, teóricamente, se explica la relación entre ambos y se declina, nuevamente, pero con un nivel de complejidad mayor. El resultado de todos los equipos es correcto, aunque se haya requerido un mayor tiempo y la asistencia del profesor.

La actividad cuatro tiene la finalidad de que el alumnado comience, no sólo a identificar las categorías gramaticales, sino de comenzar a organizar los instrumentos que le serán útiles para la realización de las actividades futuras, esto es un elemento que caracteriza a un estudiante experto. Esta actividad se convirtió en una parte fundamental en el aprendizaje de la gramática, ya que esta organización permitió distinguir visualmente las semejanzas de las categorías

Las actividades cinco y seis tienen sus fundamentos teóricos en el lenguaje verbal externo e interno, ya que desarrolla tanto el aspecto sonoro como el semántico. La lectura correcta del texto latino, acerca al alumnado al contexto real de su creación y, con ello, a su finalidad comunicativa. El ejercicio de relacionar las palabras latinas a los posibles significados del español, hacen constatar que su lengua proviene del latín. Así, de las treinta y tres palabras del fragmento textual, los alumnos dedujeron el significado de: Athenas, sex, veteris, Academiæ, nobilissimo, philosopho, studium, philosophiæ, adulescentia, semper, auctore, doctore y renovavi. Las deducciones se acercaron a que *un filósofo veterano muy noble en la academia de Atenas en su adolescencia renovó el estudio de un doctor y un autor*¹⁵³. Esto demuestra dos cosas que el alumnado, por un lado, puede darse cuenta de la relación semántica que guarda el español con el latín, pero, por otro, que ese conocimiento es insuficiente para la comprensión total de un texto.

La actividad siete está dirigida a la aplicación de la fraseología clásica latina. Las dos traducciones iniciales requieren, únicamente, de la adición de dos fraseologismos y el verbo tal y como se presentan en el vocabulario. Los resultados son favorables, en cuanto a la simple adición de los elementos, lo cual permite mencionar, de manera general, que la estilística latina clásica prefiere colocar el verbo al final.

La actividad ocho consiste en hacer reflexiones sobre los

153 Estos registros sólo fueron recogidos de manera oral.

Planeación: Resultados

conceptos latinos, por un lado, explicando las precisiones gramaticales del fraseologismo, por otro, el alumnado hace una reflexión sobre el nivel de significación que tiene la ciencia y la literatura para los romanos. El alumnado recurre, inmediatamente, al término *optimis*, el cual remite en español a algo óptimo, por que encontramos respuestas tales como: *que ambas necesitan de esfuerzo y estudio; que ambas disciplinas son importantes y que ocupaban el rango más alto y que para los romanos las disciplinas que requieren mayor dedicación eran la literatura y la ciencia*. Los resultados de esta actividad sirven de argumento al uso y aplicación de la fraseología como medio eficaz para la mayor comprensión del latín, puesto que el alumnado, mediante la correcta traducción del fraseologismo, deduce la importancia que tenían la literatura y la ciencia para los romanos y comprende que ambas tiene la misma importancia.

Las actividades nueve a catorce constituyen una unidad que involucra lo aprendido hasta el momento, la investigación — guiada— el habla dialogada, el lenguaje verbal interno y externo, los diversos niveles de significación en los que pueden aparecer las palabras, el reconocimiento y elaboración de un texto argumentativo. El ensayo que se presenta a continuación, es sólo un ejemplo del resultado que se ha desarrollado de manea exitosa y que contiene todos los aspectos discutidos y analizados en el desarrollo de las actividades¹⁵⁴. He anotado la estructura del ensayo en las partes que lo constituyen y puesto en letras cursivas la tesis.

154 El ensayo fue elaborado por el alumno Eduardo Mauricio Vega Alonso. Sólo se ha modificado el formato con el fin de incorporarlo a la estructura de este apartado.

Los planetas

Stellæ vagæ

Introducción

La historia ha demostrado que todas las grandes culturas han tenido la inquietud, la curiosidad, el morbo de saber y comprender el funcionamiento de las estrellas mediante sus propios medios de cada época ⁴, ya sean religiosos, científicos o filosóficos, *pero si hablamos de los científicos debe de quedar claro que estos tenían un desventaja considerable ya que no contaban con el suficiente desarrollo tecnológico para poder observar plenamente a las estrellas* ¹ *mientras que la religión podía dar una respuesta sencilla, clara y yo diría hasta universal*, resumiendo toda posible explicación en una sola palabra “dios” .

Desarrollo

Planeta se deriva de una palabra griega que significa errante ² se les nombro así ya que estos se mueven de diferentes maneras ya sea hacia Sur, ya sea hacia el Norte ¹ se desconocía si el sol que salía en cada mañana era el mismo, sería el mismo que el anterior, esto lo apoyaba Heráclito ¹. Con el paso de los tiempos las preguntas ingenuas se convirtieron en científicas donde pudieron ser contestadas gracias a las nuevas tecnologías tales como el cómputo o el cálculo, con la formulación.¹

Le quiero dar un valor significado a la palabra sol ya que esta será comúnmente utilizada para poder comprender a Copérnico, conoceremos algunos ejemplos de lo que era y de lo que es ahora. El Sol, el astro rey también conocido como la lámpara del mundo, el espíritu del mundo, en muchas culturas es considerado un dios visible ¹ tiene un valor muy importante donde incluso ahora y antes ha sido sinónimo de potencia, belleza y nobleza tal es el caso de los reyes soles, como Luis XIV decía que era rey concedido por derecho divino y al ser hijo del Sol se convertía en un semidiós, también esta el caso de Carlos V ó en México se hace referencia en los medios Artísticos al Sol como Luis Miguel ya que cautiva a las mujeres con su presencia. Pregunto que tendrá el cielo que ha atrapado la pasión de varios hombres

Planeación: Resultados

que nos hace mirarlo nuevamente sin nunca cansarnos. Y pienso que tal vez cuando miramos al cielo tan solo queremos encontrar la respuesta, de saber quiénes somos, de dónde venimos, hacia dónde vamos... ¿Por qué? Que por tanto tiempo nos ha aturcido.

Meramente hablaremos de dos ideas occidentales la Ptolemaica (geocéntrica) y la copernicana (heliocéntrica).

No necesitaron mucho tiempo los primeros observadores celestes para comprender que el orden de los cielos no era caótico, sino éste contenía una complejidad meramente desconocida. Los astrónomos griegos expresaban varias ideas para poder explicar el movimiento de los cielos, tal es el caso de Anaximandro quien concibió a las estrellas como pequeños hoyos en el cielo por donde se podía observar la luz que emitía un fuego en la parte exterior del cielo ¹, como si estuviéramos contenidos en una bolsa negra agujerada. Pero el conjunto de todas estas ideas culminó a través de Ptolomeo, en la creación del sistema geocéntrico donde indica que la tierra es inamovible y que esta se ubica en el centro del universo, la luna gira a su alrededor, los planetas junto con el sol están localizados en esferas cristalinas, en este orden Mercurio, Venus, Tierra, Marte, Júpiter y Saturno donde estos también giran alrededor de la tierra ³. Esta idea fue adoptada por la iglesia católica, creando así el teocentrismo basados en una fusión de dios con ideas filosóficas, donde todo lo que sucedía giraba alrededor de “dios” no hubiese ser mas elemental, necesario y obligatorio que él. Esta fase de la historia es conocida como Obscurantismo donde toda creación del conocimiento fue detenida y reprimida por parte de la iglesia imponiendo su nuevo modo.

Este sistema geocéntrico permaneció indiscutido y aceptado por 1300 años ⁴ hasta que Copérnico un astrónomo y brillante abogado polaco derribo el sistema Ptolemaico, donde según éste el sol está en el centro del universo y los seis planetas, incluida la tierra, giran alrededor de él ordenados de la siguiente manera: Mercurio, Venus, Tierra, Marte, Júpiter y Saturno ² llevando su hipótesis a la iglesia en forma temerosa concluyó que la Tierra es móvil y esférica mientras que el sol es inmóvil, creando así el Heliocentrismo ¹ Consecuentemente, el Heliocentrismo condujo al infinitismo, y éste al panteísmo.¹

Posteriormente Galileo Galilei retomó y apoyo el heliocentrismo pero fue reprimido por la iglesia obligándolo a deshacer lo que había dicho, ya que iba en contra del teocentrismo, como todos ya sabemos el contexto “y sin embargo se sigue moviendo” ya que no importa lo que los hombres digan sino lo que sucede allá afuera ya que la astronomía es una ciencia puramente descriptiva

Conclusión

Escribiré textualmente ésta frase ya que se me hace la más adecuada para concluir entre estos ambos sistemas “Si el hombre pudo sentir el abatimiento de verse despojado de la central monarquía del mundo, pronto se sintió más que compensado por el concebirse participante del infinito” Esto hace referencia a la soberbia que emerge siempre de los hombres.

Bibliografía

¹ José Gaos: “Historia de Nuestra Idea del Mundo”, México, Ed. FCE, 1975, pp. 142-157

² Irene Cruz González: El hombre de la torre inclinada, gali, México, Ed. Pangea, pp. 43-55

³ José Altshuler: A Proposito de Galileo, México, ed. FCE, 2002, pp. 33-35

⁴ Armando García de León Lora: El sistema Solar, Ed Villa, 2000, pp 9-21

Las actividades quince y dieciséis explican los adjetivos numerales ordinales y cardinales, mediante las formas ‘correctas’ de uso clásico, para preguntar y contestar la edad que se tiene. La actividad fungió aquí como un aspecto emocional que motivó al alumnado a participar de manera conjunta en el dominio del propio fraseologismo con la aplicación expuesta en la tabla presentada.

Planeación: Resultados

Las actividades diecisiete y dieciocho explican el funcionamiento de los paradigmas verbales y, sólo, se proponen ejecutar sus respectivas traducciones, con la finalidad de incorporar elementos que profundicen el estudio de la lengua latina y sean la base del dominio paulatino del latín. El resultado de la actividad ha sido favorable, ya que los instrumentos de mediación humanos (el profesor y los propios compañeros) e instrumentales (los materiales elaborados) han sido eficaces.

Las actividades diecinueve y veinte se relacionan con la lengua latina. He incorporado un número más amplio de elementos lingüísticos en las traducciones y he propuesto, para el desarrollo de estas actividades la traducción inversa, El alumnado, adquiriendo cada vez más experiencia, resuelve los ejercicios con menos dificultad y con menos ayuda del profesor, lo cual implica que el alumnado tiene mayor dominio de los conocimientos propuestos

La actividad veintiuno hace hincapié en el fenómeno lingüístico, conocido como *Romanceamiento*. Esta actividad obliga al alumnado a aplicar la teoría explicada, extrayendo de la tabla de fraseologismos palabras que contienen las consonantes P, T y K y que se transformaron en B, D y G. El planteamiento de la actividad tiene sus limitantes, ya que ha incluido pocas palabras en las que se aplica dicho fenómeno. Esto dio como resultado un deficiente aprendizaje.

Las actividades veintidós a veinticinco incluyen el elemento lingüístico del análisis tradicional, es decir, el enfoque gramatical. En el desarrollo de estas actividades se dan

las bases para la aplicación de los enfoques tradicional y fraseológico. Todos estos elementos amplían el campo de dominio del latín. Esta etapa tiene como resultado que el alumnado recurra al estudio de los temas anteriores, para la resolución de las actividades. Por ello, el proceso de traducción ha sido más asistido, es decir, se requiere de una asistencia mayor de los materiales y del profesor. De tal manera, el alumnado, aunque responde correctamente, recurre más a la ayuda de los partícipes más expertos.

Las actividades veintiséis y veintisiete están inscritas al campo metacognitivo, ya que promueven la reflexión en el campo conceptual. El desarrollo del dominio de una actividad y su ejecución son el argumento del cómo se llega al conocimiento adquirido, dicho dominio registra cada uno de los pasos que después serán la base conceptual de las actividades. Así, el planteamiento de esta actividad dio como resultado que el alumnado diera cuenta del proceso práctico que lo lleva a establecer el concepto. Las reflexiones de los ejercicios anteriores terminan con la explicación y apoyo del profesor, que extrae de las ideas del alumnado las más precisas y completa las características que definen al sustantivo, el adjetivo y el verbo.

La actividades venticinco, veintinueve y treinta se dirigen al campo de estudio lexicológico. El desarrollo de las actividades contiene un breve explicación sobre la importancia del latín en la lengua española. La actividades permiten, por una parte, ocupar los términos se han ocupado

Planeación: Resultados

para el estudio y traducción del latín, por otra, aplicar los conceptos en el español, e indagar sobre el eje de estudio de las etimologías, a saber, los conceptos de composición y derivación. El aprendizaje por descubrimiento que se aplicó en la actividad treinta permitió distinguir al alumnado, mediante la organización de las palabras compuestas y las derivadas, la importancia de latín en la formación del español. Algunos ejemplos de palabras derivadas fueron: lacrimoso, memorable, medicamento, dominación, viable, y de compuestas, cibernauta, terrícola, agrícola, peninsular, entre otras.

La actividad treinta y uno es un mero ejercicio de aplicación de la relación analógica que existen entre el latín y el español. Éste tiene la finalidad de explicar las relaciones sintácticas y de casos entre ambas lenguas. El resultado de la actividad es exitoso, todos los equipos realizaron el ejercicio sin ningún problema y comprendieron las relaciones de las unidades sintácticas con los casos.

Las últimas tres actividades ejercitan la lectura y traducción del latín. Éstas tienen una particularidad, a saber, la traducción individual. Lo que he buscado a través del primer ejercicio de traducción individual, es poner a prueba, qué tanto el ‘alumno’, logró el dominio de las herramientas y perfeccionamiento de las actividades realizadas. Es importante saber, que siempre hicieron uso de los instrumentos materiales y contaron con mi asistencia, ya que la planeación no tiene la finalidad de que

aprendan de memoria todos los conocimientos expuestos, sino que aprendan a aplicar los instrumentos que los dirigen al dominio de las tareas propuestas. Así, la aplicación y dominio de las actividades me dan argumentos para constatar la efectividad de la metodología del desarrollo en espiral de Wells. Los resultados fueron favorables, solamente, he registrado en la oración: *Galba: Diāna sagittās portat, Iulia, quod mālās ferās silvæ magnæ necat*, una variante: Galba: Julia, Diana lleva flechas para matar a las **grandes** fieras malas del gran bosque. Aquí el error de traducción es que *magnæ* se añadió a *feras* malas, lo cual indica un error también en el análisis morfo-sintático. El *magnæ* califica a *silvæ*: *del gran bosque*.

De tal manera, la metodología da como resultado un desarrollo, éste entendido como proceso de perfeccionamiento y profundización de un conocimiento, eficaz. La metodología que sienta sus bases es esta proposición, es, también, efectiva, debido a la aplicación que va de lo ‘sencillo a lo complejo’, pero siempre sostenido con un eje temático, y, en esta planeación, mediante dos *excursus* que distrajeran la monotonía, de las actividades concentradas en el estudio de la lengua latina.

Conclusiones

Hemos realizado una propuesta que apoya la enseñanza del latín con la finalidad de lograr mejoras sustantivas en su comprensión y aprendizaje. Partimos, aunque someramente, del cuestionamiento sobre la pertinencia de adecuar o no la educación al sistema político actual. El resultado de dicho análisis, obedeciendo a uno de los aspectos fundamentales de la educación, a saber, el de retribuir a la sociedad los beneficios que ella genera, concluye al respecto; sí, siempre y cuando la educación retribuya a la misma sociedad que genera el conocimiento y, sí, siempre y cuando, cree una infraestructura que sea la base para la estabilidad social de un pueblo. Contrario al ideario expuesto, la educación actual comienza a constituirse como forma de instrucción que beneficia a un sector élite de la sociedad global, los consorcios internacionales. Nosotros creemos que las sociedades deben regir los parámetros de participación de recursos privados en lo educativo, ya que la educación no sólo debe contemplar los fines prácticos que se les confieren, sino incluir, como elemento *sine qua non*, un modelo basado en principios que determine el rumbo de sí misma y que defina su personalidad como nación única y característica. La adecuación, en esta medida, contemporiza y estabiliza el postulado de lo educativo, la distancia entre los fines al educar e instruir se entrelazan en la discusión de lo real y el eje de lo ideario. Dicho de otra manera, la educación debe contener los principios que determinan la proyección futura de una nación, aunque no externa a la realidad a la está determinada.

Discutimos también la validez y pertinencia del latín en los

curricula de los sistemas educativos mexicanos y dimos cuenta de que lo social y lo político generan modificaciones en lo educativo a través de las descripciones socio–históricas y políticas, pudimos constatar la complejidad del tema educación y la importancia de realizar un estudio sobre el tema de manera holística, es decir, que contenga un análisis de todos elementos que conforman dicho fenómeno. Nuestro repaso por los aspectos históricos que han determinado la inclusión del latín en los programas operativos de nuestra institución, constata que el influjo político, aunado a los fenómenos sociales, que a su vez son provocados por decisiones políticas, decide su validez y permanencia.

De tal forma hemos visto que el fenómeno educativo no es, de ninguna manera, casual, es un acto complejo dependiente de estructuras más elaboradas que la noble tarea de un diseño o un cambio de enfoque, por ejemplo. La validez de los estudios del latín ha sido cuestionada no por su importancia curricular, sino por sus implicaciones políticas e ideológicas. Es decir, en un sentido vano, el latín es representante de la ideología eclesiástica, cualquier modelo político que se adhiera a esta tendencia se sumará al hecho de incluirlo en sus programas de estudio, sucede lo mismo al contrario. Si el sistema político–ideológico triunfante es adverso a la ideología eclesiástica cuestionará su validez y por tanto su vigencia.

Este análisis sobre la tensión de la existencia o exclusión del latín parece tener sus argumentos en la historia de la cultura; léase el Renacimiento, la Ilustración y el Progresismo de finales del xix y principios del xx.

A nuestro juicio esa validez y permanencia no debían estar sujetas a políticas o ideologías, sino que, por una parte, deben sostenerse en los principios epistemológicos, en los principios del reconocimiento del cómo procesa el humano la información, aunado a los principios de cómo el pensamiento se realiza en el lenguaje. Por otro, no podemos, aunque sea por demás, olvidar la importantísima influencia del latín en nuestra cultura y que se ha justificado ya en el capítulo primero.

El análisis de la historia de la lengua latina implicaría —si consideramos las teorías sociohistóricas y culturales sobre el lenguaje— que somos más que herederos de esta lengua; implicaría en un sentido trascendental que pensamos como latinos y que sentamos la bases de nuestro pensamiento y raigambre en las estructuras culturales que de ella devienen.

Hablamos una lengua que se desarrolló del influjo latino en la Hispania, con sus consecuencias históricas, sociales y políticas, y, más tarde, la España, con todo lo que implicaba conquistar un territorio, dejó ya hace más de quinientos años, lo que había entendido y asimilado de su lengua y cultura. Si bien es cierto que puede cuestionarse que este influjo quingentésimo es breve para lograr la fusión total entre el elemento latino y el ‘mexicano’ y que otros influjos han determinado la cultura mexicana —por ejemplo el estadounidense— no es desatinado rastrear las consecuencias de la lengua, las tradiciones, las creencias, los sistemas institucionales, entre otras, que generó la cultura latina en la nuestra.

No obstante lo antedicho, es este el argumento que tiene menos peso a nuestro juicio para no sólo no incluir el latín en los programas educativos, sino incluirlo tempranamente en cualquier estudio lingüístico. Luego, el latín debe ser entendido como un estudio de estructuras lógicas e instrumento para el estudio de la historia de las mentalidades, por ejemplo.

En este mismo sentido, apuntamos que la enseñanza del latín no se debe entender ‘de ninguna manera’ como segunda lengua o como lengua extranjera, ya que, aunque recientemente se han realizado intentos por convertir al latín en una lengua de comunicación, es una preponderantemente ‘textual escrita’ con un *corpus* completamente constituido; es aquí donde reside nuestro motivo de estudio. Hemos apuntado que el latín —a nuestro juicio— debe rebasar las políticas y la ideologías y concentrar su validez y permanencia en un sentido de ‘materia’ de estudio. En este aspecto también reflexionamos sobre el ‘enfoque’ al que se debe adherir el estudio de la lengua latina. Si el latín no es segunda lengua ni lengua extranjera, no es posible adherirla al ‘enfoque comunicativo’ planteado por los programas operativos actuales del Colegio, luego en que medida se aportan elementos a la actualización del programa de latín.

La aportación en la cual concentramos nuestra propuesta se relaciona con la concepción que tenemos sobre el latín, éste es una materia y lo más cercano a su conceptualización rayaría en un ‘enfoque comunicativo contextualizado’. Esto es, la lengua latina ha fungido, como todas las lenguas en todas las culturas, como medio de comunicación y expresión, lo cual indica su vigencia y

caracterización, sin embargo el *corpus* general del latín y aun más el *corpus* que sugiere el programa de estudios del Colegio es delimitado y preestablecido en el modelo de “clásico”, lo cual nos indica una vigencia, también, limitada por el tiempo y sus características espaciales. Así podemos concluir que el estudio que proponemos está relacionado al enfoque comunicativo contextualizado. Pero no sólo como ‘dimes y diretes’, sino que lo hemos fundamentado este estudio y la fraseología misma lo constata.

La fraseología —como ya hemos apuntado— se bifurca en dos consecuencias, una: en el sentido en el que se desarrolla cada concepto y que está determinado por un grupo de hablantes con connotaciones derivadas del influjo social e histórico que la precisan aun más. El otro, el que nos compete y desarrollamos, el de las unidades fraseológicas, llamados por nosotros fraseologismos, parte de las unidades mínimas conformadas por dos elementos y que, traducidos independientemente, descontextualizan su significado, es decir, si únicamente estudiamos los elementos gramaticales que componen un texto latino, se corre el riesgo de malinterpretarlo o comprenderlo en un sentido erróneo, como ya se ha estudiado en el capítulo segundo.

Así, concluimos al respecto que la inclusión de los fraseologismos en el estudio del latín, no elimina el estudio de la gramática latina, sino complementa, precisa y mejora la comprensión de la lengua y, y por ende, de la cultura; es este el aporte teórico que sostiene nuestra propuesta. Y que, como ya señalamos, es muy cercano a la teoría desarrollada por Vigostky, la sociohistórica, a saber, el lenguaje es el

instrumento del pensamiento por antonomasia y como instrumento media entre los individuos y produce una relación social, en la cual está el germen de la cultura. Esta cultura determina el sentido y significado en las futuras generaciones, que a su vez, reproducirán y añadirán elementos específicos y coetáneos a ese sentido y significado, este fenómeno ‘cíclico’ es llamado “proceso cultural del lenguaje”. El individuo crea y es creado por la cultura. El significado y sentido de las cosas constituyen el motor de modificación que provoca el proceso cultural.

Estos elementos teóricos solidifican el material puesto en la planeación didáctica, misma que tiene sus bases metodológicas en una de las implicaciones pedagógicas, desarrolladas bajo la tendencia socio-histórica —que ya hemos mencionado. Esta implicación ve, en la ejecución de las actividades guiada y conjunta, el desarrollo, paulatino, del individuo. La organización de las actividades en nuestra planeación, conocida como ‘espiral de conocimiento’ ha constatado su eficacia. Asimismo, el estudio y análisis de la planeación ha seguido el modelo, desarrollado por Wells sobre la metodología común a los grupos colaborativos de la investigación en el aula. Dichas conclusiones han sido detalladas en el apartado anterior, pero cabe señalar que el estudio y análisis dan como válida la planeación en cuanto a estructura y contenidos. Las mismas conclusiones arrojaron una salvedad en la que el contenido, aplicaba la actividad vintiuno parcialmente, lo cual implicó un aprendizaje deficiente. No obstante, en términos generales la planeación tuvo buenos resultados.

La propuesta didáctica, la de incluir la fraseología en el análisis del latín, no sólo está actualizando el enfoque de la materia, sino también se propone como modelo de adecuación al estudio de cualquier la lengua, acercarla teóricamente a *la más reciente tendencia lingüística*. Para el lector lego, es muy importante insistir que este estudio nunca se ha realizado en los sistemas de educación en México, por lo menos en la lengua latina y, a juzgar por la justificación del enfoque del Área de talleres y comunicación para todas sus materias, tampoco.

Las conclusiones que se desprenden de la planeación en la práctica docente son favorables, el alumno ha logrado los objetivos mediante la práctica de la misma y el desarrollo de las actividades.

Específicamente, el Programa de estudios del latín debía contemplar, en su formulación, el estudio de los fraseologismos e insistir en que el enfoque comunicativo para esta materia tenga una particular especificación, a saber, un ‘enfoque comunicativo contextualizado’, lo cual, evidentemente, no significa, de ninguna manera, que se pretenda extraer el latín del Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación.

Esta propuesta, además, puede fungir como modelo de análisis para la justificación de todos los programas de estudio de la lengua que se autopromuevan como comunicativos— como lo hemos esbozado— ya que la fraseología contempla dentro de sus objetos de estudio, los elementos lingüísticos característicos de la comunicación en un tiempo y espacio determinados.

CONCLUSIONES

De tal forma, la materia del Latín a nivel Medio Superior —bajo la tendencia fraseológica, propuesta de esta tesis— es un instrumento mediante el cual los aprendices formulan las bases metódicas de una ciencia abstracta o humanística y reconocen el proceso de la cultura que los ha ido conformando como entes pertenecientes a una sociedad, en la cual aun se vislumbra su raigambre latino.

Apéndice I

El latín vulgar

Leemos en el libro *Introducción al latín vulgar* de Veikko Väänänen¹⁵⁵ que el término ‘latín vulgar’ —evidentemente traducido de *sermo vulgaris latinus*— no es el más exacto para designar las diversas formas de la lengua latina que no corresponden a las normas clásicas. Pues, el concepto nos llevaría, necesariamente, al cuestionamiento sobre la existencia de otro latín el que no es vulgar, a saber, el clásico; esto supone una distinción entre lo refinado de uno y lo tosco del otro. Algunos estudiosos sugieren emplear el uso del término, bajo criterios sociales, por el de *latín popular*, *latín familiar* o *latín cotidiano*; otros más, tomando como base las lenguas romances, lo llaman *romance común* o *protorromance*. Einar Löfstedt cree que, “en realidad, no se llegará a definir el latín vulgar de una manera lógica y adecuada¹⁵⁶”. No obstante, el término definido —en el Primer Congreso de Estudios Clásicos en 1950 celebrado en París— definió que el latín vulgar es “el latín hablado por el pueblo durante y después de la época clásica¹⁵⁷”.

155 Veikko VÄÄNÄNEN, *Introducción al latín vulgar*, Gredos, Madrid 1985, pp 29-52.

156 Einer LÖFSTEDT, *Syntactica: Studien und Beiträge zur historischen Syntax des Lateins*, 2a ed., Lund 1942.

157 En este mismo Congreso fueron definidos los términos romance común y latín medieval. El *romance común* es la forma que toma el latín después de la Época clásica y la separación de las lenguas romances y, el latín medieval —que tendría ya determinadas características como que es un escrito que se acomoda a todas las pronunciaciones y, en general, adopta el fonetismo de la lengua materna o local de los hablantes—, se gestaría con el influjo del cristianismo en la Romania entre los siglos III-v.

Por otra parte, los romanistas de principios del s. xx han constatado que el latín vulgar y clásico no son opuestos, sino que existe una lengua latina en todos sus aspectos y se ubica, lingüísticamente, entre dos estados idiomáticos: *el indoeuropeo* y *el romance*. Así, las diversas formas romances del latín representan, también, en cierta medida, dialectos medievales y modernos. Claramente, el prejuicio, hasta hoy existente, sobre el latín vulgar —y su opuesto el ‘clásico’— se debe a la indistinción entre el *latín clásico* y *el literario*, éste último —aparecido en el s. III *ante*— parece haber conservado una misma estructura general durante los siguientes ocho siglos, en los que durante los dos últimos se consolidan las características del latín medieval. Es decir, la lengua tiene sus modos coloquiales y formales que conviven en todos los aspectos de la vida cotidiana.

Si Cicerón, el escritor clásico por antonomasia, gustaba de ocupar expresiones coloquiales (*plebeius sermo*) en sus cartas —que eran escritos— estas no le restarían el apelativo de clásico, pues también las cartas tienen su propia estructura ‘literaria’ definida. Luego, las cartas pueden ser de carácter personal, administrativo, legal. *Pero no por contener giros coloquiales*, se convierten en modelos de latín vulgar o de un ‘latín no clásico’. El punto central de tal discusión es el carácter normativo y funcional de la lengua. Ya apuntaba Quintiliano¹⁵⁸ que “hablar del latín es una cosa y hablar de gramática, otra”; esta opinión no le impedía distinguir entre el buen uso del latín, el de la *urbanitas*, y, el otro, el de la *rusticitas*.

158 Cfr. QUINTILIANO: *Inst.* I 6, 27.

De tal manera que, según Veikko Väänänen, la designación de ‘latín vulgar’ es poco adecuada, ya que no corresponde a la idea de una lengua viva y real en sus cambios absolutos. Por ello se sirve del concepto *latín común*, limitado por el fin del período arcaico y la víspera de la consignación por escrito de textos en lengua romance.

Es bien sabido que, la historia de cualquier lengua está determinada por un sin fin de aspectos que la sostienen y modifican e, incluso, la hacen desaparecer, y la lengua latina no es la excepción; de ahí, que Veikko puntualice: “el desenvolvimiento del latín tiene dos momentos específicos: el primero, bajo el signo de unificación, la romanización, que, políticamente, está limitada por la caída de Tarquino, el Soberbio y, el segundo, bajo el signo de la disgregación, es decir, la caída del Imperio de Occidente y su civilización, donde aparece la dislocación lingüística”. Así, se pueden establecer los límites cronológicos, que constatan la existencia del latín no sólo entre dos estados idiomáticos, sino también entre dos acontecimientos históricos y sociales, a saber, el año 500 *ante* y el 395 *post*.

A continuación se mencionarán, brevísimamente, algunos sucesos históricos que determinaron el curso de la lengua latina. La expansión política romana que se llevó a cabo en el centro de la península itálica y que, más tarde, se convertiría en bélica contra Samnitas y Etruscos, llegaría a los límites del río Po en el 275 *ante*. Las guerras contra los griegos del sur de la península, la victoria total sobre Cartago en el s. II, la ocupación de Hispania, Asia Menor, la Galia, Egipto, es decir, de todo el mediterráneo e,

incluso, la parte sur de Britania fueron romanizadas.

Esta expansión romana tuvo consecuencia en la romanización, que es la asimilación espiritual, administrativa y lingüística de los diversos pueblos sometidos. Si bien es cierto que ésta no tuvo igual influencia en cada territorio de la Romania —de ahí que, una vez que se debilitara el imperio, se definieran las características de cada pueblo sometido, por ejemplo, las lingüísticas—, aun así, existen manifestaciones de la cultura romana en todo el Imperio. Los pueblos del centro del Imperio lograron una romanización más profunda: la Hispania, Cerdeña, la Galia conservaron el latín debido a la creación de centros culturales, políticos y comerciales, en cambio, las regiones más alejadas al imperio, las áreas periféricas como África, Cartago, Mauritania y Numidia, aunque conservaron las instituciones romanas, una vez desmoronado el Imperio, recuperaron su lengua nativa.

La lengua latina no se impuso violentamente a los sometidos, sino que se convirtió en lengua de prestigio, asimilada como medio de comunicación entre autóctonos y romanos; además de ser una señal distintiva fuera de Roma. El deseado derecho de ciudadanía que restringían los patricios fue paulatinamente extendido a los habitantes de la península en 89 *ante*, y, otorgado por decreto, en el *Edicto de Caracalla*, a todas las personas libres del Imperio en el 212 *post*. Esta política tuvo consecuencias de todo tipo, inclusive lingüísticas, pues, ahora, cualquiera podía gozar de la protección y las leyes romanas; cualquiera podía prosperar. Con ello, el aprendizaje del latín fue cada vez necesario y útil. Rutilio Damaciano exaltaba a Roma, diciendo: “ha dado a pueblos diversos una patria común”, lo cual implica, por añadidura, una lengua común: el latín.

Ya que hemos puntualizado —aunque someramente— algunos sucesos de la política e historia romanas, podemos observar que el latín, de ser una rústica lengua centro italiana, se fue convirtiendo en una de las dos lenguas más importantes del territorio romano, incluso, desplazando, aunque sólo en la parte occidental del Imperio, al griego. El latín, la modesta lengua de campesinos — en su forma escrita—, en la época helenística, comenzó a copiar las estructuras literarias y temas griegos, y continuó, en esta dinámica, hasta lograr su personalidad en el s. I *ante* y, como mencionamos anteriormente, se disloca a finales del s. IV *post*.

La lengua de Roma es el resultado de una fusión de elementos rústicos y extranjeros con el fondo indígena y urbano. El constante elemento civilizador de Roma, provocó que la influencia de lo rústico estuviera siempre asimilándose a la lengua latina prototípica, así podríamos encontrar léxico volsco, osco, etrusco en el latín. También, la influencia de la lengua griega fue fundamental en el proceso de la lengua latina. Por una parte, la influencia de las ciudades griegas del sur de Italia, desde épocas fundacionales romanas y la helenización romana del s. III *ante*, por otra, el influjo del griego como lengua de prestigio.

Las fuentes del latín vulgar, es decir, el común, podemos encontrarlas en algunos diálogos del Satiricón de Petronio, aunque, como cualquier obra literaria con pretensiones de publicación, debe ser editada, y pudo esto haber modificado las formas del latín común. Más precisas serían, las siguientes: **Gramáticos latinos**: la serie de puristas que señalan las pronunciaciones o formas deficientes, o tenidas por tales,

es muy larga; va desde Apio Claudio (hacia el 300 *ante*) a Virgilio Marón (s. VII) y a Pablo Diácono, historiador lombardo (740-801). Sus observaciones, de desigual valor, hay que usarlas con precaución, ya que las reglas por ellos establecidas son a veces arbitrarias, si no fantásticas. Cicerón a proferido una frase juciosa a propósito de una construcción censurada: “*Consule veritatem reprehenderent; refer ad aures, probabunt (Orat. 48, 159)*”. Sumanamente importante es el *Apendix Probi* (sin duda, de los siglos cristianos, bajo los Lombardos, llamado así por que se conserva en el mismo manuscrito que un tratado del gramático Probo); es un sílabo del género “Bien dicho... mal dicho...”, que cataloga y corrige 227 palabras y fórmulas tenidas por incorrectas.

Glosarios latinos: se trata de vocabularios rudimentarios, generalmente monolingües, que traducen palabras y giros considerados como ajenos al uso de la época (*glosse* o *lemata*) por expresiones más corrientes (*interpretamenta*). El más antiguo de ellos es el glosario de *Verrius Flaccus, De verborum significatione*, del tiempo de Tiberio, pero que no es conocido más que por un resumen debido a *Pompeius Festus*, del s. III, probablemente. El más celebre de los glosadores latinos es Isidoro de Sevilla (570-636), quien en sus *Origines sive etymologiae* proporciona muchas noticias sobre el latín tardío y popular, y hasta regional, de España. Las *glosse de Reichenau* (por la abadía de este nombre donde se encontraba el manuscrito, s. IX), redactadas probablemente en el norte de Francia (s. VIII), son de interés especial para el romanismo. Una primera parte explica, valiéndose de términos o de perífrasis tenidas por

familiares a los usuarios, expresiones sacadas de la Biblia; la segunda parte es un glosario alfabético. El aspecto ‘romance’ de las traducciones salta a la vista, ej. *in ore: in bucca*. Son igualmente de la época románica las Glossas Emilianenses (de Sn. Milán, provincia de Logroño, España, mitad s. x) y las Glossas de Silos (Castilla, s. x), donde se encuentra, por ejemplo, repente por lueco.

Inscripciones latinas: **a)** inscripciones grabadas que son, en buena parte, fórmulas más o menos estereotipadas: textos honoríficos, dedicatgorias a divinidades, epitafios, actas públicas o privadas; las de bja época presentan el mayor interés para el latín ‘vulgar’; **b)** inscripciones pintadas, muy raras, proclamas públicas, anuncios privados, sobre todo en Pompeya; **c)** inscripciones trazadas con punzón, más raramente con carbón, llamadas grafitos, numerosos en Pompeya y Herculano; una clase particular: tablillas de execración (*difixiorum tabellæ*) fórmulas cabalísticas grabadas en láminas de plomo, destinadas para llevar mala suerte a un enemigo o rival; **d)** papiros con textos privados.

Autores latinos antiguos, clásicos y posteriores al año 200. Tal clima espiritual se acomoda a un estilo descuidado que se aproxima al habla ordinaria. Caso aparte constituye el epistolario de Cicerón, que esmalta sus cartas familiares con expresiones conversacionales tales como *belle* (28 veces, p. ej. Att 5, 17, 6: *sed hoc Bruto nostro velim dicas, illum fecisse non belle, qui adventu meo... discesserit...*¹⁵⁹).

159 “Pero querría que le dijeras esto a nuestro Bruto, que no se comportó amable, que... se alejó de mí, a mi llegada...”

Otros ejemplos: *mi vetule* por mi viejo, *barbatuli iuvenes* por pollos pera. La palabra o el giro popular saltan también a la pluma de todo el que quiere ofrecernos un diálogo entre gente del pueblo; es el caso de la comedia antigua y sobre todo el de Plauto, que, sin embargo, coloca en escena a personajes griegos más bien que romanos. Pasa lo mismo cuando nos cuentan un hecho curioso o una anécdota, por ej. Hor. *Sat.* I 9, Marcial, Juvenal y Persio. Entre otras obras literarias ocupa lugar aparte la célebre novela ‘picaresca’ de Petronio, sobre todo el episodio del festín de Trimalción. Con fina arte y agudo sentido de la realidad, cuenta las peripecias de una banda de rateros y gorriones, cuyo episodio principal es la famosa comilona de unos libertos nuevos ricos con la lengua hartamente ligera y que presentan toda una jerarquía de charlatanes vulgares.

Tratados técnicos. M. Vitrubio Polión, que escribió un tratado de arquitectura en tiempos de Augusto, pide excusas de su poca corrección lingüística: “*Non architectus potest esse grammaticus*”. Del mismo modo, los autores de tratados de agricultura, como Catón el Viejo, Varrón y Columela (bajo Tiberio y Claudio), cuya lengua tiene sabor a terruño, tienen en general pocos conocimientos gramaticales, cosa que hace interesantes sus escritos desde nuestro punto de vista. Especialmente preciosas, a causa de su lengua intensionalmente teñida de elementos populares, son las obras técnicas de la baja época, tales como la *Mulomedicina Chironis*, tratado de veterinaria de la segunda mitad del s. IV, utilizado poco más tarde por otro veterinario, Vegencio, que, sin embargo, se ha permitido retocar ciertos vulgarismos;

Apicius, *De re coquinaria*, libro de cocina; *De medicamentis liber*, colección de recetas de electuario, de principios del s. v; Anthimus, *De observatione ciborum*, diética para el uso del rey franco Thierry (511-534); así como numerosos tratados, traducidos generalmente del griego, de medicina, farmacología, agricultura, agrimensura, minerología, etc.

Historias y crónicas a partir del s. vi. Se trata de obras toscas y sin pretensiones literarias, redactadas en un latín entreverado de vulgarismos y reminiscencias clásicas: *Historia Fracorum*, de Gregorio, obispo de Tours (538-594); *Chronicarum libri* IV, de Fredegarius (obra escrita, en realidad, por varios autores anónimos, se trata de otra historia de los Francos (s. vii); y el *Liber historiae Francorum*, anónimo, compuesto posiblemente por un monje de Saint-Denis en el 727; por fin, las compilaciones de historia gótica y universal por el alano Jórdanes (s. vi).

Leyes, diplomas, cartas y formularios. La lengua de estos textos es un injerto extraño, mezcla de elementos populares y reminiscencias literarias o pasadas de moda. Sin embargo, las cartas y diplomas originales tiene el mérito de estar desprovistos de las correcciones y rejuvenecimientos que alteran los manuscritos de los textos literarios. En Galia se trata de documentos relativos a la Corte de los reyes merovingios o a temas relacionados con ellos; en Italia son edictos y actas redactados bajo los reyes lombardos (s. vi-vii), y las cartas privadas sobre papiro de Rávena (445-700); en España tales textos provienen de los reyes visigodos (s. vi-vii).

Autores cristianos. Según la palabra de Cristo, “los que crean hablarán en lenguas extrañas (*Mc.* 16, 17)”. Los cristianos de los primeros tiempos también “rechazaron decididamente el exclusivismo y el normativismo del latín culto y literario...: la lengua era considerada como un instrumento que debía estar pronto a dar expresión a la ideología cristiana¹⁶⁰”. Este ‘latín de los cristianos’, sobre todo el de las antiguas versiones de la Biblia que se ha convenido en designar con el nombre colectivo de *Itala* o, mejor, *Vetus Latina*, estaba cuajado de expresiones y giros propios de la lengua popular, por una parte, y, por otra, de elementos griegos y semíticos tomados en préstamo o calcados.

Los traductores de las Sagrada Escritura se preocupaban, no de la forma literaria, sino de la exactitud e inteligibilidad de la versión. Esta actitud utilitaria es la del gran predicador San Agustín: “*Melius est reprehendant nos grammatici quam non intelligant populi*¹⁶¹”. Sin embargo, hacia la segunda mitad del s. iv se nota un cierto retorno a la antigua tradición romana y helenística, que confiere a las obras cristianas un carácter más docto, sin que por ello se abandonen los elementos específicamente cristianos adquiridos durante los dos primeros siglos. Agustín mismo ha hecho uso abundante de los artificios de la vieja retórica, aun en sus sermones. San Jerónimo, aun conservando numerosas expresiones o construcciones de origen popular o exótico, dará una vestidura a los textos sagrados en la versión de la *Vulgata*. La poesía cristiana del s. iv se atiende

160 Christine MOHRMANN, *Études sur le latin de chrétiens*, T I, p. 96.

161 *Enarr. in Psalm.* 138, 20.

a la tradición romana hasta el punto de evitar los términos específicamente cristianos (Prudencio, Paulino de Nola). Es obra de San Ambrosio haber establecido un “equilibrio entre los elementos esenciales de una poesía cristiana y los elementos tradicionales de la herencia literaria romana¹⁶²”. Los himnos de la Alta Edad Media tampoco dejan de proporcionar datos importantes para la pronunciación del latín de la baja época.

162 Christine MOHRMANN, p. 75.

Apéndice 2

*Fraseología latina*¹⁶³

I. Mundo y naturaleza

1. Mundo — origen del mundo

mundum ædificare / fābricari / crear el mundo
efficēre /
procreare (*nunca* “creare”)

quattuor initia rerum / naturæ / los cuatro elementos de los que
formæ, ex consta / surge
quibus omnia constant / el mundo
formantur / nascuntur

2. La tierra y su superficie

orbis terræ la tierra, la tierra plana, el globo
terráqueo

orbis terrarum el orbe, el mundo (como conjunto
de todos los
pueblos, la tierra y sus habitantes)

ea, quæ terra gignit / pārit // los productos de la tierra /
ea, quæ gignuntur / ðriuntur las plantas,
/ generantur e terra // ea, quæ el reino vegetal
a terra stirpibus continentur
// ea, quorum stirpes terrā
continentur

summus mōns la cima, la cumbre de una montaña

sub monte // sub radīcibus en las faldas de la montaña
montis // ab īnfimis radīcibus
montis

lōcus amœnus “lugar agradable” (tópico)

163 La fraseología latina presentada en este apéndice sólo aparece categorizada por temas, no se ha caracterizado, ni agrupado como parte del estudio basado en Burger.

3. Agua — río — mar

summa āqua	la superficie del agua
flumen (rātibus / lintribus) trānsire	cruzar, atravesar el río en balsas / embarcaciones
flumen vado trānsire	vadear el río, pasar el río por un vado, pasar el río por la parte baja
flumine secundo \ adverso	río abajo \ río arriba
terrā mārique	por tierra y por mar
māre trānsire	navegar por el mar

4. Fuego

ignem facere	encender fuego
ignem inferre / subĭcere / inĭcere	poner fuego
ignem tēctis inferre / subĭcere	incendiar las casas
urbem īnflammare	provocar un incendio en la ciudad / incendiar
ignem / incendium rēstinguere / exstinguere	apagar el fuego / extinguirlo
ignem concĭpere	incendiarse
domus deflāgrat	la casa arde

5. Aire- cielo- clima- astros

āēr // āēr, qui est terræ proximus	la atmósfera
suspĭcere (in / ad) cælum	mirar al cielo, levantar la vista hacia el cielo
cælum // natura cæli	el clima
sol ōrĭtur / occĭdit	el sol sale \ el sol se pone
ortus \ occāsus / obĭtus solis	el alba \ el ocaso
stellæ errantes / vagæ	los planetas

cursum cōnficere	recorrer la órbita
------------------	--------------------

6. Fenómenos naturales

tempestas magna coõritur / impendet	una tempestad, una fuerte tormenta se avecina
-------------------------------------	---

fulmine ĩci // de cælo tangi // tangi fulmine / de cælo percūti	ser alcanzado / fulminado por un rayo
---	---------------------------------------

II. Espacio y tiempo

1. Puntos cardinales — ubicación

õriẽns // õrientis (solis) partes	el oriente (el este)
-----------------------------------	----------------------

occidẽns // obeuntis solis partes	el occidente (el oeste)
-----------------------------------	-------------------------

septemtriones // ãquĩlo // aquilonis partes	el norte
---	----------

mẽridies // austri partes	el sur
---------------------------	--------

spectare // vergere ad mẽridiem	estar / quedar // mirar al sur
---------------------------------	--------------------------------

ãquĩlõni subiectum esse // ad ãquĩlonem conversum esse // spectare / vergere ad septemtriones // contra septemtriones esse	estar / quedar al norte // extenderse hacia el norte
--	--

natura lõci	la naturaleza de un lugar // la ubicación (situación) geográfica
-------------	--

opportunitas	lõci la ubicación favorable de un lugar
--------------	---

opportuno lõco põsitum esse	estar en una ubicación favorable
-----------------------------	----------------------------------

Oceãnum attingere	estar situado junto al mar
-------------------	----------------------------

APÉNDICE II

oppidum in monte \ in insula \ ad ripas fluminis pōsitum esse	la ciudad se localiza sobre una montaña \ en una isla \ en la ribera de un río
ii, qui Dēlum incōlunt	los habitantes de Delos / los de Delos
trāns \ cīs Rhenum incōlere	habitar del otro lado \ de este lado del Rin
in mēdia īnsula sītum esse	hallarse en medio de una isla

2. Fronteras — territorios — distancias

(e) finibus excēdere // e / de finibus exire	dejar el territorio, desalojarlo // emigrar
in Hæduis	en el país (el territorio) de los heduos
in Hæduos prōfīcīsci	marchar al territorio de \ contra los heduos
in latitudinem \ longitudinem mīlia passuum tria patēre	extenderse tres millas a lo ancho \ a lo largo // tener una anchura / longitud de tres millas
circīter mīlia passuum tria pertīnēre	tener una longitud de alrededor de tres millas
longē / paulum / mīlia passuum tria ab urbe abesse	estar lejos / cerca / a tres millas (de distancia) de la ciudad
Sulmo a Corfinio septem mīlium (passuum) intervallo / septem mīlia passuum abest	Sulmona está a siete millas de distancia de Corfinio
longo spātio / intervallo interiecto	a mucha distancia

3. Camino — viaje

viam pātēfacere	abrir (hacer transitable) un camino
viam ingrēdi / inire	tomar un camino

APÉNDICE II

rectā (viā) / rēcto ĭtīnēre	en dirección recta / por un camino directo
de viā declīnare / decēdere	salirse de un camino / apartarse
ĭter cōnfīcere	recorrer un camino
ĭter facere	hacer un viaje
ĭter ingrēdi	emprender un viaje
magnum spātium / longē abesse	estar a gran distancia, muy alejado
in ĭtīnēre	en (durante) el viaje / en el camino

4. Ir — venir

ingrēdi urbem // intrōire in urbem	entrar en una ciudad
Romam vēnire / pervēnire	ir / llegar a Roma
adventus in / ad urbem	el arrivo a la ciudad // a Roma
in unum lōcum convēnire	reunirse en un lugar
prodire / alicui obvīam ire	salir al encuentro de alguien (para saludarlo o darle la bienvenida)
alicui obvīam vēnire / prōfīcīsci	ir al encuentro de alguien con algún propósito / viajar para encontrarse con alguien
alicui obvīum esse / obvīum fieri	encontrarse (casualmente) con alguien
portā egrēdi	salir por la puerta
incīdere in aliquem	encontrarse a alguien / caer en manos de alguien
offendere / nancīsci aliquem	toparse casualmente con alguien
discēdere a / de / e lōco aliquo // excēdere / egrēdi (e) lōco aliquo	alejarse de un lugar // abandonar un lugar

decēdēre (de / e) lōco aliquo abandonar un lugar para siempre

5. Cabalgar — conducir

curru vēhi	viajar en carro
ēquo vēhi	cabalgar
ēquo citato / incitato / admissio / dimisso	a rienda suelta / a todo galope

6. Paso — huellas — dirección

vestigiaalicuiuspersēqui//aliquemipsius vestigii persēqui // vestigiis alicuius īnsistere / ingrēdi	seguir las huellas de alguien (sólo en sentido figurado)
rēctā // dirēcto // dirēcte	en dirección recta / derecho (de frente)
in contrariam partem	en dirección opuesta
in omnes partes // quoquoversus // passim	en todas direcciones / para todas partes
in diversas partes	en distintas direcciones
omnibus (in) lōcis	en todas partes
huc (et / atque) illuc	de aquí para allá
longē latēque	a lo largo y ancho

7. Movimiento en general

prōficīsci/ se cōnferre in aliquem lōcum// petere aliquem locum	dirigirse a un lugar // ir a
ultra (et) citra cursare	correr una y otra vez de aquí para allá
humi iacēre	yacer sobre / estar en el suelo

longius progrēdi / avanzar
 procēdere

Romam / ad urbem partir para Roma
 prōficīsci

8. Tiempo en general

tempus praeterit / trānsit el tiempo transcurre / pasa

tempus (sibi) sūmere ad tomar(se) un tiempo para algo
 aliquid

tempus deest ad aliquid falta tiempo para hacer algo
 faciendum

tempus consūmere / pasar / perder el tiempo en alguna cosa
 contēre in aliqua re

tempus non amittere / no perder tiempo
 perdere

nūllum tempus intermittere, no dejar pasar el tiempo sin que
 quin + subj.

nūllum tempus ab ōpere / no interrumpir ni un momento el
 ad ōpus intermittere trabajo

nūllum intercēdebat no pasaba un momento sin que
 tempus, quin

aliquid in āliud tempus posponer algo para otra ocasión
 differre

aliquid in posterum differre posponer algo para después // para
 el día siguiente

tempus / spatium pedir \ tener \ dar a alguien \
 deliberandi / ad tomar(se) tiempo para pensar
 deliberandum postulare \
 habēre \ alicui dare \ (sibi)
 sūmere

fuit tempus, cum + subj. hubo un tiempo en el que

ex quo tempōre desde entonces

eo tempōre, cum / quo // en la época en que
 quo tempore + ind.

APÉNDICE II

eo ipso tempore, cum + ind. o subj.	al mismo tiempo que
tempus (ita) fert	el momento trae consigo
tempōri / tempōribus servire / cēdere	adaptarse a las circunstancias
his tempōribus // nostrā ætate // nostrā mēmōriā	actualmente
pātrum nostrōrum mēmōriā // mēmōriā pātrum	en la época de nuestros padres (antepasados)
illis tempōribus	en aquel tiempo / entonces
tempōribus / ætate Periclis	en época de Pericles
ante Sōlōnis ætatem	antes de la época de Solón
Cato illis tempōribus prudentissimus // Cato, quo erat nemo tempōribus illis prudentior	Catón, el hombre más sabio de su época
vir (ut) tempōribus illis doctus	un hombre sabio para aquellos tiempos
primō quoque tempore	a la primera oportunidad // tan pronto pronto como sea posible
hōc tempore	en este momento // en la situación actual // por el momento
pūnc̄to tempōris	al instante
temporis causa	por las circunstancias del momento
ad tempus adesse (epistolar) \\ accurrere / vēnire	estar a una hora determinada \\ llegar
tempore	puntualmente // a tiempo
ad exīguum tempus	por corto tiempo
e vestigio // īlicō	en el acto

APÉNDICE II

paulo / nōn multo post \\ aliquanto post	poco después \\ un (buen) tiempo después
paulo \ aliquanto \ multo ante	poco \ un tanto \ mucho antes
(per-)longo intervallo	tras una (muy) larga pausa
nūllo intervallo interiecto	sin interrupción
longo spātio tempōris intermisso / interpōsito / interiecto	tras un largo tiempo
in præsentiā // in præsens (tempus)	por ahora / por el momento
ētiā nunc // hōdie ētiā / quōque	todavía hoy / aún ahora
in posterum // in posteritatem	en el futuro / en lo subsecuente
in perpētuum	para siempre
semel atque iterum // iterum ac saepius // īdentīdem // ētiā atque ētiā (no īterum atque iterum)	una y otra vez // repetidamente
præteritum \ posterum tempus	el pasado \ el futuro
futura providēre (no prævidēre)	prever el futuro
his mōribus	según las costumbres actuales

9. Año- estaciones del año- calendario

sūp̄iore anno // priore anno	el año pasado
proximo anno	el año pasado \ el año que entra
postero / cōnsēquente anno	al año siguiente

APÉNDICE II

anno interiecto / intermisso / luego de un año cōnfecto	
in annos singulos	año tras año // anualmente
ter in anno \ die quinto quōque anno	tres veces al año \ al día
plūs dēcem annis / (quam) dēcem annos cum aliquo vivēre	vivir con alguien más de diez años
paucis annis \ biennio ante \ post anno \ quadriennio ante \ post quam cōsul factus sum	hace algunos años \ hace dos años \ dos años después un año \ cuatro años antes \ después de haber sido elegido cōsul
abhinc annos / annis viginti // his annis viginti // ab hōc tempōre anno vicesimo	hoy hace veinte años
quinto quōque anno	cada cuatro años
quinque anni sunt / sextus annus est, cum (con indicativo)	hace cinco años que
hōc tempōre anni	en esta época del año
ineunte / primo vere	al comienzo de la primavera
summā æstate / hīēme	en pleno verano / en el crudo invierno
mēdiā æstate	a mitad del verano
L. Sullā Q. Pompeio cōsulibus // Sulla et Pompeio consulibus	en el consulado de L. Sila y Q. Pompeyo
Kalendis / Nonis / Idibus Ianuariis	en las calendas / nonas / idus de enero (1, 5 y 13 de enero)
ante diem quīntum Kalendas Aprīles (a. d. V. Kal. April.)	en el quinto día antes de las calendas de abril (= el 28 de Marzo)
Nonæ sunt hōdie Sextiles	hoy es el 5 de agosto

10. Día- periodos del día

dies hēsternus \ hōdiernus \ crastīnus	el día de ayer \ de hoy \ de mañana
in dies (singulos)	día tras día // diariamente
ad cōnstitutam diem // ad diem	el día convenido
pridie vesperi	(en, durante) la tarde anterior
postridie (eius diei) // postero / proximo die	al día siguiente
primā luce / mănē postridie prōficīscī	marcharse a la mañana siguiente
postridie ludos Apollinares	al día siguiente de los juegos apolinales
paucis ante diebus	unos días antes
paucis post diebus / paucis diebus interpōsitis / intermissis	luego de algunos días
paucis diebus	en un plazo de unos días // dentro de unos días
paucis his / illis diebus	apenas hace unos días, recientemente
ex eo die, quo	desde el día (en) que
ante lucem	antes del amanecer
primā luce // (primo) dilucūlo	al (con) el amanecer / con el alba
de die \ nocte	de día \ de noche
advesperāscit	atardece
vespere / vesperi \ noctu / nocte	en la tarde \ en la noche
ad vesperam / vesperum	al atardecer \ hasta el atardecer
ad / in multam noctem	hasta muy entrada la noche
multā de nocte	(todavía) a mitad de la noche

APÉNDICE II

multā / intempestā / concubiā nocte	en plena noche
silentio noctis	en la tranquilidad de la noche
noctes diesque // (et) noctes et dies // dies noctesque // (et) dies et noctes // diem noctemque	día y noche
horā (circiter/ fēre) tertiā	(alrededor de) la tercera hora [es decir, entre 8 y 9 de la mañana]

III. El cuerpo humano y sus partes

ad aures alicuius pervēnire / accĭdere / permanare // auribus alicuius accĭdere	llegar a oídos de alguien
capite obvoluto / involuto	con la cabeza cubierta
capite demisso	cabisbajo / con la cabeza gacha
dextram alicui porrigere	(ex)tender la mano a alguien
manum porrigere in aliquid	tender la mano hacia algo
mānu / in mānu / in mǎnibus tenēre aliquid	(sos)tener algo en (con) la mano
in mǎnibus habēre aliquid	traer algo entre manos <i>(figuradamente)</i>
in alicuius mǎnūs vēnire / pervēnire / incidēre	caer en manos de alguno
e / de mǎnibus alicuius effūgere // e mǎnibus alicuius elābī	escapar de las manos de alguien
in manus sumēre aliquid	tomar algo con la mano
mǎnūs dare	capitular // ceder
ōculos conĭcere in aliquem	dirigir la mirada hacia alguien

APÉNDICE II

omnium ōculos in se convertĕre // omnium / hominum animos in se convertere // cōspīci	atraer la mirada / la atención de todos hacia uno mismo // llamar la atención
ōculos / lumīna / aspectum amittĕre oculis captum esse	perder la vista // encegüecer estar ciego
aliquid mihi ante ōculos versatur / obversatur	tengo algo ante la vista
ōculis / ante ōculos / sibi proponĕre aliquid	“ponerse algo ante los ojos” // imaginarse, recordar
in cōspectum alicuius vĕnire	aparecer ante la vista de alguien
in cōspectū / ōculis omnium // omnibus inspectantibus	a la vista de todos
ad pĕdes alicuius accĭdere / procumbĕre / se proicĕre / se abĭcĕre / se prosternĕre	arrojarse a los pies de alguien

IV. Estados y cualidades del cuerpo

1. Sentidos - percepciones – facultades

sĕnsibus percĭpi / comprehendi	ser percibido / perceptible por los sentidos
sĕnsūs mōvĕre / commōvĕre / (ācritĕr) pellĕre vĭrĕs corpōris // vĭrĕs	causar una (fuerte) impresión fuerza corporal (facultades físicas)
vĭrĕs aliquem defĭciunt	le faltan a alguien las fuerzas
omnibus vĭribus / nervis // omni contentione	con todas las fuerzas / con enorme esfuerzo
pro vĭribus // pro vĭrĭli parte	en la medida de lo posible

pro mea parte // quantum in me (sītum) est //	hasta donde yo pueda / en la medida de mis
ut possum	posibilidades

2. Nacimiento — vida — aliento

nāsci // in lucem ēdi // in vitam vēnire	ver la luz del mundo, venir al mundo, dar a luz
tollēre / suscipere liberos	hacerse cargo de los niños// educarlos
alicui (in) filii lōco esse	ser para alguien como un hijo
Iōve natus (<i>raros</i> : e Iōve natus // Iōve / a Iōve ortus // a Iōve gēneratus)	hijo de Júpiter
Hercules (e) Iōve et Alcmena (natus) est // Hercules Iōvis et Alcmenæ est // Hercules Iōve pātre Alcmena matre (natus / procreatus) est	Hércules es hijo de Alcmena y Júpiter
Athenis natus	nacido en Atenas / oriundo de Atenas
vitam / ætatem agere / dēgere	pasar la vida // vivir
vitam honestam / cum virtute dēgere	llevar una vida virtuosa
in omni vitā // in vita mea (sólo en <i>ad Atticum</i> v 20)	en toda mi vida
cursum vitæ / curriculum vivendi cōnficere	concluir el curso de la vida
Hōmērus fuit ante Romam conditam	Homero vivió antes de la fundación de Roma
spiritum haurire // animam / spiritum ducere	tomar aliento, respirar

3. Edades de la vida

id ætatis esse	ser de esa edad
homo id ætatis	un hombre de esta edad

APÉNDICE II

a puero // a pueris // a parvis // a parvulis // a pueritia	desde la niñez
nobis pueris / adulēscēntulis	en nuestra niñez / juventud
ab ineunte / a prima ætate // ab adulēscēntia	desde la temprana juventud
ab initio / a primo tempōre / a primis temporibus ætatis	desde principios de la madurez
(ætate) grandis natu	viejo // anciano
ætate affectā / affectum esse	estar senil
sēnectute / sēnio cōnfectum esse	estar vencido / exhausto por la edad
admōdum adulēscēns \ senex	siendo aún muy joven \ ya muy viejo
exāctā ætate mōri	morir en edad provecta
æqualem esse alicuius // meum	ser de la misma edad que alguien // que yo
(dēcem annis) ætate alicui antecēdere	ser (diez años) mayor que alguien
maior // maior natu	el mayor de edad
tredēcim annos natus sum // tertium dēcimum annum ago	tengo trece años [de edad]
quarto et nonagesimo anno	a los noventa y tres años [(es decir, cumplidos noventa y tres y estando en el nonagésimo cuarto)]
mīnorem esse viginti annis	no tener todavía veinte años [de edad]
homines, qui nunc sunt // homines huius ætatis / nostræ mēmōriæ	los hombres de esta época // nuestros coetáneos / contemporáneos

4. Hambre- sed

fāme cruciari / excruciarī	sufrir de hambre / padecer por el hambre
fāme perire / interire	morir de hambre
fāme / inēdiā nēcāre aliquem	dejar morir a alguien de hambre
fāme / inēdiā nēcāri	morir de inanición (como castigo)
fāmem explēre	apaciguar el hambre
sītim explēre / rēstinguēre	saciar / quitar la sed

5. Risa- llanto

risum mōvēre / commōvēre / concitare / excitare	provocar la risa / causar alegría
risum tenēre / contīnēre nōn \ vix posse	casi \ no poder aguantarse la risa
lācrimas effundere / profundere	derramar lágrimas
multis cum lācrimis // magno cum fletu	con abundantes lágrimas
lācrimas tenēre nōn \ vix posse	no \ apenas poder contener las lágrimas

Bibliografía

Ricardo BAQUERO: *Vigostky y El aprendizaje escolar*, Buenos Aires: Aique 2004.

Javier BARROS SIERRA: *Conversaciones con Gastón García Cantú* (1968), México: siglo XXI, 1972

Jorge BARTOLUCCI y Roberto RODRÍGUEZ, *El Colegio de Ciencias y Humanidades (1971-1980): una experiencia de innovación universitaria*, Anuies México 1983.

Juan BAUTISTA ALBERDI: “La educación no es instrucción”, en Ana Carolina Ibarra (coord.): *Doce textos argentinos sobre educación*, México: sep 1985.

Jerome Seymour BRUNER: *Actos de significado* (más allá de la revolución cognitiva), Madrid: Alianza 1991.

Rosa Lidia BUENFIL BURGOS: ‘Horizonte posmoderno y configuración social’, en Alicia DE ALBA (comp.), *Posmodernidad y educación*, México: UNAM 2004.

CICERÓN: *Sobre la Naturaleza de los dioses*, México (UNAM): BIBLIOTHECA SCRIPTORUM GRÆCORUM ET ROMANORUM MEXICANA 1976.

CICERÓN: *Sobre la República*, Madrid: BBG 85, 2000.

C. M. CLARK y R. J. YINGER: *Three studies of teacher planing*, (Research series nº 55), East Lansing MI: Institute for Research on Teaching, Michigan State University.

Gloria CORPAS PASTOR: *Manual de fraseología española*, Madrid: Gredos 1996.

Eugen COSERIU: *El hombre y su lenguaje*, Madrid: Gredos 1977.

ELLIS: “*Acquisition is promoted when the input to which learners are exposed is made comprehensible as a result of interactional modifications that arise from a communication breakdown – a process known as the negotiation of meaning*”, 1997.

Wolfgang FLEISCHER: *Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache*, Tübinga: Niemeyer² 1997.

William FRAWLEY: *Vygostky y la ciencia cognitiva*, Barcelona: Paidós, Col. Cognición y desarrollo 1999.

V. G. GAK, *Lexicología comparada*, 1977 (en ruso).

L. B. GARGALLO: *Procedimiento. Estrategias de aprendizaje. La naturaleza de la enseñanza y evaluación*, Valencia: Humanidades pedagógicas

L. GARCÍA VEGA : *Historia de la psicología*. Madrid: Universidad Eudema, 1989

L. GARCÍA VEGA: ‘La presencia molesta de Pavlov en la psicología soviética’, en *Revista de Historia de la Psicología*, 12, 1991

Howard GARDNER: *Five Minds for the Future*, Harvard Business School Press 2008.

Amy GUTTMAN, *La educación democrática*, Barcelona: Paidós 2000.

Pablo HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ: *Diseñar y enseñar* (Teoría y técnica de la programación y del proyecto docente), España:

Narcea 2001

Pedro HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ: ‘El diseño de la metodología instruccional’ en *Diseñar y enseñar* (Teoría y técnica de la programación del proyecto docente), España: Narcea 2001.

Hermann HESSE, *El juego de los abalorios*, Barcelona: Alianza 1978, p.64.

S. D. KRASHEN: *The input hypothesis: issues and implications*, New York: Longman Group Ltd 1985.

Egan KIERAN: *Mentes educadas*, Barcelona: Paidós 2000

Einer LÖFSTEDT, *Syntactica: Studien und Beiträge zur historischen Syntax des Lateins*, 2a ed., Lund 1942.

Friedrich MAIER: *Warum latein? Zehn gute Gründe*, Stuttgart: Reclam 2008 (Universal–18565).

James E. MARCIA: “El ego de la identidad del estado”, en Michael Argyle, *Encuentros Sociales*, Penguin 1973

John Stuart MILL, *Sobre la libertad*, Madrid: Alianza 2000.

Christine MOHRMANN, *Études sur le latin de chrétiens*, Tomo I.

Carlos MONTEMAYOR: “Globalización, educación y conocimiento”, en *Proceso*. Revista semanal N°. 1469, 26 de diciembre, México 2004.

Porfirio MORÁN OVIEDO: *Aproximaciones teórico-metodológicas en torno al uso del portafolio como estrategia de evaluación del alumno en la práctica docente*, México: Arredondo 2008.

OECD: “Mejorar la eficacia escolar en México: el papel que

juegan el liderazgo, la gestión y la participación social”, en OECD, *Mejorar las escuelas: Estrategias para la acción en México*, OECD 2010.

OCDE: Education at a Glance 2008: OECD indicators.

K. D. PILZ: *Phraseologie: Redensartenforschung*, J. B. Metzler'sche Verlagsbuchhandlung, Stuttgart: Sammlung Metzler 198: Sec. C 1981.

G. RAZRAN: ‘Soviet Psychology Since 1950’, en *Science* 126, 1957

Martha ROBLES: *Educación y sociedad en la historia de México*”, México: siglo XXI

Barbara ROGOFF: ‘Developing understanding of the idea of communities of learners’ en *Mind, Culture, and Activity*, 4

Ferdinand DE SAUSSURE: *Curso de lingüística general*, Buenos Aires, Losada 1945.

Iván M. SECHENOV: *Reflejos del cerebro*, publicada en 1866 (ruso).

Veronika TELIYA ET AL.: ‘Phraseology as a Language of Culture: Its Role in the Representation of a Cultural Mentality’, 2001, en: A. P. COWIE. (ed.): *Phraseology: Theory, Analysis and Applications*, Oxford: Oxford University Press (2001[1998]).

Cecilia TORGA: *Vigotsky y Krashen: Zona de Desarrollo próximo y el aprendizaje de una lengua extranjera*, Boca Negra (Arg.): Universidad Nacional de Comahue.

Lev S. VIGOSTKY: *Los métodos de investigación reflexológicos y psicológicos*. En L. Vigotsky, *Obras escogidas* Buenos

BIBLIOGRAFÍA

Aires: Laurato 1934 (1981).

Lev S. VIGOSTKY (1926b): ‘Prólogo a la versión rusa del libro E. Thorndike en Principios de enseñanza basados en la psicología’. En L. Vigotsky, *Obras escogidas Vol. I*, Madrid: Visor 1991.

Lev S. VIGOSTKY (1927): El significado histórico de la crisis de la Psicología. En L. Vigotsky, *Obras Escogidas Vol. I*, Madrid: Visor, 1991.

Lev S. VIGOSTKY (1930a) “Introducción a la versión rusa del libro de K. Buhler “Ensayo sobre la vida espiritual del niño”. En L. Vigotsky, *Obras escogidas Vol. II*, Madrid: Visor, 1991.

Lev S. VIGOSTKY: *Pensamiento y Lenguaje*, Buenos Aires: Laurato 1934 (1981).

Lev S. VIGOSTKY (1930b): *Sobre los sistemas psicológicos*. En L. Vigotsky, *Obras Escogidas Vol. II*, Madrid: Visor, 1991.

Lev S. VIGOSTKY (1934) *Pensamiento y lenguaje*, en Vigotsky, *Obras escogidas Tomo II*, Madrid: Visor, 1993.

Lev S. VIGOSTKY (1972) *Psicología del Arte*, Barcelona: Seix Barral.

Lev S. VIGOSTKY (1982): *La imaginación y el arte en la infancia*, Madrid: Akal.

Lev S. VIGOSTKY (1986a): *Pensamiento y lenguaje*, Buenos Aires: La Pléyade.

Lev S. VIGOSTKY (1986b): *Fondamenti di difettologia*, Roma: Bulzoni.

Lev S. VIGOSTKY (1987): *Historia del desarrollo de las Funciones*

BIBLIOGRAFÍA

Psicológicas Superiores, La Habana: Ed. Científico-Técnica.

Lev S. VIGOSTKY (1988): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, México: Grijalbo. Trad. De la versión inglesa, *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Lev S. VIGOSTKY (1988a): *Dominio de la memoria y el pensamiento*, en L. Vigotsky, 1988.

Lev S. VIGOSTKY (1988b): Instrumento y símbolo en el desarrollo del niño, en L. Vigotsky, 1988.

Lev S. VIGOSTKY (1988c): *Internalización de las funciones psicológicas superiores*, en L. Vigotsky, 1988.

Lev S. VIGOSTKY (1988d) “La prehistoria del lenguaje escrito”, en L. Vigotsky, 1988.

Lev S. VIGOSTKY (1991) *Obras escogidas* Vol. I, Madrid: Visor.

Viktor Vladimirovich VINOGRADOV: *Los principales tipos de significados en las palabras*, 1947 (ruso).

Gordon WELLS (dir.): *Acción, conversación y texto (Aprendizaje y enseñanza a través de la investigación)*, Sevilla: M.C.E.P. 2003.

Gordon WELLS: *Dialogy Inquiry: Toward a Sociocultural Practice and Theory of Education*, Cambridge, Cambridge University Press. 1999. Traducida al español como *Indagación dialógica: hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*, Barcelona: Paidós 2001.

BIBLIOGRAFÍA

J. WERTSCH (1988): *Vigotsky y la formación social de la mente*, Barcelona: Paidós. Versión original, *Vygotsky and the social formation of mind*, Cambridge: Harvard University Press, 1985.

J. WERTSCH (ed) (1989): *Culture, communication and cognition: Vigotskian perspectives*, Cambridge: Cambridge University Press.

Gerd WOTJAK: *Las lenguas ventanas que dan al mundo: el léxico como encrucijada entre la morfosintaxis y cognición, aspectos semánticos y pragmáticos en perspectiva intra e interlingüística*, Salamanca: Universidad de Salamanca 2006.

Vladimir P. ZINCHENKO: “Sobre la historia del Instituto Psicológico LG Schukina de Moscú”, en *Boletín informativo de la Sociedad Española de Historia de la Psicología*, 1999.

Juan Fidel ZORRILLA: Tesis de Maestría: Innovación y Racionalidad educativa: el caso del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM, 1988.

ÍNDICE

Preámbulo -----	11
Introducción -----	15
Capítulo I. Análisis socio-educativo	
<i>La educación debe o no adecuarse a la política actual</i> -----	21
<i>Proyecto de los Sistemas educativos en México</i> --	28
<i>Un breve recorrido por los estudios latinos en la Universidad Nacional Autónoma de México</i> -----	33
<i>La importancia del movimiento estudiantil del 68 en la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH)</i> -----	38
<i>Una crítica a la formulación idearia del CCH y al Programa operativo de 'Latín'</i> -----	42
Capítulo II. La fraseología y la teoría socio-histórica	
Contexto: <i>El origen común de ambas teorías</i> -----	51
La fraseología: Generalidades -----	59
<i>La fraseología científica y su aplicación en la fraseología latina</i> -----	67
<i>La Teoría Socio-histórica: los Procesos Psicológicos Superiores</i> -----	76
Capítulo III. Metodología y aplicación de la propuesta didáctica	
<i>Implicaciones pedagógicas de la teoría socio-histórica en Gordon Wells: la teoría de la actividad guiada y conjunta en la propuesta didáctica: la fraseología latina:</i>	

Concepción de enseñanza -----	93
<i>La actividad guiada y conjunta como lugar de aprendizaje -----</i>	<i>95</i>
<i>La actividad guiada -----</i>	<i>97</i>
<i>La actividad conjunta -----</i>	<i>104</i>
<i>Análisis y estudio de la planeación didáctica, la fraseología latina -----</i>	<i>108</i>
Planeación: Primeros paradigmas nominales y verbales latinos y el verbo esse latino del presentede indicativo --	125
<i>Resultados -----</i>	<i>166</i>
Conclusiones -----	177
Apéndice 1: El latín vulgar -----	185
Apéndice 2: Fraseología latina -----	197
Bibliografía -----	213
Índice -----	221