

01064

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS  
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO

*EL GRIEGO A TRAVÉS DE LA TIPOLOGÍA TEXTUAL:  
CONTRIBUCIÓN A LAS BASES TEÓRICAS PARA LA SELECCIÓN DE TEXTOS  
GRIEGOS EN CCH.*

T E S I S  
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE  
MAESTRO EN LETRAS CLÁSICAS  
PRESENTA

LIC. ALEJANDRO FLORES BARRÓN

ASESOR: DR. PEDRO C. TAPIA ZÚÑIGA

JUNIO  
2005

FAB. DE FILOSOFÍA Y LETRAS



DIVISION DE  
ESTUDIOS DE POSGRADO

m345721



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**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.

Esta tesis  
la dedico a mis amores:

Axayácatl y Gamaliel,  
mi alegría y mi corazón.

ἔστι γὰρ ταῦτα οἶονεῖ θεμέλια  
πάσης τῆς τῶν λόγων ἰδέας.

ΘΕΩΝ

Πρῶτον μὲν ἀπάντων χρῆ διδάσκαλον ἐκάστου γυμνάσματος  
εὖ ἔχοντα παραδείγματα ἐκ τῶν παλαιῶν συγγραμμάτων  
προστάττειν τοῖς νέοις ἐκμανθάνειν  
ΘΕΩΝ

## ÍNDICE

Prólogo	i
Capítulo 1 El griego en el CCH, desde su fundación hasta el Plan de Estudios Actualizado.	
1.1. El marco referencial.	1
1.2. Los Programas de griego I y II.	19
1.3. La práctica docente y la selección de textos en las asignaturas de griego I y II.	38
1.4. Las nuevas propuestas.	49
1.5. Corolario .	51
Capítulo 2. El nuevo plan de estudios del CCH y la materia de griego.	
2.1. El marco referencial:	55
2.2. Los Programas institucionales de griego I y II de 1996 Las características curriculares del griego en CCH: taller y textualidad; los tres aspectos: lengua, cultura y etimología.	70
2.3. La práctica docente y la selección de textos a través de los materiales didácticos.	85
2.4. Corolario .	92
Capítulo 3. Contribución teórica para la selección de textos griegos en CCH.	95
3.1. Las macroestructuras semánticas y las superestructuras del texto.	103
3.2. Los modos discursivos y sus secuencias prototípicas	112
3.3. Los <i>Progymnasmata</i> base para una tipología textual griega.	133
3.4. Los criterios de selección de textos griegos a través de los <i>Progymnasmata</i> .	149
3.5. Conclusión	157
Bibliografía	160

## PRÓLOGO

Esta tesis ha nacido de un afecto especial a la institución que me formó como bachiller y como universitario, el Colegio de Ciencias y Humanidades; la crítica que aquí se hace a los planes de estudio y, en particular, a los programas de la materia de griego es, por tanto, producto de una doble experiencia: la del estudiante y la del profesor, y de una profunda admiración al Colegio, a sus principios y a sus fundadores. En lo académico, esta tesis busca establecer unos primeros criterios teóricos para la selección de textos griegos adecuados a los propósitos formativos del Plan de estudios y al enfoque comunicativo del área de Talleres; dichos criterios pretenden ser útiles para la elaboración de materiales didácticos en el proceso de enseñanza-aprendizaje del griego en el CCH, que cuenta con más de 25 años de experiencia docente en esa materia. Dicha experiencia será objeto de análisis y revisión, puesto que es el antecedente directo de la propuesta que aquí se hace con base en la tipología textual de los teóricos de la Lingüística del texto y en los Προγυμνάσματα transmitidos por los retóricos griegos de la época romana.

Es común que al hacer propuestas de enseñanza se olvide el marco institucional de la materia y se hagan abstracciones idealistas. En esta propuesta se toman en cuenta, por un lado, el contexto institucional de la materia de griego durante la vigencia de su antiguo Plan de estudios (1971-1996), y, por el otro, el contexto del enfoque comunicativo adoptado por el área de Talleres del lenguaje, a partir del Plan de estudios actualizado, vigente desde 1996 a nuestros días.

En la propuesta teórica, esta tesis depende de conceptos del enfoque comunicativo usados por una serie de teóricos y especialistas. Quizás aquí, los conceptos de más importancia para nosotros son los de *texto* y *tipo de texto*; sin embargo, también lo serán otros, por ejemplo, el de *macroestructura*, el de *estructura esquemática* o *superestructura*, y sus *categorías*. Una tipología textual derivada de estos conceptos implica estructuras regulares que pueden analizarse desde una perspectiva textual, en combinación con otros niveles lingüísticos y otras teorías.

Por lo mismo, una tipología textual y el conocimiento de sus estructuras en diferentes niveles son un recurso útil al definir los marcos de la enseñanza-aprendizaje del griego, integrando el estudio del contexto, de la morfosintaxis y del léxico etimológico textual. Un

aspecto importante de una tipología textual es el reconocimiento de aquellas estructuras que son intermedias entre la oración y los géneros literarios. Además, una tipología es un instrumento útil para establecer criterios explícitos para la selección de textos.

Los retóricos a los cuales nos referiremos son Teón, Hermógenes y Aftonio. Elio Teón vivió muy probablemente durante el siglo I d. C.; escribió un *Tratado de retórica*, un *Comentario a Jenofonte, a Isócrates y a Demóstenes*, *Declamaciones retóricas*, *Cuestiones acerca de la sintaxis* y los *Progymnásmata*. Hermógenes (c. 175-230 d. C.) fue, de niño, un prodigio, y de adulto, un demente; escribió varias obras que se nos han conservado; entre otras, cuatro *tratados de retórica*, y unos *Progymnásmata* cuya autoría frecuentemente se le niega. Aftonio vivió de finales del siglo IV a principios del V d. C.; de su obra únicamente nos han llegado los *Progymnásmata* y cuarenta fábulas.

Bajo el título de Προγυμνάσματα hay que entender unos manuales para enseñanza escolar media o segundo nivel de enseñanza en la época imperial; estos *Progymnásmata* contenían alrededor de doce a quince ejercicios preparatorios para la formación del joven, como retórico declamador de *suasorias* y *controversias*. Cada ejercicio incluía una introducción preceptiva, y, luego, la presentación y explicación de ejemplos, con los cuales se establece un breve canon de autores seleccionados por las cualidades de su prosa; dichos autores eran utilizados por el *gramático*, maestro de literatura entre otras cosas, como modelo formativo de buen estilo para sus alumnos.

Los Προγυμνάσματα de estos retóricos darán la pauta para definir una tipología textual adecuada para la clasificación y la selección de textos originales; con base en estos tipos de texto propongo unos criterios de selección, coherentes con los propósitos formativos del CCH: se trata de reafirmar el trabajo en el aula dentro del marco de un *taller*, en el cual el estudiante inicie la comprensión de textos griegos con el apoyo de la tipología textual, y la producción de textos propios en su lengua materna, teniendo como guías a los clásicos griegos; en tal forma, él continuará –si lo desea– desarrollando su habilidad de escribir. En toda disciplina para hacer innovaciones hay que partir de los predecesores y de sus clásicos, no dogmáticamente, sino como parte de una formación consciente del momento que ocupa; nada se crea *ex novo* y, en ese sentido, volver a la tradición de la tipología textual griega

sólo es un reconocer la antigüedad y revalorar sus recursos, adaptándolos a los estudiantes de bachillerato que necesitan darle secuencia a su proceso personal de lectura y redacción.

Por la naturaleza de este trabajo, yuxtapondré dos metodologías: una, que es propia del ámbito de la didáctica (ésta permitirá tener un marco de referencia concreto como base de mi propuesta teórica), y otra, que pertenece al enfoque comunicativo para la definición del texto y sus propiedades, y para la selección de textos a través de una tipología textual.

Por una parte, se analizará el Plan de estudio del CCH, para tener el marco referencial de la materia de griego. En seguida, se revisará la práctica docente a través de los materiales didácticos producidos durante la vigencia del antiguo Plan. Por la otra, se analizará el *Plan de estudios actualizado* (PEA) del Colegio –vigente desde 1996–, que constituye el nuevo marco referencial del taller de griego en el modelo educativo del CCH; ello permitirá sustentar objetivamente las bases de esta propuesta de selección de textos.

Después, con base en los *Progymnasmata* de los retóricos griegos de la época romana, y en los aportes actuales del *enfoque comunicativo* a la enseñanza de lenguas y al tema de la tipología textual, sustentaré unos criterios de selección de textos para conformar antologías adecuadas a la enseñanza-aprendizaje del griego en CCH, y para fortalecer el vínculo con los objetivos y el enfoque del área de Talleres. Se propondrán los aspectos básicos para la interrelación del griego con las otras áreas. Por último, esta tesis incluye una redefinición y jerarquización de los objetivos generales de griego y contribuye a perfilar los contenidos mínimos; desarrolla, además, un enfoque textual de la materia como lo proponía el Programa Indicativo de 1996, e insiste en establecer el Taller en el aula como estrategia didáctica acorde con los objetivos formativos del Colegio.

Quiero dejar constancia de mi agradecimiento por compartir su vocación docente con un servidor al Dr. Pedro Tapia Zúñiga, quien me asesoró durante año y medio, paso a paso, como quien cincela un mármol con dedicación, experiencia y mucha paciencia. A la Dra. Lourdes Rojas Álvarez, revisora de esta tesis por entregas y apoyo insustituible en los momentos de angustia durante la maestría. Al Dr. Carlos Zesati Estrada, por su aguda crítica, revisión y útiles correcciones a esta tesis y por su generosidad y apoyo durante mis estudios. A la Mtra. Patricia Villaseñor Cuspinera, por su confianza y apoyo. Al Mtro. José

iv

Molina Ayala, por su entusiasmo, sus perfectísimas correcciones y muy atinadas sugerencias y a mi hijo Gamaliel A. Flores G., por su ayuda y su tiempo en las revisiones de mis borradores.

Alejandro Flores Barrón  
junio de 2005

## CAPÍTULO 1 EL GRIEGO EN EL CCH,

DESDE SU FUNDACIÓN HASTA EL PLAN DE ESTUDIOS ACTUALIZADO.

### 1.1. EL MARCO REFERENCIAL.

Es común que, al revisar alguna asignatura –y por supuesto las de griego y latín no son la excepción–, se olvide la institución y el plan de estudios en que ella se inscribe, y que el tratamiento de los objetivos, de los contenidos y de la metodología se haga únicamente desde la perspectiva que nos da nuestra formación disciplinaria, descuidando los propósitos formativos de la institución en general y, como en nuestro caso, los del área de conocimientos en particular en la cual se agrupa dicha asignatura. Al descuidar el contexto curricular de la actividad docente, la actualización de los programas se complica y se empobrece: es el marco referencial quien debe establecer la configuración de la materia como asignatura en un plan de estudios concreto, y no a la inversa. La tarea de reflexión, investigación y actualización del contenido de las asignaturas y su metodología debe ser constante, ya que con ese espíritu se fundó el Colegio:

La Universidad tiene que ser la fuente de innovación más significativa y consciente de un país, de innovación deliberada, previsor, que no espera a la ruptura, a la crisis para actuar, que previendo las posibles rupturas y crisis actúe a tiempo con serenidad, con firmeza, con imaginación y serenidad, abriendo a la vez nuevos campos, nuevas posibilidades, y mejorando sus niveles técnicos, científicos, humanísticos y de enseñanza. La creación del Colegio de Ciencias y Humanidades constituye la creación de un motor permanente de innovación de la enseñanza universitaria y nacional, y deberá ser complementado con esfuerzos sistemáticos que mejoren, a lo largo de todo el proceso educativo, nuestros sistemas de evaluación de lo que enseñamos y de lo que aprenden los estudiantes...<sup>1</sup>

Por lo anterior, y como antecedente de esta propuesta, trataremos de reconstruir el marco referencial de la materia de griego en el antiguo Plan de estudios. Con este propósito, siguiendo a Porfirio Morán Oviedo<sup>2</sup> y a Ángel Díaz Barriga<sup>3</sup>, se analizarán los objetivos generales del CCH, las necesidades que éste buscaba satisfacer, los objetivos del bachillerato, su estructura curricular por áreas, los objetivos del área de Talleres y los

<sup>1</sup> “Se creó el Colegio de Ciencias y Humanidades”, en *Gaceta UNAM*, tercera época, vol. II, número extraordinario, 1º de febrero de 1971, pp. 4-5.

<sup>2</sup> Cfr. Porfirio Morán Oviedo, *Reflexiones en torno a la instrumentación didáctica*, México, UNAM-CISE, 1988, pp. 137-214.

<sup>3</sup> Cfr. Ángel Díaz Barriga, *Didáctica y curriculum*, México, Nuevomar, 1984, pp. 9-79.

objetivos generales y específicos en la enseñanza-aprendizaje de la materia de griego. Naturalmente, para entender de la mejor manera posible los propósitos formativos del Plan de estudios original y, en particular, los del griego como disciplina académica, se hablará de la disciplina como tal: qué la constituye, hacia dónde se ha orientado su enseñanza-aprendizaje.

#### LOS OBJETIVOS GENERALES DEL CCH Y LAS NECESIDADES QUE BUSCABA SATISFACER.

Todos saben que el CCH surge como una instancia innovadora dentro de la misma Universidad,<sup>4</sup> consecuencia, por una parte, de la capacidad propositiva –integradora y prospectiva de la experiencia pedagógica nacional e internacional– del Dr. Pablo González Casanova y, por la otra, de la coyuntura política de finales de la década de 1960.<sup>5</sup> En efecto, la demanda nacional de mayores oportunidades de educación media superior no se intentaría resolver, en primera instancia, con los esquemas tradicionales:<sup>6</sup> pese a la tradición humanística de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), mucho pesaba su tradición enciclopedista y elitista;<sup>7</sup> en cambio, las Vocacionales, en pro de la técnica, han minimizado las humanidades.

Mientras que en materia educativa se acentuaban estas tradiciones, la enciclopedista y la técnica, no dejaba de penetrar en el país la experiencia extranjera por medio de movimientos pedagógicos como el de la Pedagogía Nueva<sup>8</sup> y el de la Pedagogía del oprimido. En rectoría, bajo la dirección del Dr. Pablo González Casanova, se intentaría concretar la reforma universitaria para adecuar la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) a las necesidades de progreso y desarrollo del país. La democratización de la educación media superior y superior se postulaba ante una tradición que sólo beneficiaba a un sector privilegiado.<sup>9</sup>

<sup>4</sup> Cfr. Pablo González Casanova, “Algunos cambios en Ciencias y Humanidades (1971-1991)”, en *Gaceta CCH*, núm. 567, año XVI, novena época, 4 de febrero de 1991, p. II.

<sup>5</sup> Cfr. Javier Rojas Mendoza, “El proyecto ideológico modernizador de la política universitaria en México (1965-1980)”, en *Perfiles educativos*, núm. 12 (México, abril-mayo-junio de 1981), pp. 10-15.

<sup>6</sup> Cfr. Rollin Kent Serna, *El sentido del bachillerato universitario*, conferencia presentada en el CCH Azcapotzalco, el 12 de febrero de 1990, pp. 4-5.

<sup>7</sup> *Idem*, pp. 3-4.

<sup>8</sup> Cfr. “La Metodología en el Colegio de Ciencias y Humanidades”, en *Gaceta UNAM*, tercera época, vol III, número 32, 15 de noviembre de 1971, p. 84.

<sup>9</sup> Cfr. Karina Avilés, “La UNAM, supeditada desde hace 30 años a la voluntad del gobierno”, en *La Jornada*, año veinte, número 6865, México, D.F., martes 7 de octubre del 2003, p. 10.

En el contexto internacional, el empuje científico y tecnológico de los países avanzados se distanciaba mucho más del estancamiento del llamado tercer mundo. Casi como una respuesta, la Universidad, apoyada por el Estado, trató de extender la educación media superior, a fin de que un mayor número de jóvenes tuviera ese nivel escolar, para satisfacer las nuevas oportunidades de empleo: con tal motivo se buscó crear condiciones académicas distintas tanto en ese nivel de escolaridad como en la calidad de la formación y los contenidos de ésta. Por su parte, la educación superior necesitaba consolidarse en un nivel de interrelación e interdisciplina entre las Facultades que le daban cuerpo a la UNAM, incluido el bachillerato.<sup>10</sup>

Así, el proyecto colectivo impulsado por algunas Facultades y encabezado por el entonces rector Pablo González Casanova proponía en cinco puntos básicos lo que implicaba abrir la Universidad a la sociedad mexicana de la década de 1970;<sup>11</sup> en resumen, proponía que la misma Universidad fomentara y fortaleciera los vínculos entre la juventud estudiantil,<sup>12</sup> la sociedad, el sector productivo y el de servicios. El sentido abierto y sencillo de esta propuesta se nota en los objetivos generales del CCH, a saber:

1. Establecer el mecanismo de innovación de la Universidad, capaz de realizar funciones distintas sin tener que cambiar toda la estructura universitaria, adaptando el sistema a los cambios y necesidades de la propia Universidad y del país.
2. Preparar estudiantes para cursar estudios que vinculen las humanidades, las ciencias, las técnicas, a nivel de bachillerato, de licenciatura, de maestría y de doctorado.
3. Proporcionar nuevas oportunidades de estudios acordes con el desarrollo de las ciencias y las humanidades en el siglo XX y hacer flexibles los sistemas de enseñanza para formar especialistas y profesionales que puedan adaptarse a un mundo cambiante en el terreno de la ciencia, la técnica y la estructura social y cultural.
4. Intensificar la interdisciplina entre especialistas, escuelas, facultades, centros e instituciones de investigación de la Universidad.
5. Promover el mejor aprovechamiento de los recursos humanos y técnicos de la Universidad.<sup>13</sup>

<sup>10</sup> Cfr. Pablo González Casanova, *op. cit.*, p. II; "Se creó el Colegio de Ciencias y Humanidades", pp. 3-5.

<sup>11</sup> Cfr. Nancy Miravete N. y Manuel Martínez P., "De la nueva Universidad a la Universidad Nueva", en *Foro Universitario*, núm. 4, marzo de 1981, pp. 30-32, 38-41.

<sup>12</sup> Cfr. "Proyecto para creación del CCH y de la Unidad Académica del Bachillerato", en *Gaceta UNAM*, 1º de febrero de 1971, p. 8; "Reglas y criterios de aplicación del plan de estudios", p. 12.

<sup>13</sup> Colegio de Ciencias y Humanidades, *Programas (Documentos de trabajo)*, CCH-DUACB, 1979, p. 1.

De algún modo, esa innovación simplificaba las concepciones tradicionales enciclopedistas, pero no implicaba superficialidad; dicha innovación lograba una síntesis teórica de los avances alcanzados en los países desarrollados, y que habían mostrado su eficacia. Por lo demás, cabe señalar que el espíritu científico y humanístico estaba presente en todo el proyecto. Esta innovación se dirigía a una Universidad que necesitaba unas transformaciones que la articularan más con ella misma y con la sociedad,<sup>14</sup> y que la hicieran promotora de los cambios y de las acciones inmediatas que el país buscaba en lo económico, en lo político, en lo social y en lo pedagógico.<sup>15</sup> Sin embargo, aún no estaban dadas las condiciones políticas adecuadas para democratizar el país. Con la explosión demográfica del decenio de 1970 a punto de irrumpir, había que preparar, en el nivel medio superior, estructuras educativas polivalentes que sustentaran una formación básica no principalmente técnica, como la de las vocacionales, sino además humanística,<sup>16</sup> y que se vinculara directamente con la sociedad a través de la cultura y de un acercamiento directo al mercado de trabajo.<sup>17</sup>

Mediante la propuesta se postulaba una praxis pedagógica cercana al proyecto de Paulo Freire y de la Pedagogía Nueva: en el bachillerato del Colegio, la escuela sería el lugar de la reflexión teórico-práctica, *el aprender a aprender*;<sup>18</sup> por eso tenían sentido las pocas horas de clase con el acento en la experimentación por parte del alumno en el aula-taller o en el laboratorio,<sup>19</sup> como la existencia de cuatro turnos. Las opciones técnicas y las casas de cultura serían los lugares de la práctica reflexionada, del *aprender a hacer*.<sup>20</sup> Y en la conjunción o praxis de la escuela-centro de trabajo, de la escuela-casa de cultura y de la escuela-comunidad tendría lugar *el aprender a ser*.<sup>21</sup>

En su proyecto original, el Colegio de Ciencias y Humanidades intentaba transformar a la UNAM en un sistema abierto a la sociedad. a la realidad y a la interacción, proponía una

<sup>14</sup> Cfr. Nancy Miravete N. y Manuel Martínez P., *op. cit.*, pp. 30-35; "Se creó el Colegio de Ciencias y Humanidades", p. 5.

<sup>15</sup> Cfr. "Se creó el Colegio de Ciencias y Humanidades", pp. 3-5.

<sup>16</sup> Cfr. "Proyecto para creación del CCH y de la Unidad Académica del Bachillerato" (UACB), pp. 6-9.

<sup>17</sup> Cfr. Nancy Miravete y Manuel Martínez, *op. cit.*, pp. 32, 34-35; "Proyecto para creación del CCH y de la UACB...", pp. 7-8.

<sup>18</sup> Cfr. "Reglas y criterios de aplicación del plan de estudios", pp. 12-14; "La Metodología en el CCH", pp. 84-86.

<sup>19</sup> *Ibid.*

<sup>20</sup> *Ibid.*

<sup>21</sup> Cfr. Nancy Miravete y Manuel Martínez, *op. cit.*, p. 31.

Universidad más autónoma y autofinanciable,<sup>22</sup> era un proyecto contrario al modelo cerrado de la escuela tradicional, el que por su naturaleza, se queda en las abstracciones académicas que tienen sus límites en el aula, que sólo de vez en cuando se asoman a la realidad y que, por lo mismo, nunca, o casi nunca, trascienden más allá del plantel.

Aquí la innovación pedagógica estriba en que, mientras en el sistema tradicional el objetivo básico es la *enseñanza*,<sup>23</sup> en el bachillerato del CCH lo sería el *aprendizaje*.<sup>24</sup> El sentido de la *enseñanza* lo determinan los contenidos que debe transmitir el *magister*. Los objetivos del *aprendizaje* en CCH buscarán que el educando se apropie de los métodos y de los lenguajes; para esto no se necesita del *magister*, sino de un guía que acompañe al estudiante en sus experiencias académicas como en la Pedagogía Nueva. Por tanto, el estudiante, en esta innovación pedagógica, es visto como sujeto de su formación con los principios de libertad, responsabilidad, actividad creativa y participación democrática.<sup>25</sup>

Esa estructura novedosa sería, además, polivalente,<sup>26</sup> pues preveía, para unos, el sentido terminal del bachillerato, y para otros –incluso trabajando– el continuar estudios superiores, ya en el sistema escolarizado, ya en el sistema abierto; también se contemplaba que los centros de trabajo certificaran la profesionalización de los trabajadores y de los estudiantes que participaran en las empresas.<sup>27</sup> Desde esta perspectiva se flexibilizaban los sistemas de enseñanza-aprendizaje.<sup>28</sup>

Con el compromiso de *educar más y mejor a un mayor número de mexicanos*,<sup>29</sup> se trataba de responder a la demanda social de mayores espacios educativos en todos los niveles, pues la matrícula a nivel superior apenas alcanzaba el dos por ciento de la población total.<sup>30</sup> La Universidad sería el motor de la reforma educativa; para esto necesitaba reformarse ella misma, reconociendo las carencias en ciencias y humanidades, y la rigidez del sistema universitario vigente en todos sus niveles.

<sup>22</sup> Cfr. Nancy Miravete y Manuel Martínez, *op. cit.*, p. 31; y el “Proyecto para creación del CCH y de la UACB”, pp. 7-8.

<sup>23</sup> Cfr. Rollin Kent Serna, *op. cit.*, pp. 3-4; Porfirio Morán O., *op. cit.*, pp. 162-163.

<sup>24</sup> Cfr. “La Metodología en el CCH”, pp. 84-86; Porfirio Morán O., *op. cit.*, pp. 193-194.

<sup>25</sup> Cfr. “La Metodología en el CCH”, p. 84.

<sup>26</sup> Cfr. “Reglas y criterios de aplicación del plan de estudios”, pp. 12-13.

<sup>27</sup> Cfr. “Proyecto para creación del CCH y de la UACB...”, p. 7.

<sup>28</sup> Cfr. “Reglas y criterios de aplic...”, pp. 12-14; Nancy Miravete y Manuel Martínez, *op. cit.*, pp. 32-33.

<sup>29</sup> Cfr. “Se creó el Colegio de Ciencias y Humanidades”, p. 5.

<sup>30</sup> Cfr. Karina Avilés, “La UNAM, supeditada desde hace 30 años a la voluntad del gobierno”, p. 10.

Mediante dicho compromiso se postulaba entonces la necesidad de vincular las ciencias, las humanidades y las técnicas –desde el nivel medio superior hasta el posgrado–, y promover la interdisciplina, rompiendo las barreras artificiales entre docencia e investigación, entre teoría y práctica, entre escuela y taller,<sup>31</sup> etcétera. Con generosidad y humanismo para formar estudiantes es posible construir un proyecto como el del CCH; con la visión tecnocrática que únicamente administra y trata de hacer eficiente lo que por su naturaleza no corresponde,<sup>32</sup> o no cuadra, con esos parámetros es imposible.

Más que teóricamente, y al contrario de la enseñanza tradicional enciclopedista, el proyecto innovador trataba de articular empíricamente, mediante experiencias, los conocimientos mínimos de las áreas fundamentales por medio de la práctica;<sup>33</sup> por supuesto, generando la reflexión teórica sobre lo experimentado. Esto promovía una educación formativa polivalente de calidad y para un mayor número de mexicanos. Así, la UNAM asumía desde otra perspectiva su compromiso social formativo:<sup>34</sup> reflexión crítica y difusión académica y cultural; por medio de este compromiso se vinculaba, a través de una corresponsabilidad natural y madura, con su sociedad y al sistema productivo y de servicios.

Por otra parte, el proyecto había contemplado la necesidad de implementar cambios administrativos en el gobierno de la Universidad, promoviendo que la comunidad tuviera más participación en la toma de decisiones:<sup>35</sup> no se podría ser democrático en lo pedagógico, si, al mismo tiempo, en los niveles administrativos, no se transformaban correlativamente las prácticas vigentes.

En esa perspectiva, el proyecto del CCH sin duda se fundaba en una esperanza demasiado optimista; parecía olvidar los factores económico-sociales y políticos que determinaban la estructura vertical vigente a nivel nacional y, obviamente, a nivel universitario.<sup>36</sup>

Sin duda el lector desconoce que el CCH era la primera propuesta, dentro de la reforma educativa, para el proyecto de Nueva Universidad, que se concebía como Universidad

<sup>31</sup> Cfr. "Proyecto para creación del CCH y ...", pp. 6-7.

<sup>32</sup> Cfr. Javier Rojas Mendoza, *op. cit.*, pp. 15-21.

<sup>33</sup> Cfr. "Proyecto para creación del CCH y de UACB", pp. 7-8.

<sup>34</sup> *Idem*, p. 6.

<sup>35</sup> Cfr. Nancy Miravete y Manuel Martínez, *op. cit.*, p. 30-31.

<sup>36</sup> Cfr. Javier Rojas Mendoza, *op. cit.*, pp. 6-11.

abierta, y que se concretaría con otras cuatro propuestas interrelacionadas: las Casas de cultura, la Ciudad de la investigación, la Universidad abierta y la descentralización de la UNAM. Para lograr dicho proyecto se consideraban tres reformas esenciales: la académica, la de gobierno y administración, y la de difusión política y cultural.<sup>37</sup>

Estructurado en la reforma universitaria junto con las otras propuestas del proyecto, el CCH se asumía “comprometido socialmente con el cambio; académicamente con la ciencia, y pedagógicamente con la participación de los educandos”.<sup>38</sup> Con estos propósitos abiertos, pero enfocados al progreso del país, se postulaba esa democratización educativa para la cual un sector de aquella sociedad había dado muestras –durante el movimiento estudiantil de 1968– de organización y participación comprometida.

Sin embargo, como ya se apuntó, ese proyecto integral fue truncado: se quedó en cinco planteles, sin casas de cultura, ni la amplitud de las más de noventa opciones técnicas proyectadas, reducidas actualmente a once.<sup>39</sup> Evidentemente, el congelamiento del proyecto original, en toda su extensión, canceló la dinámica escuela-sociedad. Con el transcurso de los años y después de la revisión del Plan de estudios, el resultado es una escuela enclaustrada que fue desviada de los objetivos generales del proyecto original y de las necesidades sociales que intentaba satisfacer.

Sobre la práctica, los siguientes rectores descuidaron esta reforma universitaria y comenzaron a imponer el modelo conservador-tecnocrático de Universidad,<sup>40</sup> con parámetros eficientistas propios del libre mercado.<sup>41</sup> Cabe señalar que, en este modelo, es notoria la tendencia a minimizar las humanidades en pro de las ciencias, con el sapiente discurso de las carencias nacionales en tecnología e investigación científica.

#### LOS OBJETIVOS DEL BACHILLERATO DEL CCH Y LA ESTRUCTURA CURRICULAR POR ÁREAS.

Como hemos visto, el CCH era mucho más que su bachillerato; sin embargo, el proyecto se inició en este ciclo; en él se concentraron los esfuerzos por transformar la enseñanza tradicional. Ahora trataremos acerca de los objetivos que se perseguían en el ciclo del Bachillerato, para presentar, enseguida, el mapa curricular del Plan de estudios original. En

<sup>37</sup> Cfr. Nancy Miravete y Manuel Martínez, *op. cit.*, pp. 31-32.

<sup>38</sup> Colegio de Ciencias y Humanidades, *Programas (Documentos de trabajo)*, 1979, p. 3.

<sup>39</sup> Cfr. Nancy Miravete y Manuel Martínez, *op. cit.*, p. 34.

<sup>40</sup> *Id.*, p. 35-41.

<sup>41</sup> Cfr. Javier Rojas Mendoza, *op. cit.*, pp. 20-21.

ese mismo tenor, el lector podrá juzgar la posibilidad que tenía el Bachillerato del CCH para cumplir con sus expectativas de formación y para satisfacer las demandas sociales mencionadas, tal como se plasmaban en sus objetivos que, para el ciclo del bachillerato, eran cuatro:

1. El desarrollo integral de la personalidad del educando, su realización plena en el campo individual y su cumplimiento satisfactorio como miembro de la sociedad.
2. Proporcionar la educación a nivel medio superior indispensable para aprovechar las alternativas profesionales o académicas tradicionales y modernas, por medio del dominio de los métodos fundamentales de conocimiento (los métodos experimental e histórico social) y los lenguajes (español y matemáticas).
3. Constituir un ciclo de aprendizaje en que se combinen el estudio en las aulas, en el laboratorio y en la comunidad.
4. Capacitar a los estudiantes para desempeñar trabajos y puestos en la producción y los servicios, por su capacidad de decisión y de innovación, sus conocimientos y por la formación de su personalidad que implica el plan académico.<sup>42</sup>

En los objetivos es evidente que la escuela y la sociedad constituían un ámbito de desarrollo completo, de formación y de realización plena para los educandos. Aunque ese vínculo es necesario, la escuela tradicional se abstrae de él, creando así un mundo artificial que no prepara para la vida. Si no se apoya al joven estudiante, confiriéndole institucionalmente la responsabilidad de su formación cultural y productiva en contacto con su realidad social, se mutila su personalidad, provocando que su inserción en la sociedad sea insatisfactoria y problemática en un alto porcentaje; él mismo se vuelve ajeno a su medio, a sus alcances y necesidades, siéndole imposible por ello aprovechar las alternativas profesionales e integrar sus conocimientos académicos en su parcial experiencia de la realidad social.

En esas condiciones, el bachiller ve todo artificialmente, sin dimensión real, en una escuela ajena a su entorno. Si bien se combinan el aula y el laboratorio, éstos quedan separados de la comunidad: no se relacionan con ella, ni mucho menos –no integrándose en su problemática cotidiana– ni la analizan desde dentro y fuera. Ni qué decir de la pobreza en capacitación que se da a los estudiantes para desempeñar trabajos y puestos en la producción y en los servicios: actualmente las Opciones técnicas que ofrece el bachillerato del CCH son mínimas.

---

<sup>42</sup> Colegio de Ciencias y Humanidades, *Programas (Documentos de trabajo)*, 1979, p. 2.

Esos objetivos generales permitían, desde nuestra disciplina, el griego, una lectura humanística; pues restituían al estudiante una dimensión integral que lo formaba a través de la escuela y de la sociedad, como lo inició la tradición de los sofistas, particularmente la de Sócrates y la de su discípulo Isócrates, inmersos en su sociedad, con sus compromisos y su crítica. Para que resultara coherente esta lectura del desarrollo pleno del estudiante, de uno que no estaba enclaustrado en su escuela ni con visiones artificiales, era necesario que las relaciones académicas y sociales vivas<sup>43</sup> se consideraran el núcleo del proyecto, las que, quizá por ello, serían más fructíferas.

Así, para un estudiante que en el futuro hubiera tenido que enfrentar situaciones reales, al tratar escolarmente problemas de su entorno social, cuya explicación se planteara desde la interdisciplina, en muchas situaciones, hubiera sido imprescindible el recurso a la antigüedad; cabía remontarse entonces a problemas de entonces semejantes a los actuales. En un contexto tal, cabrían los siguientes cuestionamientos: ¿cuáles eran las reflexiones del hombre antiguo relativas a ciertos problemas similares a los actuales? ¿Qué soluciones había propuesto ese hombre guiado por el *logos*? ¿Cómo describía los problemas y cómo escribía las reflexiones sobre ellos y cómo formulaba las posibles soluciones? Tales preguntas quedan sin respuesta sin un contexto que las propicie.

Curricularmente, los objetivos del Bachillerato del CCH se instrumentaron a través de un Plan de estudios estructurado en cuatro áreas básicas de conocimiento, como lo expresa el segundo objetivo. Cada área agrupa materias afines. En el CCH, las cuatro áreas básicas de conocimiento de acuerdo con el mapa curricular son: el área de Ciencias Experimentales, el área de Matemáticas, el área Histórico-social y el área de Talleres del lenguaje; dichas áreas se expresaban en la síntesis de *dos lenguajes y dos métodos*.

Ciertamente, con el Plan curricular del bachillerato del Colegio se reconocía, por un lado, la necesidad de hacer énfasis en el proceso de aprendizaje y en las metodologías y, por el otro, la imposibilidad de agotar la cantidad de conocimientos en constante expansión, por las limitaciones temporales de todo ciclo escolar. En tal forma se pretendió trascender estos límites, fomentando una actitud permanente de aprendizaje, tanto entre docentes como entre estudiantes, con el dominio de los métodos y de los conocimientos mínimos de cada materia. Lo extraordinario es que esta innovación pedagógica seguirá vigente en el nuevo

<sup>43</sup> Cfr. "La Metodología en el CCH", p. 85.

siglo. Por ello, en este Plan de estudios por área, cuyo propósito interdisciplinario estribaba en vincularse a su entorno social, se plantearon nociones básicas muy flexibles, unas que guiarían el sentido del área sin estrecharlo con definiciones cerradas.

Las nociones básicas de cada área eran éstas: para Ciencias Experimentales, “el conocimiento del método experimental, la asimilación de sus principios básicos, y la ampliación y comprobación en los campos de las ciencias naturales, de la psicología y las ciencias de la salud”; para Historia, “la comprensión científica de la historia, la fundamentación racional de esta comprensión y su aplicación y comprobación en los campos de la filosofía, las ciencias sociales y las auxiliares de la historia”;<sup>44</sup> para Matemáticas, “la naturaleza de éstas como actividad teórica; la generalización, los modelos matemáticos, las síntesis geométricas, la aplicación y comprobación en problemas de cálculo, estadística, cibernética o en el campo de la lógica”; finalmente, para Talleres, “el conocimiento del lenguaje emitido y recibido por escrito; la racionalización de las principales reglas de expresión, y la aplicación y comprobación de las mismas en otros idiomas, en los medios modernos de comunicación o en otras formas de expresión”.<sup>45</sup>

En este mapa curricular por áreas, cada una de ellas define para las materias que la conforman la unidad didáctica correspondiente; por ejemplo, para el área de Ciencias Experimentales la unidad didáctica será el *laboratorio*, y para el área del Lenguaje, el *taller*.<sup>46</sup> Esto perfilaba la enseñanza-aprendizaje de todas las asignaturas del currículo en la pedagogía de la experiencia, “haciendo énfasis en el ejercicio y la práctica de los conocimientos teóricos impartidos”.<sup>47</sup> Se postulaba, de preferencia, el método inductivo que va “de lo particular a lo general, de lo concreto a lo abstracto, de lo conocido a lo desconocido, de lo más fácil a lo más difícil, en una palabra, que parte de las necesidades del grupo”.<sup>48</sup>

---

<sup>44</sup> Colegio de Ciencias y Humanidades, *Programas (Documentos de trabajo)*, 1979, p. 8.

<sup>45</sup> *Ibid.*

<sup>46</sup> *Vide infra*, p. 16.

<sup>47</sup> *Cfr.* “Reglas y criterios de aplicación ...”, p. 13.

<sup>48</sup> *Cfr.* “La Metodología en el CCH”, p. 86.

## ANTIGUO PLAN DE ESTUDIOS 1971

1° Semestre	Asignatura Horas Créditos	Matemáticas I 4 8	Física I 5 10	Hist. Univ. Mod. y Contemp. I 4 8	Taller de Red I 3 6	Taller de Lectura de Clásicos Universales 2 4	Idioma
2° Semestre	Asignatura Horas Créditos	Matemáticas II 4 8	Química I 5 10	Historia de México I 4 8	Taller de Red II 3 6	Taller de Lectura de Clásicos Esp. e Hispanoamer. 2 4	Idioma
3° Semestre	Asignatura Horas Créditos	Matemáticas III 4 8	Biología I 5 10	Historia de México II 4 8	Taller de Red Inv. Doc I 3 6	Taller de Lectura de Autores Modernos Universales. 2 4	Idioma
4° Semestre	Asignatura Horas Créditos	Matemáticas IV 4 8	Método Experimental 5 10	Teoría de la Historia 4 8	Taller de Red Inv Doc II 3 6	Taller de Lectura de Aut. Mod. Esp. e Hispanoamer. 2 4	Idioma

		PRIMERA OPCIÓN	SEGUNDA OPCIÓN	TERCERA OPCIÓN	CUARTA OPCIÓN	QUINTA OPCIÓN
5° Semestre	Asignatura  Horas Créditos	Matemáticas V Lógica I Estadística I  4 8	Física II Química II Biología II  5 10	Estética I Filosofía I Ética I  3 6	Economía I Ciencias Políticas y Sociales I Psicología I Derecho I Administración I Geografía I Griego I Latín I 3 6	Ciencias de la Salud I Cibernética y Computación I Ciencias de la comunicación I Diseño Ambiental I Taller de Expresión Gráfica I  2 4
6° Semestre	Asignatura  Horas Créditos	Matemáticas VI Lógica II Estadística II  4 8	Física III Química III Biología III  5 10	Estética II Filosofía II Ética II  3 6	Economía II Ciencias Políticas y Sociales II Psicología II Derecho II Administración II Geografía II Griego II Latín II 3 6	Ciencias de la Salud II Cibernética y Computación II Ciencias de la comunicación II Diseño Ambiental II Taller de Expresión Gráfica II  2 4

En lo administrativo, la ampliación de la matrícula y los cuatro turnos existentes en cada plantel eran parte de las innovaciones universitarias que, a través del CCH, daban respuesta a la demanda de espacios educativos en el nivel medio superior. Cada plantel disponía, por una parte, de biblioteca, laboratorios y salas de proyecciones, y por la otra, de instrumentos técnicos que estaban al alcance del alumno, para que los utilizara en sus exposiciones; piénsese en proyectores de cuerpos opacos, de acetatos, de filminas, de diapositivas. Toda esta infraestructura respondía a la necesidad de una formación básica de calidad, que trascendía a la enciclopedia tradicional y que buscaba promover tanto habilidades, actitudes y valores frente al conocimiento y a la realidad,<sup>49</sup> como el mejor aprovechamiento de los recursos humanos y técnicos de la Universidad.<sup>50</sup>

Los primeros cuatro semestres los constituía un tronco común de asignaturas obligatorias por área: en los tres primeros, se aprendían los métodos y habilidades de cada área; en el cuarto semestre se proponía hacer la síntesis de lo aprendido en cada asignatura del tronco común: en Ciencias Experimentales se sintetizaba con el método experimental; en Historia, con la teoría de la historia; en Talleres, con redacción e investigación documental II; en Matemáticas se unificaban el álgebra y la geometría. En quinto y sexto semestres las materias eran optativas: comprobaban lo ya aprendido e introducían al alumno en disciplinas que lo orientarían en su vocación profesional.

Las nociones básicas del área de Talleres consideraban la lengua escrita como el medio ideal de transmisión y el gran receptáculo de la creación literaria. En ese sentido, se decía que *el conocimiento de la lengua será sobre el lenguaje emitido y recibido por escrito.*<sup>51</sup> Cabe señalar que, en aquellos tiempos, la lingüística introducía otras formas de acercamiento a los fenómenos de la comunicación humana que transformarían los métodos de enseñanza de lenguas.<sup>52</sup>

El marco teórico de los estudios lingüísticos en nuestro país, en la década de los setentas, cuando nació el CCH, continuaba centrando la enseñanza de la lengua materna en el análisis de los elementos de la oración, núcleo de la gran estructura que representaba toda lengua natural. Se podía ser tradicionalista, estructuralista, funcionalista o generativista, y,

<sup>49</sup> Cfr. "Proyecto para creación del CCH y de la UACB", p. 7.

<sup>50</sup> *Idem*, p. 6.

<sup>51</sup> Cfr. Colegio de Ciencias y Humanidades, *Programas (Documentos de trabajo)*, 1979, p. 8.

<sup>52</sup> Cfr. Teun van Dijk, *Estructuras y funciones del discurso*, México, siglo XXI, 1991, pp. 9-17.

en consecuencia, variar la nomenclatura de los elementos del análisis; incluso era posible aportar nuevos conceptos, como los de *estructura superficial* y *estructura profunda*, pero el objeto principal del análisis seguiría siendo la oración idealizada<sup>53</sup> y, por lo mismo, descontextualizada.

#### LOS OBJETIVOS DEL ÁREA DE TALLERES

Posteriormente, a las nociones básicas de las cuatro áreas se añadieron los objetivos generales para cada una. Sólo transcribiré los del área de Talleres, pero es pertinente aclarar que todos los objetivos generales de las áreas aparecen en un documento de la Dirección de la Unidad Académica del Ciclo del Bachillerato (DUACB) para profesores, impreso en 1988. En ese documento, los objetivos generales del área de Talleres establecen que el alumno:

—Analizará textos literarios y científicos; comunicará sus principios y razonamientos por escrito, en relación con problemas sociales y de la naturaleza; en general, será capaz de utilizar el lenguaje como instrumento de comunicación. En tanto que esto supone un emisor, las materias del área desarrollan la habilidad de expresarse oralmente y por escrito, en la medida en que se supone un receptor, desarrollan asimismo la habilidad de la lectura e interpretación de textos.

—Integrará el conocimiento de las formas gramaticales; los recursos de la redacción; las características de los diferentes tipos de escrito: relato, descripción, ensayo, novela, informe científico; los elementos y análisis de un escrito y los mecanismos y técnicas de investigación documental y de campo, y los recursos de la expresión visual, en una visión general del uso del lenguaje como instrumento de comunicación.

—Identificará la utilidad de la lectura y la redacción por su uso, tanto en las otras materias que cursa, como en los problemas de comunicación y práctica en su ámbito social.<sup>54</sup>

La lectura y redacción de textos científicos y literarios remitía a una interdisciplina ausente en las clases de lengua y literatura de las escuelas tradicionales,<sup>55</sup> donde por regla general, no se programaban lecturas de textos científicos. Paradójicamente, en la escuela tradicional se prescribían trabajos de redacción sobre temas científicos, y era muy raro que

<sup>53</sup> Cfr. Teun van Dijk, *Texto y contexto*, Madrid, Cátedra, 1998, pp. 31-32.

<sup>54</sup> Colegio de Ciencias y Humanidades, *El Bachillerato del CCH, información para profesores*, CCH-DUACB, agosto de 1988, p. 21.

<sup>55</sup> Cfr. "Reglas y criterios de aplicación ...", pp. 13-14.

se enseñara a redactar literariamente. En ese sentido el tercer objetivo es muy clarificador, ya que la responsabilidad de leer y escribir no recaía únicamente en el área de Talleres, sino en todas las materias que cursaba el estudiante.

El área de Talleres contaba con las materias de Lectura, Redacción e Investigación Documental, distribuidas en ocho asignaturas: los Talleres de Lectura I-IV, con dos horas semanales; los Talleres de Redacción I-II, seguidos de los de Redacción e Investigación Documental I-II, con tres horas semanales. En quinto y sexto semestre el alumno elegía, de entre cinco bloques de opciones,<sup>56</sup> seis materias optativas que, por lo que toca al área de Talleres, eran, con dos horas semanales: Ciencias de la comunicación, Diseño ambiental y Taller de expresión gráfica, y con tres horas semanales: Griego y Latín.

Taller de Lectura de Clásicos Universales (2hrs sem)	Taller de Lectura de Clásicos Españoles e Hispanoamer. (2hrs sem)	Taller de Lectura de Autores Modernos Universales (2hrs sem)	Taller de Lectura de Autores Modernos Españoles. e Hispanoam. (2hrs sem)
Taller de redacción I (3hrs sem)	Taller de redacción II (3hrs sem)	Taller de Redacción e Investigación Documental I (3hrs sem)	Taller de Redacción e Investigación Documental II (3hrs sem)

CIENCIAS DE LA COMUN I y II (2hrs semanales)
DISEÑO AMBIENTAL I y II (2hrs semanales)
TALLER EXPRESIÓN GRÁFICA I y II (2hrs semanales)
LATÍN I y II (3hrs semanales)
GRIEGO I y II (3hrs semanales)

*Esquemas de las asignaturas de Talleres: arriba, las del tronco común de 1° a 4° semestre; abajo, las optativas de 5° y 6° semestres.*

En los Programas institucionales de las asignaturas de Lectura y Redacción se propuso ante todo la práctica y la reflexión más que la pura teoría o la preceptiva:

La redacción y la iniciación a la investigación se proyectan dentro del marco del taller, lo que implica una continua actividad práctica. La idea de taller [...] nos hace pensar en producir por experiencias, construir por intentos, diseñar por resultados [...]. La parte

<sup>56</sup> Los cinco bloques de opciones para seleccionar asignaturas de quinto y sexto semestres eran éstos: 1ª opción, Matemáticas V-VI, Lógica I-II, Estadística I-II; 2ª opción, Física II-III, Química II-III, Biología II-III; 3ª opción, Estética I-II, Ética I-II, Filosofía I-II; 4ª opción, Economía I-II, Ciencias políticas y sociales I-II, Psicología I-II, Derecho I-II, Administración I-II, Geografía I-II, Griego I-II, Latín I-II; 5ª opción, Ciencias de la salud I-II, Cibernética y computación I-II, Ciencias de la comunicación I-II, Diseño ambiental I-II, y Taller de Expresión gráfica I-II.

medular del curso es la práctica constante de la redacción y que sólo escribiendo se aprende a escribir [...]. Los aspectos de carácter preceptivo o gramatical deberán observarse según la necesidad u ocasión, tal vez utilizando los errores.<sup>57</sup>

Nótese el énfasis de estos documentos institucionales en el hecho de que el educando aprendiera en la práctica, experimentando, más que teorizando; sin embargo, la realidad sería muy diferente. En cuanto a los Talleres de Lectura se postulaba igualmente la preeminencia de la ejercitación para lograr habilidades y actitudes. En la presentación del Taller de Lectura de Clásicos Universales se indicaba lo siguiente:

A nuestra asignatura se le da este nombre porque requiere del ejercicio constante de la práctica de la lectura que se convierte en una actividad consciente y cotidiana, continuamente corregida, donde se fomentan habilidades de comprensión, análisis y crítica, junto con el gusto por la lectura y la creatividad.<sup>58</sup>

Con todo, subsiste aún dentro del CCH y debido a la dinámica de la propia Universidad, una combinación de tendencias pedagógicas tanto de la corriente de la Tecnología educativa como de la Pedagogía Nueva, de la Didáctica crítica y, por inercia, de la enseñanza tradicional. Pese al acento puesto en la práctica, la manera de impartir clase en las asignaturas de Talleres de Lectura I-IV y de Redacción I-II tendían más que a lo práctico del Taller, a lo teórico, a lo enunciativo del conocimiento.

Las causas fueron varias: entre las institucionales, la carencia de una pedagogía *sui generis* sistemáticamente consolidada y afianzada académicamente; la saturación de los grupos,<sup>59</sup> ya que trabajar con más de cuarenta estudiantes no permitía, ni permite, una revisión cuidadosa que facilitara evaluar el desarrollo formativo de los alumnos, ni, en pocas palabras, que se pudiera trabajar como taller. A estas causas se sumaba el hecho de que los profesores del área no tenían formación (de lectores, ni de redactores, ni de investigadores) específica en Letras, aunque ésta no ofrece una formación didáctica *per se* en la enseñanza de la lengua materna.

<sup>57</sup> Colegio de Ciencias y Humanidades, *Programas (Documentos de trabajo)*, 1979, p. 119-120.

<sup>58</sup> *Id.*, p. 149.

<sup>59</sup> Incluso fue uno de los argumentos esgrimidos institucionalmente para las modificaciones al plan de estudio y para la unificación de los Talleres de Lectura y Redacción, que ahora unificados, continúan saturados, con más de cincuenta o sesenta alumnos por grupo. *Cfr.* Colegio de Ciencias y Humanidades, *Plan de estudios actualizado*, CCH-UACB, julio de 1996, p. 11.

Además, los profesores de Talleres debían atender diez grupos de Redacción, con más de cuarenta estudiantes, para completar treinta horas semanales, o hasta quince grupos, si atendían grupos del Taller de Lectura; en consecuencia, la relación maestro-estudiante se despersonalizaba por la cosificación de profesores y alumnos: se imposibilitaba la integración del taller en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En lo social, que sin duda determina lo académico, se manifestaba el bajísimo nivel de escolaridad nacional, sobre todo el de las generaciones adultas, incluso en zonas urbanas; ello impedía el apoyo familiar en la formación de actitudes y habilidades académicas de los estudiantes.

En la perspectiva curricular por área, el Taller de Lectura de Clásicos era un antecedente importante para las materias de griego y de latín; allí, el alumno se acercaba a Homero, a Esquilo, a Sófocles, a Eurípides, a los líricos, Anacreonte y Safo; a los comediógrafos, Aristófanes o Menandro, y al novelista Longo. En los Programas de 1979, se sugería ampliar el concepto de *clásicos* a textos no literarios, sino científicos, históricos y filosóficos mediante antologías de Aristóteles, Heródoto y Platón. De entre los latinos, el alumno también podía leer a Virgilio, a Horacio, a Plauto, o a Terencio —quizás a Séneca—. A través de las obras de estos autores el alumno se acercaba al mundo de los clásicos.<sup>60</sup> Ubicar las obras en su contexto era esencial para la lectura y el análisis general de cada una de ellas, era un *sine qua non* de la materia, y señal del influjo del método histórico en el Colegio.

¿Qué tanto se desarrollaba la habilidad de lectura y, sobre todo, una metodología personal de la lectura? Es difícil responder. El tiempo dedicado a este taller era suficiente (dos horas semanales), para trabajar con grupos de veinte estudiantes, pero debido a que, realmente, los grupos eran de más de cincuenta alumnos, los profesores experimentaron métodos de lectura grupal, como la del teatro en atril; o usaron la técnica del cuenta cuentos, caracterizando con la voz y la actuación a los distintos personajes; otras y otros profesores pedían que como resultado de las lecturas se realizaran exposiciones en equipo sobre el contenido y análisis de las obras.

Con todo, es de suponerse que, por la función asignada a las Casas de cultura en los documentos fundacionales del Colegio, éstas serían los lugares adecuados en donde los

---

<sup>60</sup> Cfr. Colegio de Ciencias y Humanidades, *Programas (Documentos de trabajo)*, 1979, p. 151-154; Colegio de Ciencias y Humanidades, *Antología de Taller de lectura I / clásicos griegos y latinos*, CCH-UNAM, 1989.

estudiantes se aproximarían a los lectores profesionales; en tal forma, ellos afirmarían y perfeccionarían sus habilidades de lectura, esas cuya motivación y desarrollo se habría iniciado en las aulas al lado de un maestro que –por lo demás, y por sistemático que sea–, no puede cubrir todos los aspectos del proceso de lectura. Por otra parte, dado el binomio educativo escuela-sociedad propuesto en el proyecto original, era necesario que la sociedad contribuyera en la formación de los estudiantes, sobre todo cuando ella llega a ser favorable a la difusión de la cultura a través de talleres, conferencias u otros medios de participación y formación extra aula.

Por lo que toca a la práctica en los talleres de Redacción, a causa de la misma repleción de los grupos, los profesores no podían desarrollar una didáctica del taller donde se conjugara teoría y práctica (por ejemplo, mediante la corrección sistemática de los trabajos de los alumnos). En estos talleres, el anclaje teórico dependía de la preceptiva gramatical: el alumno tenía que aprender los signos de puntuación y sus reglas de uso, las categorías gramaticales, las funciones sintácticas y, a través de la sintaxis oracional, los diferentes tipos de oración; todo ello, la mayoría de las veces, en abstracto.<sup>61</sup> Con la carencia de ejercitación, la formación del estudiante seguía acumulando las deficiencias heredadas del nivel básico: un proceso de redacción nunca trabajado ni corregido, nunca experimentado ni reflexionado.

En los dos siguientes semestres, los *Talleres de Redacción e Investigación documental I y II* cambiaban la dinámica: el alumno, con la ayuda de las técnicas de investigación documental, tenía que aprender a redactar un trabajo: tras la elaboración de fichas bibliográficas y de trabajo, seguía –como prescribían los programas y los manuales correspondientes– la elaboración de esquemas de investigación y borradores.<sup>62</sup> Sin embargo, algunos profesores daban un salto espectacular, pues le exigían al alumno productos de investigación de la magnitud de una tesis que, en muchos casos, se conseguía *copiando* cantidades exageradas de información.

Conscientes de que esta descripción es general, cabe mencionar la labor comprometida de profesoras y profesores con alto sentido de responsabilidad formativa, con buena preparación para apoyar su vocación docente y con una actitud permanente de aprendizaje,

<sup>61</sup> Cfr. Colegio de Ciencias y Humanidades, *Programas (Documentos de trabajo)*, 1979, p. 121-122, 128.

<sup>62</sup> *Id.*, pp. 136-138; 142-145.

acordes con los presupuestos didácticos del CCH; especialmente, de aquellos que en la lectura y en la redacción fueron capaces de remontar su propia formación, experimentando en los talleres, leyendo, redactando, corrigiendo y motivando.

Descrito el conjunto, podemos inferir que, en aquel momento e institucionalmente, se consideraba que la teoría y la práctica docentes así desarrolladas dotaban al alumno de las habilidades de lectura, de redacción y de recopilación informativa. En esa secuencia curricular, la enseñanza del griego tenía un antecedente en el enfoque de la enseñanza de la lengua materna, y otro antecedente cultural en la Lectura de Clásicos. Parece evidente la relación que había entre Redacción y Griego merced al enfoque gramatical: estudiar la lengua nacional implicaba saber teóricamente conceptos, reglas y esquemas que se aplicaban en el análisis de oraciones aisladas.

A lo anterior se sumaba que la introversión creciente del bachillerato truncó el desarrollo de las habilidades de redacción, de lectura y de investigación de campo que originalmente respondían a una necesidad concreta de comunicación e interacción sociales más allá de las aulas. Al interior de las áreas tampoco se hincó institucionalmente una base de conocimientos que los maestros compartieran como responsabilidad formativa; así, cada profesor reconocía la importancia de su materia en el conjunto, pero no integraba sistemáticamente los aportes y habilidades de su materia en otras materias ni en su propia formación: todo ello generó una evidente desarticulación de las áreas, e incluso de las materias dentro de un área de conocimientos.

Dadas las circunstancias ambiguas en las que se mantenía el proyecto con la dimisión del Dr. Pablo González Casanova, puesto que faltó por implementarse no sólo la infraestructura general, sino consolidar el espíritu de apertura del proyecto de vinculación escuela-sociedad e interdisciplina; en ese marco era indispensable que los programas de las asignaturas fueran abiertos, atendiendo a un mínimo curricular en sus objetivos y en sus contenidos que se habrían de complementar con una determinada problemática extramuros, por lo que se propusieron programas anuales, no permanentes; pero *de facto*, con la dimisión mencionada, se paralizó el sentido reformador del proyecto, dejando en la indefinición elementos ya instalados; así comenzaron a multiplicarse, por ejemplo, los programas de las asignaturas; en 1975 se llevó a cabo una primera recopilación de programas y en 1979 se intentó regular dicha multiplicación mediante la preparación de

Programas institucionales;<sup>63</sup> quizás hubiera sido mejor volver a los documentos fundacionales y, de acuerdo con lo que establecían, impulsar mecanismos para evaluar, revisar y actualizar el Plan y los programas de estudio periódicamente.<sup>64</sup>

En el siguiente apartado, bosquejaré cómo debió instrumentarse didácticamente la materia de griego, con las características curriculares que favorecía el sistema educativo del CCH, de acuerdo con los Programas.

Ahora bien, cabe anotar que los programas de lenguas o se centran comúnmente en las actividades del profesor o en las de los alumnos; los Programas de griego, como lo veremos, son una combinación de ambos tipos de programas, porque intentan, por una parte, presentar la temática mínima, para poner énfasis en el cómo se aprende una lengua, es decir, en el proceso de aprendizaje; pero, por la otra, terminan ponderando el producto de la enseñanza mediante la evaluación de conocimientos teóricos gramaticales, desarticulados de una unidad de análisis indeterminada, que unas veces parece ser la oración, y otras, el texto. En el mismo caso se encuentran los objetivos de la materia. Sin embargo, estas indefiniciones parecen tener su origen tanto en la riqueza misma de la lengua y de la cultura helenas, como en lo errático de la política educativa universitaria, lo cual dificulta la definición de contenidos y de objetivos, en un currículo que, en dirección opuesta a lo convencional, plantea promover el aprendizaje reflexivo en la experiencia con el objeto de estudio.

## 1.2. LOS PROGRAMAS DE GRIEGO I Y II.

Después de haber revisado los objetivos del Bachillerato del CCH y los del área, es el momento de centrar la investigación en la materia de griego. Analizaré la materia de griego a través de los Programas institucionales: sus Objetivos generales, las Unidades de que se compone cada uno y el contenido de las mismas.

Comenzaré con una pregunta: ¿qué razones hubo para incluir el griego en el Plan de estudios del Colegio? En los documentos originales correspondientes no se hace explícita ninguna justificación; cabe pensar que dicha justificación, por evidente, era innecesaria: por un lado, en Europa, los gramáticos griegos (y los latinos) son el origen y cimiento de la

<sup>63</sup> Cfr. Colegio de Ciencias y Humanidades, *Compilación de programas (documento de trabajo)*, UNAM-CCH-DUAB, 1975-76, y Colegio de Ciencias y Humanidades, *Programas (Documentos de trabajo)*, 1979.

<sup>64</sup> Cfr. "Reglas y criterios de aplicación ...", p. 13.

reflexión gramatical sistemática, el ideal de los estudios lingüísticos a que debía aspirar todo hombre culto;<sup>65</sup> por el otro, la cultura griega representa –por antonomasia– el ideal humanista del equilibrio y la armonía que tampoco podían faltar en la formación de un bachiller universitario.<sup>66</sup> En tercer lugar, la riqueza etimológica de la lengua griega en las ciencias y las humanidades es indiscutible.

El aspecto gramatical se convirtió en el principal proveedor de contenidos de latín y de griego, colaborando, sin proponérselo, con la no difusión ni estudio de las fuentes de la cultura helena. Así se alejaba a los estudiantes del contacto con los textos griegos, olvidando que la potencialidad formativa de los textos no estriba básicamente en su gramática, sino en la insospechada capacidad formativa de sus textos (matemáticos, arquitectónicos, filosóficos, médicos, literarios, históricos, geográficos, políticos, religiosos, mitológicos,) aptos para relacionarse con todas las materias del Plan de estudios, y naturalmente adecuados para estudiar el aspecto etimológico de las palabras. En efecto, el contacto con los textos era una condición indispensable para mostrar a los estudiantes el ideal heleno del equilibrio y de la armonía al escribir.

Aquellos aspectos lingüísticos y culturales, que le hubieran dado sentido a la materia, necesitaban instrumentarse con ciertas formas de docencia: el taller y el trabajo directo con textos; no obstante, los Programas demuestran que desarrollar y consolidar la materia de griego como un taller no fue un objetivo de los profesores ni de la institución; aunque en la práctica se experimentaron nuevas formas didácticas, no se recuperaron oficialmente ni en la recopilación de programas de 1975-76, ni en los programas de 1979: dicha recopilación de programas, y los programas mismos, nos hablan de un congelamiento de las propuestas básicas que daban sustento al bachillerato del Colegio; junto con ese congelamiento se iría desarrollando en muchos profesores una esclerosis metodológica que desembocó en una enseñanza gramaticalista, alejada de los textos.

Aunado a la problemática anterior se ha de tener en cuenta el sentido *terminal* y *propedéutico* de las materias del último año –la de griego entre ellas–;<sup>67</sup> el sentido *terminal*

<sup>65</sup> Cfr. Colegio de Ciencias y Humanidades, *Programas (Documentos de trabajo)*, 1979, p. 443.

<sup>66</sup> *Ibid.*

<sup>67</sup> El sentido *terminal* hace énfasis en aprovechar lo aprendido en las materias anteriores, aplicando para su comprobación, los métodos de trabajo y análisis, las habilidades y los conocimientos propios de las áreas. El sentido *propedéutico* implica que los métodos, habilidades, y conocimientos básicos deben aplicarse a una especialidad. Pero lo propedéutico no puede ser una condensación de la licenciatura en que uno intenta

o de cierre del ciclo de educación media superior implica la función introductoria o de enlace con el siguiente, el ciclo de educación superior. En tal forma, para las asignaturas de quinto y sexto semestres del área de Talleres, se postulaba “la aplicación y comprobación de razonar las principales reglas de expresión escrita en otros idiomas, en los medios modernos de comunicación o en otras formas de expresión”;<sup>68</sup> en lo propedéutico ello implica, por una parte, un dominio metodológico superior al alcanzado durante los primeros cuatro semestres; y por la otra, el desarrollo de otras habilidades y el aprendizaje de nuevos conocimientos mínimos, para que el estudiante, que cursa las materias de quinto y sexto semestres, orientara y continuara, con éxito, sus estudios profesionales.

Es evidente que, con la frase “la aplicación y comprobación de razonar las principales reglas de expresión escrita en otros idiomas”,<sup>69</sup> se hace referencia también al griego y al latín, y que por *expresión escrita* se entendía el aprendizaje de la ortografía y de la sintaxis; no teóricas sino aplicadas, comprobadas y razonadas; en otras palabras, el estudiante, reflexionando, tenía que APRENDER la escritura de su propia lengua, para reconocer las principales reglas de morfología y de sintaxis: no se trataba, pues, de que dominara preceptivamente todos los elementos de la gramática, como en el fondo y tradicionalmente, se busca(ba) en la ENSEÑANZA.

Consecuente y lógicamente, en el CCH, tras cuatro cursos de *redacción* práctica y uno de *lectura de clásicos* cabía esperar, si elegía griego o latín, que el alumno fuera capaz de reconocer y analizar suficientemente formas nominales, verbales y funciones sintácticas de su lengua materna; dichas habilidades lo capacitarían para traducir y analizar textos en lengua griega o latina.

Muchos compañeros redujeron el objetivo de trabajar la expresión escrita en textos: se limitaron a la enseñanza de los esquemas gramaticales de declinación y conjugación; dichos esquemas se ejemplificaban en oraciones sueltas, no significativas, ni para un griego antiguo ni para un estudiante moderno. Pese a esa reducción, en los Programas institucionales de griego de 1979, se sugiere un canon de autores, darle vida al griego

---

introducir al estudiante ni puede ser una unidad temática de los primeros conocimientos teóricos de la especialidad: lo que es bueno en licenciatura no tiene por qué serlo en el bachillerato.

<sup>68</sup> Aunque en los programas de Redacción se le daba importancia a la expresión oral, predominaba formalmente, como hasta hoy, el trabajo sobre la lengua escrita, *cf.* Colegio de Ciencias y Humanidades, *Programas (Documentos de trabajo)*, 1979, p. 8.

<sup>69</sup> Colegio de Ciencias y Humanidades, *Programas (Documentos de trabajo)*, pp. 121-122, 129.

antigua a través del moderno, tratar ciertos valores de la cultura helena útiles en la formación del bachiller del Colegio. En seguida, con el análisis de los Programas de griego I y II intentaré comprobar mis afirmaciones.

#### LOS OBJETIVOS GENERALES DE LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE GRIEGO.

En el Programa institucional de la asignatura de griego I se proponían los siguientes Objetivos generales:

- “–El alumno definirá las características históricas y morfológicas de la lengua griega.
- Conocerá la estructura gramatical, el significado, la grafía y las formas nominales de los nombres (sic) griegos”.<sup>70</sup>

En su respectivo Programa, los Objetivos generales del griego II eran:

- “–Conocerá la estructura gramatical de los principales verbos regulares.
- Traducirá textos clásicos sencillos.
- Conocerá las raíces fundamentales del área de conocimiento referente a su futura carrera profesional”.<sup>71</sup>

Aparentemente, a partir de estos Objetivos, son mínimos los contenidos que pueden desarrollarse; cabe resumirlos de la siguiente manera: el nombre para primer semestre; el verbo para segundo semestre. Es notoria la preocupación por darle un sentido histórico a la comprensión de la estructura de la lengua griega, y verla, más que como elemento o factor de comunicación, como un producto histórico. La estructura gramatical se da como un tema valioso por sí mismo y, por lo tanto, erróneamente, como objetivo principal de un taller de griego.

En tal forma, como resultado de los talleres de *Redacción I-IV* y de *Lectura de clásicos universales*, cabía esperar –sin especificar el cómo– que el “curso” de griego lograra en el estudiante un mejor conocimiento del español.<sup>72</sup> Sin embargo, en la práctica docente (según lo hemos visto), lo lingüístico estaba minimizado a elementos morfológicos. Además, no basta conocer la gramática de una lengua para saber dicha lengua,<sup>73</sup> si, aunque es cierto que ella puede facilitar su aprendizaje, mucho menos se puede presumir –en forma indefinida– un mejor conocimiento de la lengua materna al estudiar otra lengua: habría que delimitar

<sup>70</sup> Colegio de Ciencias y Humanidades, *Programas (Documentos de trabajo)*, p. 440.

<sup>71</sup> *Idem*, p. 448.

<sup>72</sup> *Id.*, p. 440.

<sup>73</sup> Cfr. Pedro Tapia Zúñiga, *Reflexiones en torno a la metodología del griego clásico*, p. 3.

clara y específicamente qué elementos de una lengua pueden ser transferibles didácticamente en el aprendizaje de otra.

Ahora bien, que el Programa sólo plantee contenidos mínimos tiene su justificación en una de las prioridades formativas del Colegio: evitar la amplitud de contenidos por encima de los métodos de aprendizaje; es decir, debía darse más importancia al cómo se aprende que al qué se aprende, poniendo el acento en las actitudes y en las habilidades, las cuales, una vez ejercitadas, permitirían al estudiante más experiencias de aprendizaje grupal o de autoaprendizaje. Por supuesto, el problema de los contenidos mínimos, en griego (y en latín), radica en qué contenidos se consideran mínimos; tradicionalmente, los contenidos conceptuales, lingüísticos o gramaticales, se han aceptado como los únicos contenidos de enseñanza; sin embargo, la metodología del CCH propone hacer énfasis en la práctica, para que el estudiante se apropie del conocimiento mínimo en las áreas y en las asignaturas mediante la experiencia; en el caso de griego (y de latín), con textos. Por ello, el falso dilema de tener que decidir entre textos o gramática carece de sentido; en todo caso no son elementos excluyentes uno de otro, porque ambos son esenciales en la enseñanza-aprendizaje de dichas materias: la exclusión de alguno de estos elementos básicos hacía evidente, en ese momento, el vacío teórico respecto al texto como objeto de estudio. Además, la didáctica del Colegio postula que es imposible agotar, en un ciclo escolar, el cúmulo de contenidos conceptuales de cualquier disciplina o materia; éste ha sido su diferendo frente al enciclopedismo.

En los Objetivos generales, explícitamente, no hay ninguna mención de las funciones sintácticas, cuya importancia es evidente en el término morfosintaxis, ausente de estos Objetivos. Es de primer orden reconocer que, sólo a través de la sintaxis, lo morfológico adquiere sentido en la enseñanza-aprendizaje del griego como lengua de flexión. Desde el horizonte de estos Objetivos, como se verá adelante, parece que en los materiales didácticos producidos por los profesores, no se incluyó la sintaxis y sus implicaciones semánticas; sólo se amplió la temática gramatical: se abundaba en esquemas morfológicos.

Hay que notar que, según los Objetivos generales, se estaba en un nivel introductorio de la lingüística griega, con una propuesta diacrónica; sin embargo, los alumnos no tenían ningún antecedente de este tipo de análisis, ya que en Redacción, al estudiar la lengua materna no había tal propósito formativo, y era imposible, en la realidad, dar un salto

cuantitativo hacia el análisis lingüístico histórico de una lengua antigua desconocida. Con esto, no sostengo que en los talleres de griego no se debe hablar de fenómenos lingüísticos, sino que se cae irremediabilmente en un curso demasiado abstracto, en la preceptiva pura, porque el griego no es la lengua materna de los estudiantes. En estas circunstancias se negaba la posibilidad de un acercamiento real a los textos griegos.

Estos Objetivos, por tanto, dan solamente un aspecto del perfil de enseñanza del griego, a pesar de que, como se demostró en el apartado anterior, la materia se debió adecuar al formato de *taller*; en otras palabras, pese a la dinámica del *taller* se trabajaba más bien como un “curso” teórico. Estos Objetivos generales apuntaban en esa dirección, sobre todo en quinto semestre, pues no se plantea explícitamente el acercamiento a oraciones o textos, con un contenido significativo.

Por otra parte, ¿qué se entendía por características históricas y morfológicas de la lengua griega? Se entendía, en primer lugar, la ubicación de la lengua griega, histórica y morfológicamente distinta del español. Sin embargo pienso que, si el alumno debía definir dichas características, tenía que ser en contacto con textos griegos y como resultado del trabajo de un semestre, no en lecturas descriptivas y exposiciones teóricas ni como tarea de una Unidad: el Objetivo general de un taller de lengua griega no puede resultar de un contacto tangencial con el objeto de estudio: unos textos en lengua griega.

Ya en sexto semestre, la traducción se contempla como un Objetivo general de los cursos,<sup>74</sup> pero esta pretensión, vista con más actualidad,<sup>75</sup> debe especificarse o, por lo menos, matizarse, ya que en sentido estricto es imposible formar traductores de griego o latín en el bachillerato; ni siquiera después de los ocho semestres que dura la Carrera de Letras Clásicas cabe hablar de traductores profesionales en dichas lenguas, mucho menos después de los dos semestres del bachillerato. Especificando un poco, ese traducir, al que apunta el Objetivo, debía referirse al primer contacto del estudiante con textos griegos más o menos sencillos, a un descifrar palabra por palabra con ayuda del maestro y del diccionario. Si esta especificación es adecuada, esta actividad debió proponerse desde el primer semestre.

<sup>74</sup> Cfr. Colegio de Ciencias y Humanidades, *Programas (Documentos de trabajo)*, pp. 442, 448, 449.

<sup>75</sup> Cfr. Pedro Tapia Z., *Cicerón y la translatoología según Hans J. Vermeer*, pp. 14-26.

El último Objetivo general, el que se refiere a las raíces griegas, puntualiza la relación del griego con la enseñanza-aprendizaje de la etimología, haciendo énfasis para que se tome en cuenta el futuro interés profesional del estudiante. Más adelante me referiré a los materiales de apoyo que se hicieron a la luz de este objetivo etimológico, y se caerá en la cuenta de que éstos, lejos de ser congruentes con los objetivos del Colegio, afianzaban el método tradicional presentando listas de palabras.

Quienes fundaron el Colegio sabían que la terminología especializada y la norma culta son factores de segregación social; por ello pensaban también que en la difusión y socialización de la terminología de las ciencias y las humanidades estaba la posibilidad de contribuir a democratizar los cultismos y la lengua especializada, en pro de sectores sociales más amplios. En este sentido, el CCH, mediante sus talleres de griego y latín, puede ser agente de esa difusión, oralmente o por escrito, elaborando sus propios léxicos etimológicos básicos de ciencias y humanidades.

Con lo expuesto hasta aquí, se hace referencia al problema no resuelto de los contenidos mínimos de los Programas de griego (y de latín). Quizás este problema es irresoluble porque las ciencias y las humanidades se transforman constantemente con el actual avance tecnológico, y no se puede solucionar inmediata ni individualmente. La solución será el producto de un trabajo colectivo, donde el bachillerato, la licenciatura, el postgrado y el Centro de Estudios Clásicos se sumen en la reflexión sobre las Letras Clásicas y las profesiones derivadas de ellas: la enseñanza de etimologías, la de lenguas, la de literatura clásica; la corrección de estilo, la investigación filológica, la lexicografía y la catalogación de fondos reservados escritos principalmente en latín. Tal reflexión deberá arribar a una síntesis didáctica de los objetivos y los contenidos de la enseñanza-aprendizaje del griego y del latín en CCH.

Con la creación del CCH ya se cuestionaba, por primera vez, didáctica e institucionalmente, en todas las disciplinas científicas y humanísticas, qué era lo fundamental para su aprendizaje. Sin embargo, debido al “naufragio” del proyecto original, no se reflexionó sistemática ni colegiadamente para lograr, por ejemplo, una síntesis funcional en el campo filológico a fin de encontrar una metodología adecuada para el griego y latín en el modelo educativo del CCH.

En seguida se analizará la estructura de los dos Programas de griego (1979), de acuerdo con sus Objetivos específicos, con sus Unidades temáticas y con las horas asignadas a cada Unidad. Cada quien podrá juzgar por sí mismo la coherencia de los elementos del Programa, la secuencia de dichos elementos, así como su pertinencia dentro de los propósitos del área de Talleres.

Los Programas de griego se presentaban, igual que los de las otras asignaturas, con la siguiente estructura: a) Presentación; b) Esquema descriptivo; c) Sugerencias y d) Bibliografía.

En la *Presentación* se hablaba del “significado de la asignatura”, “su orientación básica”, su ubicación en el Plan de estudios, “así como sus principales objetivos y contenidos”.<sup>76</sup> El *Esquema descriptivo* se dividía en Unidades, y cada una de éstas se componía de tres columnas: una para los Objetivos específicos, otra para el tiempo estimado por horas para cada Unidad y, por último, la columna de los *contenidos*. Este *Esquema descriptivo* constituía la médula del Programa. En las *Sugerencias* se daban indicaciones “sobre actividades dentro y fuera del salón de clase, ejercicios, materiales y recursos indispensables y aspectos o aun formas que deben tomarse en cuenta para la evaluación”. La *Bibliografía* estaba brevemente comentada y ordenada “por su utilidad relativa al Programa”<sup>77</sup> o a alguna de sus Unidades.

## EL PROGRAMA DE GRIEGO I

### a) Presentación y c) Sugerencias

De estas secciones de los Programas transcribo algunas líneas que pueden señalar la orientación básica de las asignaturas. En la *Presentación* del Programa de griego I se leía lo siguiente: “el griego y el latín [...] debieran enfrentarse desde una preocupación profundamente humanística”.<sup>78</sup> Esta afirmación general cierra el párrafo y en el siguiente se especifica: “el acercamiento a la cultura griega, que el “curso” (sic) de griego pretende, por medio del estudio de la lengua en que esta cultura se plasma, ha de facilitar la formación del hombre equilibrado en lo trascendente, lo político y lo estético, inquietud que debe prevalecer entre los objetivos formativos del bachillerato”.<sup>79</sup> A la luz de estas afirmaciones,

<sup>76</sup> Colegio de Ciencias y Humanidades, *Programas (Documentos de trabajo)*, p. 12.

<sup>77</sup> *Ibid.*

<sup>78</sup> *Id.*, p. 439.

<sup>79</sup> *Ibid.*

“la preocupación profundamente humanística” se puede definir como el “facilitar la formación del hombre equilibrado”, en los tres aspectos señalados: lo trascendente, lo político y lo estético.

Lo *trascendente* puede interpretarse como una actitud del estudiante que lo impulsa a aprender a aprender, a dominar métodos y contenidos mínimos en cualquier ámbito de la experiencia humana, en la historia, en la filosofía, en la ética, en las ciencias, en las matemáticas, en la mitología, en la medicina, en la religión. Cabe interpretar lo *político* y lo *estético*, como la participación consciente del educando en la vida social y como la capacidad de disfrutar la creación artística en sus distintas expresiones, identificando sus ideales y valores tanto como los ajenos. En resumen, estos tres aspectos se referían al ideal humanista del hombre reflexivo, participativo y sensible.

En esta misma Presentación de los programas se dice: “el estudio de la lengua griega [...] tiende a ser un encuentro directo con la cultura de los griegos y con la lengua que la manifiesta en toda su riqueza y profundidad”.<sup>80</sup> Esta pretensión amplísima se ve acotada con las siguientes palabras: “desentrañar el sentido rico de los vocablos originales permitirá mostrar la energía de la cultura que, hace cerca de veinticinco siglos, dio origen a muchos de los valores y conductas que hoy prevalecen”.<sup>81</sup> Cómo no recordar a don Alfonso Reyes en sus páginas de *La crítica en la edad ateniense*.

Posiblemente, en el sentido de ese desentrañar la riqueza de los vocablos y la energía de la cultura helena, en esta *Presentación* se postulaba: “el estudio del griego nos introducirá en el conocimiento de los orígenes de nuestra cultura y de nuestra lengua y nos permitirá aprender mejor el español”;<sup>82</sup> unos propósitos tan elevados requerían de una condición, que no se ha cumplido; a saber, el trabajo directo con textos griegos cuidadosamente seleccionados para extraer de ellos, valores culturales y conocimientos lingüísticos que servirían de modelo al estudiante.

Sorprendentemente, en lo que se refiere a la *traducción* –la cual no es un Objetivo general de griego I–, cuando se señala “la limitación que parte de traducciones a un lenguaje que pierde necesariamente la riqueza conceptual en su proceso de tecnificación y

<sup>80</sup> Colegio de Ciencias y Humanidades, *Programas (Documentos de trabajo)*, p. 439.

<sup>81</sup> *Ibid.*

<sup>82</sup> *Id.*, p. 440.

simplificación”,<sup>83</sup> se advierten ideas ingenuamente clasicistas: la aparente superioridad conceptual del griego frente a la inferior simpleza del español. Aunque tales ideas actualmente están superadas por la lingüística, cabe señalar que quedan resabios de esta visión apriorística. Por lo demás, no es la única vez que se menciona la traducción; sin que ésta se plantee en los Objetivos generales de griego I, se proponía que el “curso” de griego facilitaría la traducción de textos literarios sencillos,<sup>84</sup> en ese mismo sentido y unas páginas adelante, en las Sugerencias se lee lo siguiente:

El curso implicará la traducción directa de textos sencillos, elegidos en función de su atractivo literario y de la vigencia actual de problemas tratados [...], ya que a partir de la enseñanza de los clásicos podremos definirnos como naciones cultas,<sup>85</sup> y con una conciencia social que ha experimentado en las fuentes directas el ideal clásico de “armonía”, fundamento de toda solución política, social, artística o religiosa.

Por lo expresado anteriormente, el curso de griego deberá ser eminentemente activo.<sup>86</sup>

En la *Presentación*, incluso se sugiere un breve canon de autores:<sup>87</sup> Esopo, Anacreonte (Odas), Platón (fragmentos de su obra filosófica) y Apolodoro (las narraciones mitológicas de su *Biblioteca*). Finalmente se dice que la materia de griego “pretende ofrecer a los alumnos las primeras condiciones para un contacto directo con aquel medio y simultáneamente ayudarles a descubrir las ventajas que este contacto ofrece para la comprensión y el análisis de nuestra situación actual”.<sup>88</sup>

Aunque, a primera vista, este canon parece inobjetable; sin embargo, en el canon de autores griegos no se da ninguna justificación de por qué estos autores y no otros, ni por qué las obras mencionadas y no otras; también se estará de acuerdo en que por atractivo que sea un canon de autores, no se podría mantener invariable por más de cinco años consecutivos o menos, sin que los profesores caigan en la monotonía. Por supuesto, ésta podría evitarse variando las fábulas, los poemas líricos, los fragmentos filosóficos y los mitos; también es cierto, no se discute; lo que aquí se cuestiona es la ausencia de unos

<sup>83</sup> Colegio de Ciencias y Humanidades, *Programas (Documentos de trabajo)*, p. 439.

<sup>84</sup> *Id.*, p. 440.

<sup>85</sup> La razón que se da para definir a un pueblo como nación culta parece preocuparse más por las etiquetas que por un verdadero interés formativo.

<sup>86</sup> Colegio de Ciencias y Humanidades, *Programas (Documentos de trabajo)*, p. 443.

<sup>87</sup> *Idem*, p. 440.

<sup>88</sup> *Ibid.*

criterios explícitos, que regulen la selección de textos o autores; esto no parece haber sido una preocupación teórica de quienes enseñaban griego o latín.

Además, es necesario, para el ulterior desarrollo de esta tesis, cuestionar su justificación explícita, misma que se expresa por medio de los siguientes criterios: el “atractivo literario” de los textos y “la vigencia actual de los problemas tratados” en ellos. En sí –valga la redundancia– esta justificación podría justificarse de algún modo; mi cuestionamiento se dirige a la carencia de un desarrollo didáctico de dichos criterios dentro de los Programas y, como veremos adelante, dentro de los materiales didácticos.

En ese entorno, subyaciendo las ideas clasicistas que consideraban al español una lengua inferior al griego, se sumaban “las limitaciones naturales que parten de los conocimientos previos de los alumnos”.<sup>89</sup> A pesar de que los estudiantes ya habían cursado *Lectura de clásicos*, la perspectiva clasicista hacía una valoración implícita: según ella, la iniciación a la lectura en los cuatro talleres previos tenía logros exigüos. A partir de estas valoraciones, la mayoría de los docentes trataban de subsanar “las limitaciones de los alumnos” y, en consecuencia, el “curso” de griego se reducía a la enseñanza gramatical. Ésta es la problemática que reflejan estos Programas; por lo tanto, pensar en el “atractivo literario” de los autores griegos resultaba utópico, puesto que, en la lógica de la enseñanza tradicionalista, primero eran los rudimentos gramaticales y, mucho después, el contacto con los textos. Por lo demás, la realidad nos enseña que los profesores no contamos con una formación profesional suficiente para trabajar textos griegos originales de cualquier autor y en cualquier momento.

El atractivo literario y los problemas trascendentales tratados en los textos para justificar un canon actual, debieron, por un lado, apuntar a los cánones alejandrinos de los diez mejores oradores, los diez mejores poetas y los diez mejores prosistas, y, por el otro, debieron ser una motivación en la construcción de una didáctica *sui generis* que justificara objetivamente, con base en la experiencia anual de los talleres, qué se podía haber entendido y enseñado como atractivo literario (el estilo, los recursos retóricos, los géneros literarios, la corrección gramatical), con qué finalidad se enseñaría, incluyendo cuántos y cuáles problemas trascendentes podrían ser abordados por semestre. Por ningún lado se ve una justificación semejante; quizá podemos deducir lo que significaba el *atractivo literario*

---

<sup>89</sup> Colegio de Ciencias y Humanidades, *Programas (Documentos de trabajo)*, p. 339.

en la selección de textos griegos, si atendemos la dinámica que se proponía para la *Lectura de clásicos*:

Los *Talleres de lectura* sustentarán el aprendizaje literario en el conocimiento *real* de unos textos determinados cuidadosamente escogidos, merced a la lectura sistemática y al análisis de los mismos. Será a partir de dicho conocimiento particular de un texto, como el alumno auxiliado por las explicaciones del profesor irá obteniendo una idea principalmente intensa de la cultura.

Así por ejemplo, del análisis de la *Iliada*, *Electra* y las *Bucólicas*, o los *Diálogos* de Platón, o Herodoto etcétera, hecho en colaboración entre el profesor y los alumnos, se desprenderán cuestiones que el profesor explicará acerca de los problemas lingüísticos y estructurales (técnica literaria), necesidades y posibilidades expresivas (función y sentido de la literatura), peculiaridades expresivas (géneros literarios), materia, y significados: ideas, temas, motivos, etcétera (relación de la literatura con las otras manifestaciones de la cultura humana, enmarcada aquélla en un determinado ambiente geográfico y temporal), cuestiones todas ellas que cualquier texto literario importante implica y que mediante su análisis directo habrá que ir desentrañando.<sup>90</sup>

Cabe decir que el *Taller de lectura* trabajaba los textos en lengua española y, aun cuando implicaba una iniciación en la lectura de clásicos griegos y latinos, no enfrentaba la enseñanza de una segunda lengua; los estudiantes leían en su lengua materna y el nuevo aprendizaje se centraba en la comprensión de textos literarios cuyas construcciones sintácticas y vocabulario tienen cierto grado de dificultad; sin embargo, en el taller de griego se pensaba que el estudiante, siendo principiante, podía aprender los rudimentos gramaticales, la “traducción” y la percepción del atractivo literario; todo esto parece muy pretencioso, si no se parte de un Objetivo general bien definido y de textos cuidadosamente escogidos, es decir, seleccionados con criterios didácticamente adecuados para el nivel introductorio del taller.

Además, en la materia de *Lectura de clásicos universales*, en otro nivel, se reflexionaba más concientemente sobre el problema de la selección de textos para la lectura de autores griegos y latinos, con preocupaciones que nos incumben:

<sup>90</sup> Colegio de Ciencias y Humanidades, “Descripción de los programas de la Unidad Académica del Bachillerato”, en *Serie de documentos sobre la revisión del plan y los programas de estudio*, cuadernillo núm. 11, 2 de noviembre de 1992, p. 15.

Aunque el taller de lectura se ha orientado hacia las obras literarias, es conveniente recordar que desde los inicios del Colegio, en los objetivos generales de la materia, se planteaba la necesidad de incluir textos de otra naturaleza para que el término de clásicos se extendiera también a obras históricas, científicas y filosóficas.

Escoger autores clásicos permite el planteamiento de problemas que siempre resultan actuales y de discusión de conceptos cuya vigencia invita a adoptar posiciones críticas, al examen fundamentado y a la reflexión de todos aquellos valores que pueden o no adoptarse como propios.<sup>91</sup>

Según hemos visto, en la *Presentación* y *Sugerencias* de los Programas institucionales de griego se planteaba un contacto directo con textos originales sencillos. No siempre se llevó a cabo este contacto, ni, mucho menos, se establecieron parámetros objetivos para la selección de dichos textos.

Entre los factores que impidieron este *desideratum* cabe mencionar el nivel general de los estudios clásicos en nuestro país, y el enfoque didáctico que se les daba a los cursos de griego y de latín, centrado en el análisis gramatical. Como consecuencia de este enfoque gramatical —hay que reconocerlo— no se ha cultivado una formación profesional que capacite al egresado para trabajar con soltura textos originales, como se hace en la literatura española, o en cualquier lengua moderna. En griego, pues, se dificulta el acercamiento directo a los textos. Valga agregar que, en la década de 1970, era sensible la falta de ediciones y traducciones de textos clásicos griegos al español.

Además de las orientaciones que ya hemos comentado, en esta *Presentación*, también se hablaba acerca de eso que el docente debía evitar: “la intención científica del Colegio no puede ser confundida con planteos que, en nuestro “curso”, se reduzcan al análisis gramatical o a la simple versión etimológica, y ni siquiera a la introducción histórico-narrativa sobre el mundo griego”.<sup>92</sup>

Vale hacer énfasis en la formulación e intención de los redactores, fieles al espíritu del Colegio, cuando reparan en que no hay que reducir el taller de griego a la enseñanza del análisis gramatical, o de la etimología, o de la cultura. En seguida se aclara: “no es un curso de cultura griega como historia de una cultura muerta; sino de lengua griega como fuente

<sup>91</sup> Colegio de Ciencias y Humanidades, *Programas (Documentos de trabajo)*, p. 149.

<sup>92</sup> *Id.*, p. 439.

de la cultura viva que hoy se expresa en español”.<sup>93</sup> En ese sentido “el profesor deberá superar las limitaciones naturales que parten de los conocimientos previos de los alumnos o las que ofrece la fácil tentación de reducirse a un tratamiento técnico o aun nemotécnico de desinencias o conjugaciones”.<sup>94</sup>

Es sorprendente, por la claridad y el sentido de las formulaciones citadas, que en ningún lugar de la *Presentación* del Programa se trate la materia explícitamente como un taller; a lo más que se llega, en el apartado de *Sugerencias*, es a reiterar “que la clase será fundamentalmente activa”.<sup>95</sup>

En general puede percibirse una preocupación permanente en algunos profesores de griego: el contenido de los textos originales no se puede lanzar por la borda so pretexto de afianzar el aprendizaje de los rudimentos gramaticales. La cultura griega vive en sus textos y –diría Borges– en frases felices, que manifiestan una perspectiva ante la vida, ante lo que rodea al hombre, con plena conciencia de la importancia del ser humano y de los desafíos de la experiencia social. Pero tal preocupación necesitaba y necesita una formación profesional y didáctica de los profesores, ya de los egresados de nuestra Facultad de Filosofía y Letras, ya de los egresados de otras instituciones de educación superior.

#### b) Esquema descriptivo

Por lo que toca a la sección del *Esquema descriptivo*, hay que decir que la asignatura de griego I se componía de cinco Unidades temáticas; y la de griego II, de seis. Cada Unidad tenía asignados *objetivos, tiempos y contenidos* en la siguiente distribución:

##### griego I

Unidad I, introducción al curso (2 horas); 1 objetivo específico.

Unidad II, introducción a la lengua griega: origen indoeuropeo, dialectos, épocas literarias, obras literarias, clasificación de las lenguas y la escritura alfabética (5horas); 3 objetivos específicos.

Unidad III, elementos fundamentales del griego: alfabeto, pronunciación, signos ortográficos y fonética (15 horas); 4 objetivos específicos.

Unidad IV, accidentes gramaticales y declinación nominal (15horas); 4 obj. espec.

<sup>93</sup> Colegio de Ciencias y Humanidades, *Programas (Documentos de trabajo)*, p. 439.

<sup>94</sup> *Ibid.*

<sup>95</sup> *Idem*, p. 443.

Unidad V, declinación del adjetivo, los pronombres: personales, relativos, posesivos, recíproco y el artículo (8 horas); 2 objetivos específicos.<sup>96</sup>

Como se puede ver, la mitad del primer semestre era introductoria y lenta, y le robaba tiempo a un taller semestral que, por razones administrativas, era muy corto (45 horas): al menos por los títulos, las tres primeras Unidades eran introducciones (al “curso”, a la lengua griega y a los elementos básicos de ésta). Las horas asignadas a estas Unidades eran veintidós, es decir, casi la mitad del semestre. Los Objetivos de las Unidades hacían énfasis en las habilidades de los estudiantes, mediante conductas observables (*clasificará, distinguiré, empleará, identificaré, traducirá*); dichos Objetivos son medidos en cantidad.

La primera Unidad estaba fundamentada en el encuadre didáctico de presentación del profesor y el grupo; éstos en conjunto debían tratar el Programa de la asignatura, analizando objetivos, distribuyendo actividades de aprendizaje, explicitando las reglas internas del taller y las formas de evaluación. La segunda Unidad parece tener su origen en la unidad correspondiente de los programas de *Etimologías grecolatinas* de la Escuela Nacional Preparatoria, y –como parece evidente– esa acumulación de temas teóricos para obtener un panorama general contribuiría poco al desarrollo práctico del taller de griego. Si se hace cuenta de las horas, resulta claro que el estudiante conocía el alfabeto griego, su pronunciación y sus signos ortográficos hasta después de la séptima clase; a estos temas de la III Unidad se les asignaban quince horas.

Finalmente, de las dos últimas Unidades del Programa oficial (IV y V), una estaba dedicada al sustantivo, y la otra al adjetivo, tratando en ambas sus accidentes gramaticales y el concepto de declinación. Se recomendaba ejercitar estos temas en oraciones sencillas y en la *traducción*<sup>97</sup> de nombres de las tres declinaciones. Como se puede ver en el Programa, a la cuarta Unidad le asignaban quince horas, ocho a la quinta, en la cual se trataban los adjetivos por sus terminaciones, y se añadían los pronombres personales, relativos, posesivos, y el recíproco.

<sup>96</sup> Colegio de Ciencias y Humanidades, *Programas (Documentos de trabajo)*, pp. 439-445.

<sup>97</sup> El término *traducción* se usaba aquí en el sentido de la traducción literal, palabra por palabra. Cfr. Pedro Tapia Z., *Cicerón y la translatoología según Hans J. Vermeer*, p. 46.

El Programa de la asignatura de griego II era no sólo más breve en su *Presentación*, sino más desproporcionado en sus justificaciones del estudio del griego: “el conocimiento de la lengua griega implica no sólo el mejor conocimiento de la gramática o el léxico castellano, sino de los valores y comportamientos que hoy se expresan en español”,<sup>98</sup> o que permite “mejorar la capacidad de razonar mediante el ejercicio mental a que obliga la estructura de la lengua griega”.<sup>99</sup> En la primera justificación se recurre a la lengua griega como *panacea*, y en la segunda, como *gimnasia mental*. La relatividad de estas justificaciones es evidente y, por fortuna, como argumentos para el estudio de griego y de latín, han quedado refutados y en el pasado.<sup>100</sup>

Según el *Esquema descriptivo*, que el estudiante tradujera textos clásicos sencillos era un Objetivo general,<sup>101</sup> y éste se especificaba en los Objetivos de las Unidades IV y V. La cultura de la traducción dentro de los estudios clásicos en México es heredera de una tradición polifacética (desde la recreación del texto hasta la literalidad), y de poca inclinación teorizante. En los Programas se recomendaba, para el acercamiento directo a oraciones y textos, transcribir los significados palabra por palabra, un ejercicio que, aunque *stricto sensu* puede llamarse traducción, no resulta muy apto para acercar a los estudiantes al mensaje de los clásicos.

Cabe aducir, a manera de excusa, que la ciencia de la traducción es más bien una ciencia reciente. En ella, las lenguas modernas tienen la ventaja de ser lenguas vivas de culturas actuales; en cambio, las Letras Clásicas –aunque nos duela un poco– son lenguas de otros tiempos y de otras culturas. En este contexto debe decirse que hay niveles de traducción, y que la transcripción de significados que hace un aprendiz no es lo mismo que la traducción de quien se ha ejercitado por muchos años en una técnica que actualmente cuenta con teorías, escuelas y objetivos explícitos; por desgracia, tales teorías y objetivos no son el contenido explícito y específico del programa de alguna materia en la licenciatura ni en el posgrado de Letras Clásicas.

<sup>98</sup> Colegio de Ciencias y Humanidades, *Programas (Documentos de trabajo)*, p. 447.

<sup>99</sup> *Ibidem*.

<sup>100</sup> Cfr. M.L. Bigge, y M. P. Hunt, *Bases psicológicas de la educación*, México, Trillas, 1976, p. 343, y ss.; J. Wilson, et al., *Fundamentos psicológicos del aprendizaje y la enseñanza*, Madrid, Anaya, 1978, p. 21; Jean Piaget, *Psicología y pedagogía*, México, Ariel/Seix Barral, 1977, p.74.

<sup>101</sup> Cfr. Colegio de Ciencias y Humanidades, *Programas (Documentos de trabajo)*, p. 449.

Un avance en materia de traducción implicaría reconocer ciertos niveles de dominio de la lengua griega o latina (o de ambas) y pensar en posibles procedimientos y técnicas de traducción al español, que estimularan a estudiantes y egresados a una escuela de traducción y a mantener un esfuerzo de superación científica y certificada.<sup>102</sup> Esto en lenguas modernas, es lo normal: todos sabemos de maestrías en traducción de inglés, de francés, etcétera.

En ese sentido, la traducción antes que nada requiere de la comprensión: la traducción es una reelaboración específica del texto de origen a partir de su comprensión. En un taller introductorio de griego (dos semestres), en el bachillerato, se puede aspirar objetivamente a la comprensión de textos, y ésta, por supuesto, incluye no sólo elementos morfológicos; comprender un texto en su lengua original involucra forma y contenido en diferentes niveles lingüísticos y extralingüísticos; ese tejido textual concreto es el núcleo motivador del estudio de las lenguas clásicas; sin embargo, en la práctica docente, cuando los ejercicios se llevan a cabo con oraciones aisladas y sin contenido cultural significativo, atendiendo únicamente a elementos lingüísticos, se trata de traducciones morfológicas, y de pura comprensión gramatical, que no transmiten el mensaje significativo de los clásicos al estudiante de griego.

Con la fundación del CCH, se pensó en el estado de los estudios profesionales y en el de los centros de investigación con la idea de revalorar cada disciplina en la interdisciplina y en su función social a través de la interrelación entre los distintos ciclos académicos. Pero, con la dimisión del rector González Casanova, el proyecto entró en un estado de letargo, debilitando tanto la reflexión y profundización para desarraigar los obstáculos tradicionales vigentes en todas las disciplinas, como la renovación de los métodos de enseñanza-aprendizaje en función de las habilidades, de las actitudes y de los contenidos mínimos. Reflexionar sobre los problemas académicos que nos presenta la enseñanza del griego y del latín sería retomar el espíritu con el que se fundó el Colegio.

Por lo que toca a griego II, el *Esquema descriptivo* del Programa contenía estas Unidades:

---

<sup>102</sup> Otra posibilidad que estimule la superación académica, por ejemplo, sería la creación de un certamen o concurso anual de traducción para el que se hagan explícitos los criterios de versión, evaluados por un comité que determine las posibilidades de publicación de los mejores trabajos, por categorías, por épocas, por autores, con la división obvia de textos griegos y textos latinos.

Unidad I, introducción al curso (2 horas); 1 objetivo específico.

Unidad II, formación de los verbos (9 horas); 2 objetivos específicos.

Unidad III, accidentes gramaticales del verbo griego (4 horas); 1 objetivo específico.

Unidad IV, voz activa (9 horas); 1 objetivo específico.

Unidad V, voz media-pasiva y pasiva (12 horas); 1 objetivo específico.

Unidad VI, etimología (9 horas); 1 objetivo específico.<sup>103</sup>

Nuevamente, salta a la vista el enfoque gramatical que estructuraba estas Unidades del Programa; sin embargo, según la sección de *Sugerencias*, este enfoque no excluía el contacto con textos, no sólo literarios, sino con aquellos que presentan un vocabulario etimológicamente productivo; en tal forma se desprendía otro criterio de selección de textos:

Se sugiere que el profesor de la materia seleccione textos donde aparezcan palabras que puedan ser relacionadas con alguno de los siguientes temas griegos: geografía, historia, literatura, arte, filosofía, mito, religión, política, ciencias, para así poder cumplir con los objetivos de contenido, los cuales no fueron especificados de una manera detallada, por considerarse que quedan a juicio del profesor.<sup>104</sup>

En congruencia con el acercamiento directo a los textos, también se decía que “había que deducir la gramática de los textos traducidos”. En cuanto a la práctica de la traducción, se proponía que los estudiantes “trabajaran fragmentos de textos clásicos, quizá de la *Apología de Sócrates*, e interpretaran los valores contenidos en las obras que traducían; que hicieran un esquema de los momentos seguidos en una traducción griega; que dedujeran la conveniencia de seguir un método para llegar a una meta, y que analizaran cada uno de los textos traducidos”.<sup>105</sup>

Ya se ha mencionado que la parte introductoria de los Programas recogía el significado de la asignatura y su orientación básica, así como sus principales objetivos y contenidos;<sup>106</sup> sin embargo, en las Unidades se diluían esas expectativas, ya que únicamente se registraba el contenido lógico gramatical. Esta disociación entre los propósitos formativos vertidos en la introducción de los Programas y el registro exclusivo de contenidos gramaticales en cada

<sup>103</sup> Colegio de Ciencias y Humanidades, *Programas (Documentos de trabajo)*, pp. 447-454.

<sup>104</sup> *Id.*, p. 449.

<sup>105</sup> *Id.*, pp. 449-450.

<sup>106</sup> *Idem*, p. 12.

Unidad ha sido el motivo de la reducción del proceso de enseñanza-aprendizaje a la enseñanza tradicional. Sin duda, en los Programas de 1979, subyacían propuestas didácticas de algunos profesores que intentaron ser congruentes con los principios del Colegio; sin embargo, también estaban presentes las de otros profesores que, didácticamente, no sentían la necesidad de articular su formación profesional con los principios educativos del Colegio,<sup>107</sup> y en tal forma, reproducían lo que les habían enseñado en la Facultad o en el seminario.

Al respecto, quizás es más exacto decir que algunos profesores no estuvieron dispuestos a trascender la inercia del método tradicional, pues, ciertamente, desde antes de la fundación del Colegio, existían métodos diferentes fuera de la UNAM aplicados tanto a la lengua latina como a la griega.<sup>108</sup>

Finalmente, –vuelvo a mi tesis–, es notoria la carencia de alguna justificación de los criterios con que se seleccionarían los textos griegos, sin hablar de que el criterio de seleccionar textos por su atractivo literario rebasaba, por una parte, el nivel de formación de los profesores y, por la otra, el nivel introductorio del taller de griego. Por otra parte, el criterio de los temas trascendentes en lo social, en lo político, en lo moral, en lo religioso, tampoco se justifica por sí mismo, ya que, por una parte, lo trascendente es demasiado abstracto, y por la otra, es un lugar común que hoy más que nunca debe revalorarse y demostrarse: para nadie, y menos para un estudiante de bachillerato, vale argumentar que un texto porque es clásico es trascendente.

Desafortunadamente ni el criterio del atractivo literario ni el criterio de los temas “trascendentes” dieron como producto una antología de textos griegos que justificara una selección didáctica, adecuada al nivel de bachillerato, y que considerara las dificultades lingüísticas y culturales de los textos.

El último criterio proponía, para la selección de textos, que en éstos aparecieran términos griegos útiles para el tratamiento etimológico. Supongamos que la justificación es válida; también es válido ponerse en la realidad: se trata de sumar textos o de encontrar algunos que reúnan en sí las tres características. Una u otra cosa resulta prácticamente imposible.

<sup>107</sup> Cfr. Porfirio Morán Oviedo *et al.*, *op. cit.*, p. 2-4, y Angel Díaz Barriga, *op. cit.*, p. 13-14.

<sup>108</sup> Cfr. Luis Sánchez Villaseñor, *Latín básico, oral-auditivo*, México, Progreso, 1968; Anónimo, *Guía de la conversación española, latina y griega, 1892*; Eusebio Hernández y Félix Restrepo, *Llave del griego*, 1959.

Parece evidente que, en estos tres criterios, subsiste un factor común no definido: los *textos*. En mi opinión ni el sentido común, ni el buen gusto bastan para saber qué es un texto, y sobre todo, un texto apto para la enseñanza-aprendizaje del griego. Sobre este cuestionamiento volveré más adelante.<sup>109</sup>

### 1.3. LA PRÁCTICA DOCENTE EN LAS ASIGNATURAS DE GRIEGO I Y II.

#### EL MÉTODO TRADICIONAL Y LAS ETIMOLOGÍAS.

Según he intentado demostrar, para la selección de textos griegos no se contaba con ningún soporte teórico que no fuera el gramatical. En ese contexto, la enseñanza del griego en el Colegio sólo se limitaba a transmitir algo de esa herencia secular: el gramaticalizar ha sido visto como la llave maestra para introducir al alumno en las lenguas clásicas. Quizá por lo breve del año escolar, el docente optaba por la enseñanza abstracta de la gramática, suponiendo que llenaría vacíos en la formación lingüística de los estudiantes, y descuidando la riqueza humanística de la cultura griega plasmada en sus textos. La enseñanza gramatical remataba en oraciones sencillas, artificiales y, en el mejor de los casos, descontextualizadas; dejando un poco de lado lo artificial y la simpleza de las oraciones, existe un problema en descontextualizarlas en pro de la abstracción gramatical, que deje en el olvido el atractivo literario y la trascendencia de los textos griegos: el CCH propone y recomienda el estudio de las fuentes<sup>110</sup> y, como método, el inductivo.

En la secuencia curricular –primero Lectura de clásicos, y luego griego–, a éste le correspondía motivar e impulsar el acercamiento a los textos originales; y aquí no es importante la mayor o menor extensión del texto, lo que importa es motivar el acercamiento a ellos. Sin embargo, comprender oraciones y fragmentos aislados implicaba siempre el martirio del análisis morfológico, palabra por palabra: una vacuna perfecta contra la lectura de clásicos, inclusive en español. Es un error grave contribuir a que los estudiantes de griego se queden con la mala idea de que los autores griegos (leídos obligatoriamente, sin comentario ni motivación) son aburridos.

En un taller introductorio, parece obvia la inconveniencia de reducir el contacto con la lengua griega al análisis morfológico de oraciones carentes de riqueza cultural. En efecto, en este ejercicio se pretende que el estudiante fundamente el por qué “traduce” de tal

<sup>109</sup> Vide apartado 3.4 del capítulo 3.

<sup>110</sup> Cfr. “Reglas y criterios de aplicación del plan de estudios”, p. 14.

manera una oración, pero, y por lo mismo, este ejercicio al reducirse al análisis de elementos superficiales en detalle,<sup>111</sup> descuida otros elementos, y sin éstos, el alumno no desarrollará su capacidad analítica de elementos de fondo ni mucho menos la ampliará hacia el análisis de un fragmento más extenso que la oración. Si se tiene en mente la brevedad de los semestres y el cúmulo de horas dedicado a los esquemas de morfología, resultaba natural que casi nunca se pasara a la lectura propiamente dicha de los textos griegos, para corroborar la sintaxis básica.

Ante esta realidad, ¿podía hablarse de enseñanza de griego de acuerdo con la propuesta de los fundadores del Colegio? Muchos profesores interpretaron la propuesta del CCH como un traducir oraciones y textos sencillos; ¿es posible objetivamente hablar de traducción en uno o dos semestres de griego? Lo más curioso de la situación era que quienes se aferraban a este método tradicional, descalificaban a quienes utilizaban o intentaban utilizar otros métodos, otros enfoques y otros instrumentos para la enseñanza del griego.

Considero que, en general, ningún método es despreciable por sí mismo; sin embargo, querer imponer un único método implica problemas que deben asumirse a fin de arriesgar posibles soluciones. Un método único en instituciones profesionales que se dedican a la enseñanza de lenguas (Interlingua, CELE, Alianza Francesa, Facultad de Filosofía y Letras, Instituto Goethe, etcétera) probablemente sea algo normal y oficial por mil razones; sin embargo, ¿es posible pensar en un único método para la enseñanza del griego, en dos semestres, como lo proponen algunos? ¿Cuál sería ese método?

Los profesores que preferían el método tradicional prepararon sus propios manuales para sus cursos en cada plantel. En todos estos manuales se integran esquemas gramaticales de declinación de sustantivos, adjetivos y pronombres; y de conjugación de verbos en sus tiempos y modos; también, una breve antología de oraciones y fragmentos anónimos para ejercicios de análisis morfosintáctico y traducción. Algunos de estos manuales incluían,

---

<sup>111</sup> Quienes enseñan el análisis morfológico dicen que es formativo para la capacidad de reflexión del alumno y habilita a éste en la comprensión de su lengua materna. En todas las materias, es obvio, pero hay que decirlo, se hace reflexionar al estudiante sobre aspectos muy específicos ya de manera más abstracta, por la naturaleza de la materia, ya de modo más práctico sobre el conocimiento humano. Lo importante es reconocer que la enseñanza de la abstracción gramatical no garantiza el dominio de una lengua y menos de una distinta de la que se enseña. Si se pretendía el dominio del español era un poco absurdo pretender hacerlo mediante la enseñanza de las estructuras gramaticales del griego.

además, abundantes ejercicios etimológicos;<sup>112</sup> otros, temas de cultura griega sin articulación con sus textos, y vocabularios griego-español y español-griego;<sup>113</sup> otros más añadían frases de conversación en griego moderno,<sup>114</sup> e incluso hubo algunos manuales dedicados a la enseñanza del griego moderno.<sup>115</sup>

¿Qué criterios explícitos se propusieron para seleccionar sus oraciones y fragmentos griegos? En los materiales didácticos el criterio predominante –aunque implícito– es el morfológico. En algún folleto se habla, por ejemplo, de *claridad*, de *entusiasmo* y de fraseología de saludos, frases de cortesía entre amigos o desconocidos, entre maestro-alumno, etcétera; el autor mismo en su *Proslogion* se explica en los siguientes términos:

ENTUSIASMO: Lograr que suelten un poco la lengua en Griego. Cuando un estudiante logra repetir de memoria una “fraseología” fundamenta la impronta indeleble que ha de dejar en su alma tal conocimiento específico. En especial en las lenguas es importantísimo el dominio de ciertas frases fundamentales que serán el basamento de ulteriores estudios. En este caso trato de presentar frases célebres sencillas que le ayuden a recordar conceptos generales de la cultura y también ¿por qué no?, frases sencillas de conversación del Griego Moderno que tengan mucha identidad con el Griego Clásico, de manera que el alumno se familiarice con la fisonomía lingüística y se enseñe a tomar y asimilar el Griego no como algo raro, extraño, lejano y exótico, sino como algo propio y fundamental de nuestra Cultura Universal.<sup>116</sup>

Aquí, en realidad, los textos se reducen a frases u oraciones de uso común, y por cierto, de griego moderno. Quizás el criterio de la selección de textos debe inducirse a partir “del dominio de ciertas frases fundamentales”. Otros manuales no llegan ni a eso, plegándose únicamente a la morfología, como criterio implícito en la elaboración de un manual de griego de tendencia tradicional:

El presente trabajo se ha elaborado teniendo en cuenta el programa de la materia en ambas instituciones [ENP y CCH], la duración del mismo y el nivel de conocimientos de los

<sup>112</sup> Cfr. Juan Reyes R., *Introducción al griego*, CCH Sur, abril 1974.

<sup>113</sup> Cfr. Miguel Á. Gutiérrez L., *Griego I*, CCH Vallejo, 1985; Salvador Munguía M., *Griego, resumen gramatical, Antología de frases*, CCH Azcapotzalco, 1988; Juan Reyes R., *Introducción al griego clásico*, CCH Sur, 1996.

<sup>114</sup> Cfr. Salvador Munguía M., *Griego, resumen gramatical, Antología de frases*; Manuel Corral Corral, *Elementos de Griego*, CCH Sur, 1985.

<sup>115</sup> Cfr. Juan Reyes R., *Griego moderno I*, CCH Sur, julio 1979.

<sup>116</sup> Salvador Munguía M., *op. cit.*, p. 2.

alumnos, no pretende ser un compendio exhaustivo de la gramática griega, sino un texto que sea utilizado y aprovechado en su mayor parte por los alumnos del bachillerato. Están incluidos algunos temas que no aparecen en las gramáticas, tal es el caso del repaso de la gramática española, o el uso de los casos, no presenta algunos temas en la forma tradicional, sino de manera práctica y abreviando tiempo, tal es el caso de las declinaciones, se incluyen explicaciones que ayudan a la comprensión de la Tercera declinación y que facilitan la formación de los tiempos verbales que otras gramáticas omiten, se hacen anotaciones sobre reglas de sintaxis que se han de aplicar en el momento, y finalmente se sugieren actividades que corresponden a cada tema, para estas actividades hay un anexo de ejercicios de traducción con su correspondiente vocabulario.<sup>117</sup>

Al autor de este material didáctico le da lo mismo enseñar griego en un sistema de bachillerato que en otro: él enseña gramática. La lengua griega, es decir, sus textos quedan en un anexo, y por ningún lado se hace explícito el criterio de selección de textos. En tal forma, cabe pensar que implícitamente predomina un criterio gramatical, y aquí –como ya se ha dicho, y volverá a decirse– no es importante el atractivo literario y la trascendencia de las oraciones, sino la forma, como se puede ver en estas muestras:

Αἱ μέλιτται ἐν κυψέλαις εἰσὶν..

Οἱ λύκοι φονεύσι τοὺς ἵππους τοῦ δεσπότης.

*La sabiduría es la salvación del país.*

*El olivo produce sombra.*<sup>118</sup>

Tales oraciones son muy frecuentes en los manuales de enseñanza, y no le dicen nada significativo al estudiante: nada de trascendente acerca de la cultura griega en particular. Basten estos ejemplos para demostrar que los criterios de selección han sido relegados constantemente, u omitidos, en la preparación de materiales didácticos. El docente sólo copia o se asume como depositario de una tradición acerca de la cual no duda ni reflexiona.

Antes de concluir esta parte de mi análisis, quiero comentar que el profesor Juan Reyes me dio a conocer dos materiales suyos inéditos, pertenecientes a la década de 1970; en el primero, titulado *Introducción al griego*,<sup>119</sup> presentaba oraciones y textos anónimos breves, cuyo contenido aludía a lo moral, a lo filosófico, a lo educativo, a lo político, a lo social, a

<sup>117</sup> Miguel A. Gutiérrez L., *op. cit.*, pp. 1-2.

<sup>118</sup> *Id.*, pp. 71 y 76.

<sup>119</sup> Juan Reyes R., *Introducción al griego*, CCH Sur, abril 1974.

lo anatómico. En esta *Introducción al griego* se intercalaban ejercicios de morfosintaxis y etimología aprovechando el vocabulario de las oraciones y de los textos. Tal esfuerzo pedagógico, realizado en aquellos años, desafortunadamente no se publicó ni se divulgó, pese a su congruencia con los propósitos formativos del Colegio.

El segundo trabajo se centraba en la enseñanza del griego moderno;<sup>120</sup> y aquí –desde mi punto de vista– el contenido cultural y etimológico no compite con el del primero. Posteriormente, el profesor Juan Reyes elaboró su libro titulado *Introducción al griego clásico*;<sup>121</sup> en éste, a pesar de que entonces ya se hablaba de textos, él mantiene la oración como centro del análisis y aprendizaje del griego. Sus oraciones para ejemplificar los temas gramaticales son originales, y en cantidad, suficientes; no obstante, ni aquí ni en los otros trabajos expone sus criterios de selección, aun cuando incluye una breve antología de frases y otros textos breves originales. El cuerpo de su libro está dedicado a la gramática griega y al análisis, como lo expresa él mismo al hablar de la estructura del manual:

El libro está dividido en dos partes: parte teórica y parte práctica. En la primera se aborda la teoría gramatical distribuida en capítulos; en la segunda se proponen dos series de ejercicios: una sobre gramática aplicada y otra sobre la formación de étimos griegos.<sup>122</sup>

Estos materiales didácticos son un reflejo de la búsqueda incesante de un mayor acercamiento a la lengua y a la cultura helenas. Ciertamente, lo anterior me hace pensar en los múltiples factores contrarios a estas preocupaciones docentes en lo que se refiere a la metodología y a la selección de textos; no obstante, señalaré dos que a mi juicio juegan un papel decisivo: el escaso tiempo del taller, y el limitado enfoque didáctico cuyo núcleo de análisis era la oración, y no el texto.

No sólo actualmente, sino desde la antigüedad, ha sido difícil que la teoría y la práctica vayan de la mano: he aquí un problema trascendente. El Ideal de la enseñanza de griego en CCH y la práctica con la que se ha intentado lograr dicho ideal son otro ejemplo de esta dificultad; no nos ha sido posible adecuar un método para alcanzar las expectativas del Colegio. El ideal de la enseñanza de griego en el Colegio de Ciencias y Humanidades ha sido trabajar textos originales y derivar de ellos temas culturales, gramaticales y

<sup>120</sup> Juan Reyes R., *Griego moderno I*, CCH Sur, julio 1979.

<sup>121</sup> Juan Reyes R., *Introducción al griego clásico*, CCH Sur, 1996.

<sup>122</sup> *Idem*, p. 4.

etimológicos, en el marco didáctico del taller.<sup>123</sup> Sin embargo, ningún método de análisis oracional es adecuado; ningún método de este tipo puede aplicarse mecánicamente a los textos, máxime cuando subsiste la ambigüedad entre textos y géneros literarios. El análisis oracional carece de bases teóricas para analizar y explicar textos en todos sus niveles y relaciones; cabe afirmar que el análisis aplicado a oraciones no se puede proyectar sin más a los textos. Ni siquiera la lingüística –reconoce Teun van Dijk– por sí sola puede dar cuenta de las estructuras textuales, ello sólo le es posible relacionándose con otras teorías y disciplinas.<sup>124</sup>

#### LAS ETIMOLOGÍAS.

En correspondencia con la enseñanza de *Etimologías grecolatinas del español* en la Escuela Nacional Preparatoria, en el CCH también se hicieron folletos en los cuales solamente se trabajaba la etimología aplicada a cada área y materia de su Plan de estudios.<sup>125</sup> Estos materiales nos permiten deducir que algunos profesores centraban todo su curso en la enseñanza de las etimologías. Otros profesores dividían su año escolar dedicando un semestre a la enseñanza de la morfosintaxis y otro, a las etimologías. En esta situación, durante el segundo semestre el estudiante enriquecía ciertamente su vocabulario, y olvidaba, en muchos casos, los esquemas de gramática griega del primer semestre.

Cabe decir que reducir un curso de griego a la enseñanza de las etimologías es una tentación tanto seductora como ilógica, e incluso descabellada, si se piensa en un taller de griego como lo plantea el CCH. La tradición de esta materia en la ENP es secular y explicable. La enseñanza de etimologías parece originarse en el desconocimiento de la lengua griega o la poca difusión que ha tenido en comparación con la de la lengua latina. El aprendizaje de la lengua griega no se cultivaba ampliamente ni siquiera en el ámbito religioso; esto habría obligado a las instituciones de educación media, como la Escuela Nacional Preparatoria, a programar para todos sus estudiantes un *Curso de raíces griegas*. En efecto, la enseñanza de las etimologías griegas se inició bajo el programa positivista de Gabino Barreda (1868);<sup>126</sup> este curso de raíces encontró sustento en el ámbito científico, remediando una carencia que hoy debiera estar superada. En la enseñanza de las

<sup>123</sup> Vide supra notas 89 a 92.

<sup>124</sup> Cfr. Teun van Dijk, *Estructuras y funciones del discurso*, pp. 15-19.

<sup>125</sup> Cfr. Santiago Zamorano G., *Manual de Griego II, la etimología aplicada al plan de estudios del CCH*, Vallejo, 198; Fernando Nieto M., *Raíces griegas y latinas, prefijos y sufijos*, CCH Azcapotzalco, 1988.

<sup>126</sup> Cfr. Ma de Lourdes Alvarado, "La Universidad en el siglo XIX", en *La Universidad de México; un recorrido histórico de la época colonial al presente*, 2001, pp. 101-102.

etimologías griegas, la metodología más usual recurre a las nociones gramaticales griegas de las clases de palabras para ordenar las raíces según su categoría;<sup>127</sup> otro método, en cambio, postula que puede enseñarse la etimología a partir de un criterio fonético; en tal forma, los fenómenos consonánticos y los vocálicos se clasifican por analogía, sin tratar ninguna noción gramatical.<sup>128</sup>

Si actualmente se justifica el estudio de las etimologías, en lugar del estudio del griego en la ENP, es otra cuestión; lo que debe quedar claro es que las instituciones universitarias, la ENP, el Colegio de Letras Clásicas de la Facultad de Filosofía y Letras, y el CCH —que de un modo o de otro la incluyen en sus planes o programas de estudio— tienen objetivos distintos que, por lo mismo, requieren métodos y contenidos diferentes. Ahora bien, el reconocimiento de esta diferencia obedece a la necesidad de ubicar cada asignatura en el contexto curricular que le corresponde, sin menosprecio de ninguna de las vertientes de enseñanza de las Letras Clásicas, las cuales actualmente pierden presencia en la formación de los bachilleres, entre otras causas, por la importancia que adquieren las ciencias y la tecnología. No obstante, la permanencia de las Humanidades Clásicas es un desafío que nos toca enfrentar, demostrando tanto su vigencia como la necesidad de un equilibrio entre ciencias y humanidades en la formación académica en general. De modo que la actualización de contenidos y metodologías en las materias, de *Etimologías grecolatinas*, de *Literatura universal*, de los *Talleres de Lectura, Redacción e Investigación documental I-IV*, de *Griego* y de *Latín*, es una tarea común en y por el área de Humanidades, sin que perdamos de vista la especificidad de cada contexto curricular.

Pues bien, dada la experiencia que se ha tenido en el CCH con las etimologías, se puede hablar de tres variantes en su enseñanza, las cuales, de acuerdo con los Programas, no responden al propósito formativo del griego en el CCH: una de éstas partía de un determinado número de raíces, tratando de abarcar un vocabulario general; otra presentaba vocabularios clasificados de acuerdo con las áreas y materias del Plan de estudios del

<sup>127</sup> Cfr. Jesús Díaz de León, *Curso de raíces griegas*, México, Librería de la viuda. de Bouret, 1907; Jesús Moreno González, *Tratado elemental de etimología greco-latina-castellana*, México, DUBA, 1921; Manuel García Pérez, *El neologista técnico o el arte de componer y derivar en griego las nuevas palabras*, México, TGN, 1930; Agustín Mateos M., *Etimologías grecolatinas del español*, México, Esfinge, 1966; Tarsicio Herrera y Julio Pimentel, *Etimología grecolatina del español*, México, Porrúa, 1971.

<sup>128</sup> Cfr. Juan A. Hasler, *Etimos latinos, griegos y nahuas*, Xalapa, Universidad Veracruzana, 1964, pp. 10-11.

Colegio, y la tercera clasifica prefijos, sufijos griegos y latinos, y radicales básicos de origen indoeuropeo, para uso general.<sup>129</sup>

Uno de los rasgos comunes de estas tres variantes es su carencia de índices lexicográficos objetivos, a la manera de una base de datos, del vocabulario español de origen griego; la objetividad de dichos índices debería basarse en la búsqueda rigurosa de términos de origen griego, los cuales posteriormente y con igual rigor podrían agruparse de acuerdo con las áreas de conocimiento del Colegio.<sup>130</sup> En tal forma, por una parte se tendrían parámetros reales sobre la cantidad de información que ofrecen y sobre lo básico de la misma, y por otra, se podría orientar la enseñanza en el sentido en que las áreas lo requieran. No sé si con índices de este tipo funcionaría mejor la enseñanza de las etimologías en el CCH; lo cierto es que aún contando con ellos la etimología griega debe trabajarse a partir de textos, como se planteaba en los Programas de 1979,<sup>131</sup> y en el material inédito que ofrecía la *Introducción al griego*.

Los planteamientos de los Programas de 1979 parten de una perspectiva que intenta recuperar y articular la riqueza de los textos griegos en tres vertientes: la cultura, la gramática y la etimología; enseñar griego en textos originales implica tanto el conocimiento de la cultura y del contexto en que se originan dichos textos como la colación de elementos gramaticales adecuados y que hay que seleccionar de acuerdo con su importancia lingüística general y con su presencia en el texto en cuestión. En cuanto al estudio de las etimologías, no debería ir más allá de las palabras que aparecen en los textos; y no es precisamente el maestro el que debe elaborar dichas etimologías, sino el alumno de acuerdo con sus intereses académicos; por supuesto bajo la asesoría del maestro. Quienes han buscado trabajar sobre esta propuesta, ven en los textos griegos la clave de un enfoque didáctico que enriquece la experiencia académica tanto para los docentes como para los alumnos.

#### EL MÉTODO INDUCTIVO (DE MARTÍN S. RUIPÉREZ)

En la década de 1980 se introdujo en el Colegio el novedoso trabajo de griego de Martín Sánchez Ruipérez, adaptado con mucho éxito, en el plantel Oriente, por la profesora Frida

<sup>129</sup> Vide nota 121.

<sup>130</sup> Estos índices se podrían constituir empíricamente con la bibliografía básica de las otras materias del Plan de estudio.

<sup>131</sup> Cfr. Colegio de Ciencias y Humanidades, *Programas (Documentos de trabajo)*, p. 449.

Zacaula.<sup>132</sup> Este trabajo recurre al método inductivo en el aprendizaje de las lenguas: se trata de llegar a textos griegos originales mediante construcciones y textos propedéuticos. A partir del método inductivo se puede aprender griego con textos elaborados gradualmente en sus estructuras morfosintácticas y estadísticamente en cuanto a su léxico; a partir de los textos, sin duda, como de cualquier otro texto, se puede estudiar el aspecto de la etimología.

El vocabulario graduado así como la morfología implícita en las oraciones, que van de lo sencillo a lo más complicado, dan cuerpo a las unidades y a la secuencia de este método; en él, a diferencia del método tradicional, las oraciones conllevan el ambiente cultural heleno. Otra diferencia con la enseñanza tradicional consiste en el rompimiento del esquema lógico dogmático, según el cual no se podía enseñar la segunda declinación sin haber visto la primera, ni lo irregular sin haber tratado lo regular: con el método inductivo se pueden enseñar, en una misma lectura, formas de segunda y primera declinación, los tres géneros del adjetivo y del artículo, e incluir sin demora la tercera declinación y temas verbales; toda esta enseñanza se enmarca en una práctica constante de lectura en voz alta con su correcta entonación. A partir de las oraciones graduadas en léxico y dificultad morfosintáctica, el alumno va construyendo sus esquemas gramaticales y comprende un vocabulario mínimo del griego antiguo en contexto.

Las bondades del método inductivo saltan a la vista en lo cultural, en lo morfosintáctico y en lo etimológico. El contacto con oraciones originales y la lectura en voz alta como parte del método, permiten al alumno deducir sistemáticamente el significado de nuevas palabras, y el comprender con facilidad esas oraciones con partículas y sintaxis griegas lo motivan a continuar el estudio. En palabras de la doctora Frida Zacaula:

Aquí se trata de dar un viraje radical al enfoque tradicional de la enseñanza del griego: suplantar el método deductivo lógico –que trata de explicar los casos particulares a partir de principios generales, yendo de lo más simple a lo más complejo– por el método inductivo psicológico, que propone que el aprendizaje se inicia siempre en contexto, y adecuado a los intereses y necesidades de los estudiantes.<sup>133</sup>

<sup>132</sup> Cfr. Frida Zacaula S., *Curso de Griego I* (nuevo método). CCH Oriente, 1982; Frida Zacaula S., *Curso de Griego II*. CCH Oriente, 1983. Y en Latín se comenzó a utilizar el método de Hans Oerberg, *Lingua Latina*, en una edición escolar de CCH Oriente.

<sup>133</sup> Frida Zacaula S., *Griego I* (nuevo método), CCH Oriente, 1983, p. 2

Ahora bien, los principios de la planeación meticulosa tienen sus aspectos restrictivos, cuando centran la enseñanza en la receptividad,<sup>134</sup> en la repetición mecánica de estructuras oracionales frecuentes y típicas, y en vocabularios estadísticamente desarrollados a partir de un *corpus* de obras y autores delimitados; estos principios proponen objetivos que, obviamente, sólo responden a ciertas expectativas del autor del método<sup>135</sup> y, por lo mismo, y necesariamente, omiten las opiniones tanto del profesor como de los estudiantes, que tienen sus propias motivaciones para estudiar griego. Y, específicamente, en los profesores, la repetición de la enseñanza con un mismo *corpus*, durante muchos años, puede empobrecer su docencia.

Ante estas limitaciones, cabría la hipótesis de abrir la enseñanza del griego en toda la gama de su riqueza, por medio de este mismo método, el inductivo; se requeriría de un trabajo colectivo que abarcara sistemáticamente por bloques, los dialectos, los autores, los temas y las épocas, con sus vocabularios específicos y sus estructuras sintácticas peculiares, contemplando las varias vertientes que la cultura helénica ofrece a las expectativas de los estudiosos y de los estudiantes mediante la lengua; tal hipótesis podría ser factible recurriendo a los avances tecnológicos actuales. Además, se tendría la ventaja de que el griego antiguo se encuentra en textos que forman un *corpus* casi cerrado y delimitado por el tiempo y el espacio: eso que muchas veces nos dificulta la interpretación, puede ser una ventaja para la enseñanza programada.

Volviendo a la realidad, es decir, al trabajo de Ruipérez, hay que notar que, en cuanto a la selección de textos, es el único manual de griego con criterios lingüísticos explícitos; para estos criterios, el autor ha recurrido a la frecuencia estadística. En la presentación, la profesora Frida Zacula expone brevemente:

Fundamentándose en una investigación que recoge un vocabulario básico de 650 palabras de la prosa ática de los siglos V y IV a. C. El principio que sustenta este método reside en la frecuencia de aparición de las palabras por orden decreciente y en la necesidad de que el alumno organice –en el menor tiempo posible– un sistema de lengua de complejidad graduada mediante la observación de contextos lingüísticos concretos.<sup>136</sup>

<sup>134</sup> Cfr. Nina Villalba, *Conductismo, Mediacionismo y Gestalt en el campo de la lingüística aplicada*, México, UNAM- CESU, 1989, pp. 15-22.

<sup>135</sup> *Idem*, pp. 33-43.

<sup>136</sup> Frida Zacula S., *Griego I, Nuevo método*, pp. 2-3.

Aquí, la frecuencia del vocabulario, de estructuras sintácticas griegas y la construcción, por parte del alumno, de esquemas gramaticales graduados, son los criterios en que se basa la selección de textos. Hay que reconocer que la graduación morfosintáctica desvanece la unidad temática en algunas lecciones; a veces, por ejemplo se está hablando del tema de la paz y repentinamente por ejercitar un caso de las declinaciones se cambia de tema. Sin embargo, la claridad en dichos criterios es un elemento positivo en la enseñanza y en la metodología, tanto para los profesores como para los estudiantes; es reflejo de una propuesta bien pensada y sistemática, desde un país de habla hispana.

En el primer quinquenio de 1990 se elaboraron adaptaciones y traducciones de dos materiales que, desde mi punto de vista, se encuentran entre los dos métodos antes expuestos. Estos materiales, *Greek for beginners* y *Greek through reading*,<sup>137</sup> en su sección inicial, conservan la gradación en la enseñanza de la morfología al modo tradicional, en bloques de oraciones aisladas y artificiales; sin embargo, en su segunda sección, incluyen fragmentos originales, ligeramente retocados, que el alumno trabajará simultáneamente con oraciones sueltas semejantes a las de la primera sección. En estos materiales los autores justifican la selección de oraciones con la necesidad del dominio gradual de la gramática, y la selección de fragmentos originales, con el acercamiento directo a la lengua y al estilo de los autores griegos.

Uno de estos materiales, el *Griego para principiantes*,<sup>138</sup> está diseñado a partir de una antología de los historiadores Heródoto, Jenofonte y Tucídides. El otro, el *Griego a través de la lectura*,<sup>139</sup> es un amplio mosaico de textos de diferentes temas, épocas y autores (Luciano, Apolodoro, Arriano, Esopo, Homero, Heródoto, Platón, Simónides, Plutarco, Tucídides, Jenofonte, etcétera). Este material –*Griego a través de la lectura*– puede considerarse como el primer antecedente de la propuesta teórica que se desarrollará en el tercer capítulo de esta tesis.

<sup>137</sup> Cfr. Wilding, M. A., *Greek for beginners*, London, Faber & faber limited, 1958; Nairn, J. A. y Nairn, G. A., *Greek through reading*, London, Ginn & Co LTD, 1960.

<sup>138</sup> Cfr. Wilding, M. A., *Greek for beginners*, London, Faber & faber limited, 1958; *Griego para principiantes* (trad. Alejandro Flores B. y Rodrigo Gutiérrez B.), CCH Sur, 1991.

<sup>139</sup> Cfr. Nairn, J. A. y Nairn, G. A., *Greek through reading*, London, Ginn & Co LTD, 1960; *Griego a través de la lectura* (traducción y adaptación de Alejandro Flores B.), CCH Sur, 1993.

Mientras tanto, en España y con la misma metodología de trabajo de Martín S. Ruipérez, apareció el manual *Introducción al griego* de Alberto del Pozo Ortiz;<sup>140</sup> pocos años después, este manual llegó a México. En este caso, presenta una antología de textos básicamente platónicos. Acerca de los aspectos en que el criterio del autor concuerda con el mío, cito los siguientes:

Desarrollar con profundidad las explicaciones gramaticales de la lengua griega en un curso de iniciación, puede llevar a prescindir del contacto con los textos griegos, y éste ha sido, precisamente, el objetivo principal que me he propuesto, que el alumno lea y comprenda los textos griegos desde los primeros días de clase [...]. El contacto del alumno con el mundo antiguo a través de los Textos y su comentario es el objetivo último en todo curso de Griego. Sólo este contacto con los clásicos puede justificar el estudio de la lengua griega.<sup>141</sup>

Ese prescindir del contacto con los textos, reconocido abiertamente por este autor, es lo que he venido criticando como gran defecto de la enseñanza gramaticalista. Por supuesto, la gramática no se debe omitir de nuestros talleres de griego; pero ella se ha de derivar de los textos, ya que éstos son el objeto de la enseñanza-aprendizaje del griego.

#### 1.4. LAS NUEVAS PROPUESTAS.

De 1992 a 1996 tuvo lugar el proceso de revisión y actualización del Plan y programas de estudios del bachillerato del CCH. En ese contexto se llevó a cabo un Encuentro de profesores de griego y latín del Colegio;<sup>142</sup> en él se acordó, entre otras cosas, integrar, a partir de textos originales, durante todo el taller y de manera nivelada, la enseñanza-aprendizaje de la morfosintaxis, de la etimología y del contexto cultural.<sup>143</sup> Un poco antes se había formado el Seminario permanente de profesores de griego y latín, el cual participó activamente en la elaboración de los nuevos *Programas indicativos institucionales* para sendas materias.

Después del proceso de revisión y actualización a que me he referido, este Seminario permanente se dio a la tarea de elaborar los Programas Operativos y los materiales

<sup>140</sup> Cfr. Alberto Del Pozo O., *Introducción al Griego*, Barcelona, Teide, 1989.

<sup>141</sup> Alberto Del Pozo O., *Introducción al Griego*, presentación metodológica (s.p.).

<sup>142</sup> Me refiero al Encuentro de profesores de griego y latín del CCH, realizado del 27 y 28 de febrero de 1995 en el anexo de San Ildefonso.

<sup>143</sup> Cfr. Acuerdos del Encuentro de profesores de Griego y Latín del CCH, febrero de 1995.

didácticos, a fin de integrar y nivelar, a partir de textos originales, los tres factores básicos en nuestras materias. Cabe mencionar que durante la elaboración de esos materiales didácticos surgieron líneas de trabajo y vertientes no contempladas hasta entonces: una de ellas, y de suma importancia para esta tesis, es la de los criterios para la selección de textos; en efecto, este es un asunto muy importante cuando se elaboran antologías; por ello, considero necesario proponer algunos criterios con un fundamento teórico para seleccionar textos griegos.

En mi experiencia como estudiante y, ahora, como profesor de griego, he visto que, en la mayoría de los materiales y libros publicados para la enseñanza-aprendizaje del griego, los criterios implícitos con que se han hecho dichos materiales son generalmente criterios gramaticales o temáticos que se han aceptado sin ningún cuestionamiento teórico-pedagógico.

En el Seminario de profesores de griego y latín del Colegio, en busca de la enseñanza del griego a través de sus textos, se abandonaron aquellos criterios gramaticales implícitos; sin embargo, no se sustituyeron por otros –teóricos y explícitos– en los cuales se fundamentara la selección de textos para las nuevas antologías. Ciertamente se plantearon los siguientes criterios: utilizar textos originales; utilizar textos cuyo contenido cultural fuera relevante en las materias del último año del bachillerato y, finalmente, utilizar textos de temática científica. Sin embargo, tales criterios, aun cuando amplían la selección temática al ámbito de las ciencias, son muy abiertos y carecen de un fundamento teórico: no delimitan teóricamente qué se está entendiendo por texto, ni cuál es la estructura completa de un texto seleccionado; no definen ¿dónde empieza y dónde termina el texto que se secciona, ni qué factores lingüísticos permiten reconocer esas delimitaciones? Tales elementos son, sin duda, propios de nuestro objeto de estudio –los textos–, tanto en el nivel de la materia como en el del Área de conocimientos correspondiente.

Por lo demás, en la práctica, el acuerdo de trabajar con textos originales no se generalizó: entre los egresados de Letras Clásicas parece existir un temor sagrado ante los textos originales griegos; éstos se ven como intocables, como algo a lo que ningún estudiante del bachillerato puede acercarse. En realidad somos nosotros quienes no hemos podido acercarlos a dichos textos y éstos han permanecido en un exilio, para no decir que nosotros los hemos exiliado. Y en ese descuido de los textos originales se crea un círculo vicioso.

Nadie afirma abiertamente que no hay que trabajar con textos originales, pero la práctica docente dice lo contrario, y abiertamente: no hay que empezar con textos, sino con la gramática, porque sólo mediante ella se puede llegar a los textos. Tal vez esto es verdad teóricamente, sin embargo, sobre la práctica sólo es una falacia, para no hablar de un círculo vicioso, que podría describirse en los siguientes términos: no directamente a los textos, sino a través de la gramática; empero la gramática que se enseña jamás permite llegar a los textos originales.

Acerca de lo que se pierde al no trabajar con textos y, sobre todo, de las razones que hay para trabajar con ellos, se hablará en el capítulo tercero de este trabajo. De momento y para concluir este apartado, valga apuntar que, al menos en la historia de nuestro mundo “occidental”, los textos griegos son expresión de un pueblo que reflexionó sobre las posibilidades de la lengua y del discurso; no se trata de enseñar al alumno que el griego es la lengua de las lenguas, sino una lengua que muestra a sus hablantes, los griegos, como seres humanos, legándonos creativa y literariamente una cultura reflexiva, participativa y sensible, en lo trascendente, en lo social, en lo político y en lo estético, cuyos valores y vicios palpitan en nuestros parámetros socioculturales.

#### 1.5. COROLARIO

En conclusión, cabe afirmar que, en el contexto del Plan de estudios original, se dieron varias dislocaciones o desfases que sin duda afectan el perfil de la materia de griego en el bachillerato del CCH. Hemos visto que el proyecto de reforma universitaria que estaba llevando a cabo el Dr. Pablo González Casanova no se llevó a cabo en toda su amplitud; el mismo bachillerato del Colegio no pudo desarrollarse de acuerdo con los planes fundacionales: no se consolidó la nueva pedagogía que propugnaba el CCH, a saber, aprender a aprender en la didáctica del taller con grupos no numerosos, la vinculación al entorno y la interdisciplina, a fin de fomentar relaciones diferentes entre los distintos participantes, privilegiando el diálogo. Por tanto, la inercia del enclaustramiento ha debilitado mucho de lo innovador del Colegio.

El liderazgo abierto y generoso del Dr. Pablo González Casanova para proyectar una Nueva Universidad no tuvo continuidad; en su lugar, el liderazgo de la rectoría se vio marcadamente inclinado hacia las Ciencias. El desinterés de los rectorados subsecuentes por el Colegio congeló el proyecto original con su dinámica y retrajo los propósitos de

instrumentar nuevos métodos de enseñanza-aprendizaje, con los cuales la Universidad pretendía formar sujetos que se educan para la vida.

Por otra parte, el perfil general de las asignaturas de acuerdo con los propósitos del Plan de estudios ponía el énfasis del proceso formativo en el *aprendizaje* más que en la *enseñanza*, y se prefería hablar de enseñanza-aprendizaje; este proceso se fundamentó en lo mínimo de las disciplinas a estudiar, dando prioridad a que el estudiante se apropiara de los métodos a través de la práctica, más que del cúmulo de contenidos. Esta configuración del proceso de enseñanza-aprendizaje se definió en la agrupación por áreas, ya que el área determina el tipo de unidad didáctica de la asignatura; por ejemplo el área que agrupa a griego y a latín define la unidad didáctica del *taller* para todas sus materias. En el taller, la práctica y la teoría conformarían una metodología de aprendizaje experimental, de diálogo y reflexión sobre lo ejercitado; se trataba de un taller que trascendería la enseñanza tradicional que, en esencia, era teórica, vertical e impositiva.

En el caso del área de Talleres, a causa de la saturación de los grupos escolares, no se dieron las condiciones necesarias para consolidar los de Redacción y de Lectura. El enfoque didáctico de las materias del área se centró en los elementos de la oración y en el análisis gramatical puramente descriptivo,<sup>144</sup> a fin de lograr el dominio de la lengua materna. En tal forma la práctica docente sin proponérselo se apartó del espíritu del Plan original. Como consecuencia de estos y otros problemas señalados, el proceso de enseñanza-aprendizaje se fue contaminando en muchos casos con una metodología de tipo tradicional, verbalizada, preceptiva y descriptiva; esto ha constreñido lentamente, en cada asignatura, a aceptar un formato de programas que enlista sin flexibilidad temas de contenido teórico lejanos de la realidad.

Idealmente, aunque en el proyecto fundacional se hacía énfasis en la flexibilidad en la elaboración de programas, éstos no debían elaborarse con listas extensas de contenidos fijos. En efecto, si el Colegio se proponía formar al estudiante como sujeto de su propio aprendizaje, y salir de sus muros para vincularse a su entorno, no tiene sentido petrificar una serie de contenidos que seguramente resultarán restrictivos para una formación en la

---

<sup>144</sup> "ENFOQUE: Entendemos por enfoque el punto de vista desde el que se determinan, en cada una de las materias incluidas en un plan de estudios: el conjunto de conocimientos que el alumno debe adquirir, el método que va a utilizar y lo que se espera que el alumno aplique, en cuanto a actitudes, habilidades y conocimientos, una vez terminado cada curso. El enfoque debe basarse en las necesidades del que va a aprender y la sociedad cambiante a la que pertenece." Colegio de Ciencias y Humanidades, *Compilación de programas de las materias de quinto y sexto semestres, Ila parte, 1975-76*, p. 6.

experiencia, desde cualquier materia del currículo. Así se entiende el contrasentido del enclaustramiento en el cual, como por la inercia de las circunstancias, se deja llevar una institución educativa como el CCH.

A pesar de las dificultades, el desarrollo del Colegio en sus primeros veinticinco años ha fluctuado entre la asimilación de sus innovaciones y la pérdida paulatina de algunos de sus componentes fundamentales. En estas circunstancias, la materia de griego ha tenido que forjar su experiencia a contracorriente de una tendencia tradicional; como ya hemos visto, el ideal de trabajar con textos es difícil de concretar cuando la lingüística y la enseñanza de lenguas mantienen como objeto de estudio la oración. Por lo demás, la brevedad de cada semestre ha impedido ejercitar las habilidades de lectura de comprensión, aquellas que la formación habitual en lenguas clásicas consideran improcedentes y casi impensables para principiantes. Sin embargo, se concretaron dos propuestas innovadoras, sin que ellas se multiplicaran o diversificaran con nuevos trabajos, para competir con la abundancia de los textos tradicionales. Pese a los materiales didácticos innovadores tanto de la profesora Frida Zacula como del profesor Juan Reyes, no cesó la influencia gramaticalista.

Los Objetivos generales de griego I y II, más que a la habilidad de comprensión de textos breves u oraciones de contenido significativo, le dieron importancia a la capacitación del estudiante para describir los elementos morfológicos: casi prescindiendo de los textos, los contenidos de cada Unidad sólo contemplaron los temas gramaticales. Habría sido interesante generalizar la enseñanza del griego a partir de un breve canon de textos, como el propuesto en los Programas institucionales de 1979. En tal forma, habría sido posible, por una parte, derivar de dichos textos los temas gramaticales y, por la otra, experimentar con ellos el trabajo del taller como lo hicieron quienes utilizaron los trabajos a que hice referencia en los párrafos anteriores. La importancia de estos materiales didácticos radica en haber concretado una metodología de enseñanza que se adecuaba mejor a la propuesta formativa del CCH, pues cumplía con las expectativas fundacionales: “el estudio de la lengua griega [...] tiende a ser un encuentro directo con la cultura de los griegos y con la lengua que la manifiesta en toda su riqueza y profundidad”.<sup>145</sup>

Específica e idealmente, la materia de griego debió tener las siguientes características: ser un taller en el cual se trabajaran textos breves originales, considerando importante tanto el contenido como la forma. Los programas anuales debieron tomar en cuenta los intereses,

<sup>145</sup> Colegio de Ciencias y Humanidades, *Programas (Documentos de trabajo)*, p. 439.

necesidades y conocimientos previos de los estudiantes.<sup>146</sup> El profesor se encargaría de ejemplificar las metodologías para trabajar los textos griegos seleccionados. Esos textos delimitarían los temas básicos que debían tratarse durante cada semestre: temas de contenido trascendente –en lo social, en lo político y en lo estético–, gramaticales y etimológicos.

En resumen, los criterios de selección expresados directa o indirectamente en los Programas y en los materiales didácticos, se pueden agrupar en los siguientes criterios: el criterio de autoridad de los textos: originales, atractivos literariamente y autoría incluida en un canon escolar, o artificiales, retocados, y graduados metodológicamente, o los tradicionalmente morfológicos; el criterio de contenido: trascendentes, o en lo social, o en lo político, o en lo estético, y abundantes en vocabulario etimológicamente productivo, y el criterio de extensión: oraciones o textos breves. En nuestra disciplina, igual que en otras, es necesario pensar y recuperar la experiencia de más de veinticinco años; ello puede permitir la elaboración de nuevas propuestas: me refiero a propuestas en contexto dentro de los actuales parámetros curriculares del Colegio, con los nuevos enfoques de enseñanza de lengua; se trata de actualizarnos y, de paso, poner sobre la mesa los intereses y necesidades académicas de los estudiantes que seleccionan la materia de griego. Esta será, en parte, la temática del capítulo siguiente.

---

<sup>146</sup> *Cfr.* “Reglas y criterios de aplicación ...”, p. 13.

## CAPÍTULO 2. EL NUEVO PLAN DE ESTUDIOS DEL CCH Y LA MATERIA DE GRIEGO

### 2.1. EL MARCO REFERENCIAL:

#### EL NUEVO PLAN DE ESTUDIOS Y LAS MODIFICACIONES AL ANTIGUO PLAN.

La revisión y la actualización del Plan de estudios difícilmente podían superar las propuestas que subyacían en el proyecto del Colegio de Ciencias y Humanidades como mecanismo innovador de la Universidad. El Colegio había entrado en otra dinámica desde diciembre de 1972. La actualización en 1996 se había centrado en llenar vacíos administrativos, legales y académicos para darle funcionalidad al Colegio solamente como un bachillerato con sus propias características.

En este capítulo analizaré aquellos aspectos de la actualización del Plan de estudios<sup>1</sup> que afectaron el área de Talleres y la materia de griego. En este análisis se ha tenido en cuenta, por una parte, las contribuciones del área al perfil del egresado, el cual suple los objetivos generales del CCH y los de la Unidad Académica del ciclo del Bachillerato (UACB), y por la otra, el nuevo enfoque pedagógico del área de Talleres y de sus objetivos generales, así como los Programas actualizados de griego I y II. Ello para comprender el nuevo contexto de la materia de griego en el marco institucional y en el modelo educativo reformado del CCH.

Hay aspectos de la actualización del Plan de estudios que afectaron su estructura general; entre ellos considero la reducción de los turnos; el aumento desmesurado de horas de clase para las materias del área de Ciencias experimentales, el haber restado importancia a las materias optativas, la no inclusión en el currículo y la mínima importancia dada a las actividades artísticas, a las deportivas y a las productivas; todas ellas necesarias en la formación académica de los estudiantes; el Plan original contemplaba dichas actividades desde la perspectiva de la interrelación social.

En aspectos específicos, me parece un acierto para el área de Talleres haber introducido el enfoque comunicativo. Sin embargo, se requiere que los profesores de carrera participen en la investigación lingüística con especialistas y que cuenten con las condiciones académicas y laborales que los impulsen a un afán permanente de investigación educativa, de propagación de los resultados entre los profesores de asignatura para evitar la simplificación empobrecedora del enfoque comunicativo.

---

<sup>1</sup> A partir de 1992 hasta 1996.

Los promotores de la revisión y de la actualización del Plan de estudios se propusieron hacer eficiente el bachillerato del Colegio, reduciendo su matrícula y ampliando las horas de clase para apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del aula misma. Desde luego, los promotores de esta actualización se encontraron con el problema, natural y muy amplio, de revisar veinticinco años después un Plan de estudio que, entre sus “Reglas de aplicación”, contemplaba esos mecanismos periódicamente. Tales mecanismos nunca se activaron. Según puede verse en “los cinco principios para la revisión curricular”,<sup>2</sup> el sentido de estas modificaciones era consolidar el resultado del *status* curricular del CCH y procurar una formación “más sólida”, una que remontara los defectos identificados en la etapa del antiguo Plan de estudios, mediante un esquema de reforma que combinó ciertas características del bachillerato del Colegio con las de la tradición preparatoria.

Con la revisión del Plan de estudios, los grupos escolares no bajaron de sesenta estudiantes; ello, específicamente, va en contra del propósito de mantener la unidad didáctica del *taller* en el área del Lenguaje<sup>3</sup> –aunque quizá no la de *taller de maquila* en la globalización–. Se ensacharon los horarios y, con este ensanchamiento, tanto los docentes como los estudiantes se agotan actualmente en el aula, en el sentido más literal del término; a ello suele sumarse la pésima distribución del número de alumnos en cada grupo,<sup>4</sup> y el desconcierto que ha provocado en los estudiantes la innovación didáctica del proyecto del CCH, tras la rigidez pedagógica dominante en el nivel básico de enseñanza. En esta revisión, finalmente, el sentido de ciclo terminal y la vinculación al entorno social pasaron inadvertidos:<sup>5</sup> prevaleció la perspectiva del claustro –la cual nos enfrenta irremisiblemente a los problemas educativos de siempre–, ésa que actualmente ya no forma para la vida ni permite hacer interdisciplina, ésa que se intentó superar con la creación del Colegio.<sup>6</sup>

¿Qué problemática social intenta satisfacer el nuevo Plan de Estudios y, a través de éste, el Colegio? Ciertamente no intenta dar cabida a una mayor proporción de demandantes, pese a su

<sup>2</sup> Cfr. Colegio de Ciencias y Humanidades, *Primera aproximación a la revisión del plan y los programas de estudio*, cuadernillo núm. 6, 25 de septiembre de 1992, pp. 2-3.

<sup>3</sup> Cfr. Colegio de Ciencias y Humanidades, *Programas de estudio de las asignaturas de TLRID I-IV*, p. 4.: “La operación misma de las materias con pocas horas y sesiones de una hora ha impedido que los talleres puedan convertirse en espacios de trabajo. Los grupos numerosos y el deterioro de las condiciones laborales de los profesores, aparte de otros problemas”.

<sup>4</sup> Excepto para el área de Ciencias Experimentales, en la que se divide cada grupo en dos secciones con sendos maestros y laboratoristas.

<sup>5</sup> Cfr. Javier Rojas Mendoza, “El proyecto ideológico modernizador de la política universitaria en México (1965-1980)”, p. 18. Y Karina Avilés, “La UNAM, supeditada desde hace 30 años a la voluntad del gobierno”, p. 10.

<sup>6</sup> Cfr. Karina Avilés, “La UNAM, supeditada desde hace 30 años a la voluntad del gobierno”, p. 10.

constante incremento,<sup>7</sup> ni intenta proporcionar la capacitación terminal, que sería una magnífica opción para disminuir el porcentaje de las deserciones que se dan por motivos económicos.

Por supuesto, después del proceso de revisión y actualización del Plan de estudios y en congruencia con los propósitos de mejorar los resultados, debieron establecerse grupos de un máximo de treinta alumnos que, para efectos de los talleres, se podrían dividir –igual que en el área de Ciencias experimentales– en dos secciones; además, debieron acondicionarse los salones en que se llevan a cabo estos talleres, contemplando la necesidad básica de materiales permanentes: acervo bibliográfico mínimo, mapas, esquemas didácticos, y otros recursos propios de un taller. ¿De qué otro modo se podría hacer eficaz la reforma al Plan de estudios? Por otro lado, la oferta de enseñanza media superior se ha diversificado y ampliado; en ese sentido, a diferencia de 1971, cuando se fundó el Colegio, no recae sólo en los bachilleratos de la UNAM la responsabilidad de satisfacer la matrícula, sino de ser alternativas de calidad académica.

Actualmente, parece imposible hablar de la recuperación de aquellos elementos que podrían apoyar y sustentar el modelo educativo: la interdisciplina y la vinculación al entorno social, e intentar recuperar efectivamente el espíritu y sus consecuencias con el que se funda el Colegio; implicaría tanto reformas académicas como administrativas cuyo tratamiento no le corresponde a esta tesis. Volviendo a lo nuestro, vale la pena reconocer que una buena parte de la planta docente, a pesar de este contexto, intenta formar estudiantes a la luz de los principios del Colegio.

A partir de 1996, el CCH tiene un *Plan de estudios actualizado* (PEA). Según éste, el bachillerato continúa estructurado por sus cuatro áreas básicas y por un tronco común durante los primeros cuatro semestres, al cual se añade curricularmente una lengua moderna, francés o inglés, que abarca esos cuatro semestres, y un taller de cómputo de un semestre, insuficiente para el desarrollo de habilidades de los estudiantes

---

<sup>7</sup> Cf. José de J. Bazán L., *Horizontes de la Educación Media Superior*, p. 2.: «...sólo 47 de cada 100 jóvenes ingresan a este nivel, a gran distancia del 92 por ciento que estudia en el anterior».

## PLAN DE ESTUDIOS ACTUALIZADO 1996

1° Semestre	Asignatura Horas Créditos	Matemáticas I Álgebra y Geometría 5 10	Taller de Computo 4 8	Química I 5 10	Historia Universal Moderna y Contemporánea I 4 8	Taller de Lectura Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I 6 12	Lengua Extranjera I 4 8
2° Semestre	Asignatura Horas Créditos	Matemáticas II Álgebra y Geometría 5 10	Taller de Computo 4 8	Química II 5 10	Historia Universal Moderna y Contemporánea II 4 8	Taller de Lectura Redacción e Iniciación a la Investigación Documental II 6 12	Lengua Extranjera II 4 8
3° Semestre	Asignatura Horas Créditos	Matemáticas III Álgebra y Geometría Analítica 5 10	Física I 5 10	Biología I 5 10	Historia de México I 4 8	Taller de Lectura Redacción e Iniciación a la Investigación Documental III 6 12	Lengua Extranjera III 4 8
4° Semestre	Asignatura Horas Créditos	Matemáticas IV Álgebra y Geometría Analítica 5 10	Física II 5 10	Biología II 5 10	Historia de México II 4 8	Taller de Lectura Redacción e Iniciación a la Investigación Documental IV 6 12	Lengua Extranjera IV 4 8
5° Semestre	Asignatura   Horas Créditos	Primera Opción	Segunda Opción	Tercera Opción	Cuarta Opción	Quinta Opción	
		Optativas	Optativas	Obligatoria	Optativas	Optativas	
		Cálculo Integral y Diferencial I Estadística y Probabilidad I Cibernética y Computación I	Biología I Física I Química I	Filosofía I  4 8	Administración I Antropología I Ciencias de la Salud I Ciencias Polít y Social I Derecho I Economía I Geografía I Psicología I Teorías de la Historia I	Griego I Latín I Lectura y Análisis de Textos Literarios I Taller de Comunicación I Taller de Diseño Ambiental I Taller de Expresión Gráfica I	4 8
6° Semestre	Asignatura   Horas Créditos	Cálculo Integral y Diferencial II Estadística y Probabilidad II Cibernética y Computación II	Biología II Física II Química II	Obligatoria Filosofía II 4 8	Administración II Antropología II Ciencias de la Salud II Ciencias Polít y Social II Derecho II Economía II Geografía II Psicología II Teorías de la Historia II	Griego II Latín II Lectura y Análisis de Textos Literarios II Taller de Comunicación II Taller de Diseño Ambiental II Taller de Expresión Gráfica II	4 8

Las asignaturas del tronco común se imparten en sesiones de cuatro a seis horas semanales, y en cuatro horas, las de quinto y sexto semestres. Las actividades artísticas y deportivas quedaron al margen del Plan de estudios, por lo cual quedan relegadas de su función primordial en la totalidad de la población escolar. Además, hubo modificaciones al agrupamiento de las materias de quinto y sexto semestres, y en las posibilidades de selección por parte de los alumnos. Dejando a un lado el anterior agrupamiento de las materias en el antiguo Plan de estudios, la elección de materias era *abierta* a partir de las cinco series de opciones.<sup>8</sup> En el Plan de estudios actualizado, la elección tiene doble modalidad: el estudiante –en función de su futura profesión– acepta un bloque de tres materias preferenciales, a las cuales se añade un curso obligatorio de Filosofía, y elige otro, de tres materias libres. De un modo o de otro, en quinto y sexto semestres, los estudiantes cursan siete materias.

Cabe aclarar que, cuando una materia entra en el esquema preferencial de carreras de alta demanda, tal materia registra un aumento en el número de inscritos y, en consecuencia, de grupos. Naturalmente, la materia de griego sólo aumentó de tres horas por semana a cuatro; sin embargo, dicha materia se estableció como preferencial para Letras Clásicas, Biblioteconomía, Filosofía, Arte dramático y Pedagogía, que no son carreras de alta demanda; consecuentemente, en todos los planteles del Colegio hemos percibido una disminución académica y culturalmente alarmante de los grupos de griego. En tales circunstancias parece necesario enfrentar esta situación a través de diferentes esfuerzos, encaminados a lograr que las instancias apropiadas integren la materia de griego al esquema preferencial de las carreras de Ciencias biomédicas y de Ciencias políticas, en las cuales la contribución de la lengua griega es muy significativa.

Es evidente que se intentó unificar artificialmente los Planes de estudios de los dos bachilleratos universitarios, deformando su sentido formativo y descompensando el equilibrio entre Humanidades y Ciencias. El Colegio de Ciencias y Humanidades desapareció como mecanismo innovador de la Universidad con sus dos Unidades Académicas; sólo se conservó el bachillerato, el cual de Unidad Académica del Colegio se convirtió en Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades. Desaparecieron igualmente, en la administración del rector Barnés de Castro, la Unidad Académica del Ciclo Profesional y de Postgrado

---

<sup>8</sup> *Abierta*, es decir, con la finalidad de no obligar a los estudiantes a elegir prematuramente su vocación y de que cumplieran sus créditos, ellos podían elegir sus materias con fines exploratorios.

(UACPyP), y el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE), formador de profesores del Colegio y promotor de la *didáctica crítica*.

#### EL PERFIL DEL EGRESADO SEGÚN EL NUEVO PLAN DE ESTUDIOS.

En los documentos oficiales publicados para dar a conocer la secuencia de la revisión y las modificaciones al antiguo Plan de Estudios,<sup>9</sup> también se traza un perfil de egreso en diecisiete puntos; en ellos se plantean habilidades, actitudes y valores que, al terminar su bachillerato, el estudiante debe poseer; después de éstos se establece la contribución de cada área al perfil del egresado en veintitrés puntos más; dicho perfil sustituye los objetivos generales del CCH y los de la UACB.

Es notoria, didácticamente hablando, la sencillez que se observaba en los documentos oficiales del Plan original, en comparación con la actual multiplicación de objetivos o puntos que conforman el perfil del egresado,<sup>10</sup> lejanos de la síntesis propia de las propuestas fundacionales. Otra característica de la revisión curricular fue la dispersión de reflexiones que se hicieron por área y por materia optativa de cada área, desvinculadas del propósito integrador de la interdisciplina y de un currículo que promovía la síntesis.<sup>11</sup>

Tanto en los Objetivos generales del CCH como en los de su bachillerato, la institución asumía su compromiso formativo; el proyecto del Colegio intentaba desarrollar la autonomía del estudiante, tratándolo como sujeto de su formación, es decir, delegándole y confiriéndole capacidad de decisión que, además, se ampliaría conforme se afianzaran los proyectos de la reforma universitaria en los distintos ámbitos, no sólo en su vida académica, sino también en las decisiones administrativas. En cambio –como si la administración y la política educativas fueran asunto de castas, y no de formación participativa que promueva la claridad en el manejo de los recursos para el bienestar de la vida académica y de la social–, el perfil del egresado no contempla que el estudiante se interese en las decisiones administrativas (e incluso académicas) de su plantel, de su subsistema o, en general, de la UNAM.

<sup>9</sup> Cfr. Colegio de Ciencias y Humanidades, *Plan de estudios actualizado*, 1996, pp. 68-73; Colegio de Ciencias y Humanidades, *Las Áreas en el plan de estudios del bachillerato del CCH*, pp. 16-17, 21-22, 29-30, 35-36; Colegio de Ciencias y Humanidades, *Propuesta de plan de estudios de la UACB del CCH*, 1995, pp. 91-94.

<sup>10</sup> Cfr. Angel Díaz Barriga, *Didáctica y currículo*, pp. 61-72; Margarita Pansza G., Esther C. Pérez y Porfirio Morán, *Fundamentación de la Didáctica*, pp. 54-57; 79-82; 143-147; Margarita Pansza G., et al., *Operatividad de la Didáctica*, pp. 12-14; Porfirio Morán O., *Instrumentación didáctica*, pp. 182-183, 188.

<sup>11</sup> Los cuadernillos oficiales que se publicaron regularmente para dar a conocer los avances en la revisión y actualización del antiguo Plan de estudios aparecían simultáneamente para las áreas y se entregaban a cada profesor de acuerdo a su área de adscripción, con lo que se impedía que los profesores tuvieran una visión de conjunto.

En el Plan de Estudios actual, la institución ha involucionado hacia el sentido de la escuela enclaustrada con todas las contradicciones que le son propias a ese formato de instituciones cerradas en sí mismas; todo esto se hace patente en diferentes lineamientos, por ejemplo, en el formato de los Programas institucionales de este nuevo Plan de Estudios: se trata de la *carta descriptiva*.<sup>12</sup> Las evaluaciones institucionales diseñadas sobre la *enseñanza-aprendizaje* hasta el 2002 han estado centradas básicamente en los *conocimientos transmitidos*; mientras la institución curiosamente pide que, en el *proceso de aprendizaje*, se haga más énfasis en las habilidades y en las actitudes.<sup>13</sup>

A continuación transcribo las contribuciones del área de Talleres al perfil del egresado de acuerdo con el Plan de estudios actualizado:

- [El estudiante] comprende, interpreta y produce textos verbales de tipos distintos, necesarios para la vida social, para sus estudios actuales y superiores, así como para una inserción en la cultura de nuestro tiempo, a través del ejercicio de las habilidades fundamentales de oír, leer, hablar y escribir.
- Comprende e interpreta textos literarios, de manera apropiada a su naturaleza y fundado en concepciones teóricas actualizadas, y disfruta de su lectura.
- Obtiene y organiza información, principalmente de fuentes documentales, por medio de lo cual conoce temas de estudio con la amplitud necesaria y resuelve problemas de manera reflexiva y metódica.
- Comprende e interpreta textos resultantes de las combinaciones de la lengua y de sistemas de signos visuales y auditivos, vigentes en la cultura contemporánea, y juzga críticamente los sentidos que proponen en los medios de comunicación de masas.
- Utiliza con pertinencia para mejorar su comprensión y producción de textos, los conceptos fundamentales relativos a la competencia comunicativa, al texto y a sus propiedades.
- Comprende textos escritos en una lengua extranjera, de manera suficiente para los trabajos de acopio de información que debe realizar en el Bachillerato, y como base para la ampliación de conocimientos en estudios futuros.<sup>14</sup>

En esta contribución del área al perfil del egresado resulta evidente que el marco teórico subyacente toma sus conceptos fundamentales del “enfoque comunicativo”, que tiene sus bases teóricas en la *Lingüística del texto* y en el *Análisis del discurso*. Por ello, sus términos se

<sup>12</sup> Cfr. Ángel Díaz Barriga, *op. cit.*, pp. 21-29.

<sup>13</sup> Cfr. Colegio de Ciencias y Humanidades, *El proceso de revisión del Plan y de los programas de estudio del bachillerato del CCH explicado a sus alumnos*, cuadernillo núm. 31, 28 de noviembre de 1994, p. 2.

<sup>14</sup> Colegio de Ciencias y Humanidades, *Plan de estudios actualizado*, pp. 72-73.

refieren a una propuesta del análisis del discurso que no se agota en la oración, sino que incluye aportes diversos de la Lingüística del texto en interdisciplina con otras ciencias; me refiero a los siguientes *términos*: el *texto* y sus *propiedades, habilidades fundamentales: comprensión, interpretación y producción de textos; tipos distintos de textos, competencia comunicativa*, etcétera; como se puede ver, en la contribución del área no se privilegia el desarrollo de una sola competencia, sino que se amplían las posibilidades de comprensión y análisis de distintos tipos de textos.

Este enfoque mantiene el énfasis pedagógico en la práctica o ejercicio de las habilidades fundamentales para la comprensión y para la producción de textos; sin embargo, el desarrollo de estas habilidades, que en términos generales dan como resultado la “eficacia en la comunicación”, muestra que dicha eficacia no es un proceso unidimensional ni unidireccional o simple, sino que debe integrar lo social en lo académico y, por lo mismo, exige de los docentes investigación lingüística multidisciplinaria. En este proceso –quizá ni habría que decirlo– los textos son la materia prima. Al respecto, vale apuntar que el antiguo Plan de estudios sólo incluía en las materias de lectura el estudio de textos literarios. Mientras que el Plan actualizado, con la adopción del enfoque comunicativo en el área de Talleres, intenta subsanar ese defecto e incluye el estudio de textos no literarios, muy comunes en el ámbito académico, y cuya lectura e interpretación no se programaba de manera sistemática en la enseñanza.

Ya en el antiguo Plan resultaba problemática la selección de textos; con la inclusión de textos no literarios y la unificación de los talleres de Lectura y Redacción en un único taller, crece la abundancia de textos y, por lo mismo, el problema de su selección y clasificación se hace más complejo. Entre los docentes que imparten las asignaturas de *Taller de Lectura, Redacción e iniciación a la Investigación documental (TLRIID) I-IV* se han propuesto y experimentado algunas formas de selección y clasificación: una, de acuerdo con la función comunicativa o lingüística de los textos; otra, depende de alguna de las tipologías textuales que han propuesto los teóricos. La tipología textual –a la que me referiré ampliamente en el capítulo siguiente– es un elemento básico para la selección de textos y para darles un lugar destacado en el proceso de enseñanza-aprendizaje: el texto marca la pauta para organizar las actitudes, las habilidades y los contenidos de las materias del área que integran los procedimientos del trabajo intelectual. Cabe señalar que, además de los textos escritos, en el

enfoque comunicativo, la conversación oral, las producciones plásticas, las coreográficas, el cine y el video también se consideran textos.

Por último, hay que notar que la comprensión de textos tiene un lugar privilegiado en este enfoque, el cual propone explícitamente la comprensión de textos en lengua extranjera, francés, inglés, latín y griego.

Por tanto, el enfoque comunicativo del área de Talleres no es exclusivo de los *Talleres de Lectura y Redacción*, abarca todas las materias del área, incorporando en cada una de éstas tanto el concepto de *texto* como los de sus *propiedades*, y el concepto relativo a la competencia comunicativa. Este último es un concepto que implica otras competencias que deben conjugarse en el aprendizaje de los diversos lenguajes: la competencia estratégica o eficacia comunicativa, la competencia lingüística o conocimiento gramatical de una lengua, la competencia sociolingüística o capacidad de adecuación al contexto comunicativo y la competencia textual o capacidad de producción y comprensión de diversos tipos de textos.<sup>15</sup>

#### EL ENFOQUE COMUNICATIVO Y LOS OBJETIVOS DEL ÁREA DE TALLERES.

Los Talleres de Lectura y los de Redacción, que antes se impartían por separado, en el nuevo Plan se unificaron en una única materia denominada Talleres de Lectura, Redacción e Introducción a la Investigación Documental (TLRIID), I-IV, con seis horas semanales, distribuidas en tres sesiones de dos horas. Estas asignaturas preceden a las materias optativas que se imparten en quinto y sexto semestres, a saber, *Taller de Comunicación*, *Taller de Expresión Gráfica*, *Taller de Diseño Ambiental*, el nuevo *Taller de Análisis de textos literarios*, *Latín y Griego*.

En los *Talleres de Lectura, Redacción e Introducción a la Investigación documental*, se adoptó el *enfoque comunicativo*, como en los niveles de enseñanza básica nacional; en tal forma, la institución vuelve sobre su responsabilidad de desarrollar en el estudiante las habilidades básicas de leer, escribir, escuchar y hablar; dado que, la enseñanza que se impartía en los antiguos Talleres, donde se pretendía dotar al alumno de la competencia gramatical,<sup>16</sup> no lograba sus objetivos, hacerlo más competente para comprender o producir textos diversos.

<sup>15</sup> Cfr. Carlos Lomas, *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*, vol. I, Barcelona, Paidós, 1999, p. 37.

<sup>16</sup> Cfr. Flor de Ma Muñozcano, *et al.*, "La Enseñanza-aprendizaje de la Lectura y la Redacción", 1992, pp. 4-5; Colegio de Ciencias y Humanidades, *Segunda Aproximación a la revisión del plan de estudios del bachillerato del CCH*, pp. 6, 9, 11-12; Colegio de Ciencias y Humanidades, *Plan de estudios actualizado*, 1996, p. 8.

Actualmente, para lograr el desarrollo de esas habilidades lingüísticas, los programas integran una tipología textual –que clasifica los distintos tipos de textos existentes– y las funciones pragmáticas del discurso,<sup>17</sup> con estrategias de comprensión y producción de textos. Además se reconoce abiertamente que “la lengua, en tanto que sistema, no es para el Área un objeto de estudio único ni es de su interés que los alumnos sepan de ella y la describan, sino que den prioridad a la puesta en obra de la competencia comunicativa”.<sup>18</sup>

Con algunas nociones funcionales a través de ejercicios en su lengua materna se induce a los estudiantes a reconocer las características del discurso tanto las de forma como las de fondo: el estudiante debe identificar al emisor o enunciador, su propósito y su situación comunicativa, al destinatario o enunciatario, el tipo de texto, la función lingüística, y los efectos de sentido, así, en tal forma, el estudiante puede, por ejemplo, comprender una mayor variedad de textos o producir textos independientes (relatos, descripciones, argumentaciones) o dependientes de otro texto, como el resumen, el comentario, el texto de divulgación científica entre otros, cuya diversidad incide en su formación académica. Por supuesto, esta imagen idealizada de los TLRIID I-IV –de la cual seguiré hablando en los párrafos siguientes– no se verifica siempre en la práctica docente por las razones antes expuestas.<sup>19</sup>

El enfoque comunicativo entiende por *texto* la unidad fundamental de comunicación; el *texto* puede ser oral o escrito, iconográfico, gestual o coreográfico; carece de dimensión fija establecida; sin embargo, se caracteriza por un cierre semántico y comunicativo; suple a la oración como núcleo de análisis y se reconoce, para fines de enseñanza, como organizador de contenidos de índole diversa. Por todo ello, el texto y sus propiedades son la unidad fundamental de análisis, al hablar de propiedades del texto hay que pensar en *coherencia*,

<sup>17</sup> Funciones lingüísticas: emotiva, apelativa, referencial o pragmática, fáctica, metalingüística y poética. Cfr. Helena Beristáin, *Diccionario de retórica y poética*, pp. 228-230.

<sup>18</sup> Colegio de Ciencias y Humanidades, *Plan de estudios actualizado*, 1996, p. 55.

<sup>19</sup> Pese a los señalamientos bien puntualizados por aquellas instancias que delimitaban los problemas curriculares del área (cf. *la Segunda aproximación a la revisión del Plan de estudios del bachillerato del CCH*, de abril de 1993, p. 12), actualmente no se han modificado ciertas condiciones como se advierte en esta cita: “El número de alumnos atendidos en cada grupo es de alrededor de 50. Este hecho impide las ventajas que podría brindar el trabajo en taller. el cual se puede adecuar con mayor facilidad a las necesidades de los alumnos. Todos sabemos que el desarrollo lingüístico dispar y la gama de deficiencias tan variada de nuestros alumnos demandarían la posibilidad de una atención más personalizada. Esto es imposible con un número de alumnos tan alto y nos obliga a organizar el trabajo para todos los alumnos y a usar estrategias no acordes con el sentido básico del Área. Tampoco contamos con los recursos que puedan hacer del salón de clases un taller [...]. Ahora bien, el que las condiciones institucionales hayan impedido trabajar en auténticos talleres, no demerita el gran acierto de quienes concibieron esta estrategia como la forma de trabajo idónea para nuestra Área [...]. Esto significa que los fundadores del Colegio tuvieron la visión de que un trabajo racional y sistemático sobre diversas manifestaciones del lenguaje verbal, visual y audiovisual, es fundamental para contrarrestar la enajenación y propiciar el crecimiento intelectual y emocional de los alumnos”.

*adecuación, integridad y sentido.*<sup>20</sup> Estas propiedades no han de aislarse para el análisis textual. Con este enfoque se pretende desarrollar la competencia comunicativa del estudiante por medio de las habilidades básicas de comprensión y producción de textos.

A continuación me refiero brevemente a las propiedades del texto.<sup>21</sup> Teun van Dijk dice que básicamente la *coherencia* textual se manifiesta en tres niveles: lineal, global y pragmático. “La coherencia lineal se define en términos de las relaciones semánticas entre oraciones individuales de la secuencia textual”;<sup>22</sup> “la coherencia global caracteriza un texto como un todo”;<sup>23</sup> dicha coherencia se hace explícita en el tema del texto; por tanto, se la considera una propiedad semántica. Cuando un texto carece de coherencia lineal o global, se está en el límite de lo que es un texto y de lo que no es.<sup>24</sup> Finalmente, la coherencia pragmática se produce “según *los actos de habla*<sup>25</sup> logrados con la emisión de un texto en un contexto adecuado”.<sup>26</sup>

“En resumen, nos dice van Dijk: estas tres clases de aproximaciones a la noción de coherencia deberían ser completadas por una explicación cognoscitiva: a fin de cuentas, la coherencia textual depende de la interpretación semántica y pragmática asignada por un lector / oyente”.<sup>27</sup> En lo que se refiere a la *explicación cognoscitiva*, van Dijk y otros teóricos proponen la existencia de *marcos* o *modelos de hechos* y de conocimientos culturales y sociales;<sup>28</sup> en función de ellos, el usuario de una lengua puede comprender e interpretar un texto.

La *adecuación* es la propiedad de un texto que, dentro de un contexto determinado, incorpora la información suficiente, la variedad sociolingüística tanto sintáctica como léxica, y

<sup>20</sup> Cfr. Frida Zacauala *et al.*, *Lectura y redacción de textos*, México, Santillana, 1998, pp. 18-19. Y Colegio de Ciencias y Humanidades, *Las Áreas en el plan de estudios del bachillerato del CCH*, p. 27.

<sup>21</sup> Los especialistas en el Análisis del discurso y en la Gramática del texto han tratado de identificar y de definir las propiedades del texto; sin embargo, no han logrado unanimidad ni en cuanto a la identificación de dichas propiedades ni en cuanto a sus definiciones. Por ello, reconociendo esta problemática, prefieren un acercamiento, no precipitado ni forzado, al objeto de estudio a través de nociones que ellos mismos explican.

<sup>22</sup> Teun van Dijk, *Estructuras y funciones del discurso*, p. 25. A esta coherencia lineal, otros la denominan cohesión, consistente en el uso de palabras estructurales que le dan secuencia a las partes del texto, organizándolo como una totalidad coherente, desde esta perspectiva es una propiedad fundamentalmente sintáctica. Cfr. Janos S. Petöfi y A. García Berrio, *Lingüística del texto y crítica literaria*, Madrid, Comunicación, 1978, pp. 62-65.

<sup>23</sup> *Idem*, p. 26.

<sup>24</sup> Al respecto, algunos piensan que puede producirse un texto cohesionado sin coherencia e igualmente se puede producir un texto coherente sin cohesión.

<sup>25</sup> Se entiende por *acto de habla* la acción lingüística realizada en un contexto comunicativo concreto, con el fin de conseguir un determinado efecto en el receptor. Cfr. Teun van Dijk, *La ciencia del texto*, Barcelona Paidós, 1983, pp. 79-93.

<sup>26</sup> Teun van Dijk, *Estructuras y funciones del discurso*, p. 26.

<sup>27</sup> *Ibid.*

<sup>28</sup> Teun van Dijk, *La ciencia del texto*, pp. 175-235.

el tipo de discurso o esquema de desarrollo. La adecuación es compleja: en varios aspectos ella implica e integra las distintas variedades y registros existentes y posibles de los usuarios de una lengua que, en una interacción, están relacionados por un contexto o una situación comunicativa de enunciación: se trata de producir un texto adecuado.<sup>29</sup> A partir de estas nociones parece claro que no es igual la *adecuación* en un texto formal que en uno informal; en un texto escrito que en uno oral; en un texto poético que en un texto científico.

La *integridad* se da cuando la unidad textual puede ser comprendida;<sup>30</sup> esto supone que contiene todos los elementos necesarios para tal efecto: el *quis*, el *quid*, el *ubi*, el *quibus auxiliis*, el *cur*, el *quomodo*, el *quando*.<sup>31</sup>

El texto posee *sentido* cuando sus elementos adquieren significado preciso, gracias a una intención determinada y en una situación comunicativa concreta.<sup>32</sup>

El tipo de discurso o esquema de desarrollo es parte de la adecuación y nos remite, por una parte, a la elección de soluciones lingüísticas apropiadas para una situación específica,<sup>33</sup> y por la otra, a las diferencias que tiene una fábula frente a un texto filosófico; un relato en prosa frente a un poema lírico; un texto periodístico frente a una acta notarial, por mencionar algunos ejemplos. Todos sabemos que estos textos no tienen la misma extensión, pero todos son *textos*; sin embargo, el tipo de discurso o esquema de desarrollo no se refiere sólo a la extensión, sino también a la disposición de las partes de un texto. Y aún con ese factor común es evidente que ese tipo de discurso o esquema de desarrollo comprende categorías que organizan el *texto* en su estructura interna y externa: en la fábula, las categorías serían el relato breve y la moraleja; en el texto filosófico, la presentación del problema o del tema, la descomposición de éste en sus partes, la revisión de lo que han dicho otros, la argumentación del punto de vista del autor y la refutación de los puntos de vista contrarios, la síntesis y la conclusión.

Los tipos de discurso son muestra de la diversidad de éstos que cualquiera percibe y que podría considerarse infinita, lo cual no es del todo cierto. Si nos atenemos a posibles abstracciones de los tipos de discurso que permiten sintetizar y clasificar la aparente

<sup>29</sup> Cfr. Frida Zacaula et al., *Lectura y redacción de textos*, México, Santillana, 1998, pp. 18-19.

<sup>30</sup> *Ibid.*

<sup>31</sup> Pedro Tapia Zúñiga, *Cicerón y la translatoología según Hans Josef Vermeer*, p. 15.

<sup>32</sup> Cfr. Frida Zacaula et al., *Lectura y redacción de textos*, pp. 18-19.

<sup>33</sup> *Ibid.*

diversidad textual en un número relativamente corto de modos discursivos; dichos tipos de texto se clasifican tanto por sus semejanzas en su esquema de desarrollo como por el modo discursivo o secuencia predominante en cada tipo de texto. Con este segundo criterio es evidente que no interviene únicamente la estructura de superficie en la clasificación de textos, además se toman en cuenta estructuras semántico-textuales.

Los teóricos de la *Lingüística del texto* han tratado de construir algunas tipologías. El resultado ha sido una gama de clasificaciones; sin embargo, éstas no se agotan en el texto escrito, también incluyen el discurso o lengua oral. Para los propósitos de esta tesis, habré de recurrir al pasado remoto, a los retóricos griegos, con el fin de contribuir a la formulación de una tipología textual, la cual puede servir de sustento para quienes deseen hacer una selección objetiva y didáctica, adecuada a la enseñanza-aprendizaje del griego en CCH; se busca una enseñanza-aprendizaje que vincule nuestra actualización disciplinaria con el enfoque comunicativo del área de Talleres.

Ahora bien, tanto las contribuciones del área al perfil del egresado como las propiedades del texto mencionadas no restringen los diez Objetivos generales que se propone alcanzar el área de Talleres a lo largo de seis semestres:

- 1) Desarrollar la competencia comunicativa de los alumnos. Esta competencia se manifestará en un dominio cada vez más pleno de la utilización de la lengua, de acuerdo con sus necesidades individuales: de estudio, de trabajo, de convivencia personal y ciudadana, para significar, de manera cada vez más adecuada a la situación y a sus propósitos comunicativos, coherente y correcta, sus pensamientos, voluntad, sentimientos y proyectos.
- 2) Dotar a los alumnos, sobre la base de su competencia comunicativa, de procedimientos de trabajo intelectual, claves en su formación académica y social, a fin de desarrollar su autonomía en el aprendizaje.
- 3) Familiarizar a los alumnos con distintos tipos de textos verbales, vigentes en nuestra cultura, y enriquecer sus posibilidades de comprensión y producción de sentido a través de las habilidades de escuchar, leer, hablar y escribir. Entre los textos considerados se incluyen los literarios, que se caracterizan por la multiplicidad de sus sentidos y por ofrecer formas de percepción de la realidad insustituibles para la formación humana del alumno. Estos textos deben ser leídos de acuerdo con sus propósitos y con la función que socialmente se les reconoce, pero también en sus relaciones diversas con otros tipos de texto.
- 4) Desarrollar las capacidades de comprensión y análisis de textos verbales, y de reflexión sobre su sentido, sobre los fundamentos del mismo, para la obtención de juicios racionales y fundados.

- 5) Estimular su capacidad para expresarse oralmente y por escrito con una conciencia cada vez más clara del papel del enunciador, que asume en el momento de toda producción verbal, y de los recursos para lograr una comunicación eficaz, para así actuar en la realidad social.
- 6) Iniciar al educando en la investigación, desarrollando su curiosidad por el saber, una actitud positiva ante la necesidad de organización y sistematización del trabajo, y la valoración de la perseverancia y flexibilidad para abordar los problemas que la vida escolar y social les plantea.
- 7) Incrementar sus habilidades para utilizar con pertinencia registros variados del habla, su percepción de la pluralidad de las manifestaciones culturales y su actitud de respetarla, sobre todo en lo relativo a la diversidad lingüística de nuestra nación y las derivadas del nivel socioeconómico y de opciones personales.
- 8) Estimular su creatividad y su sentido crítico, entendido éste como la capacidad de percibir la intencionalidad de un discurso y juzgar la aceptabilidad de los juicios que otros autores o actores sociales le proponen y fundamentar los propios.
- 9) Desarrollar su capacidad de comprensión, análisis y juicio crítico de los textos que utilizan sistemas de signos visuales y auditivos o sus combinaciones, con base en el conocimiento de sus códigos y de los efectos que su combinación produce en el receptor.
- 10) Ayudarlos a desarrollar su autoestima y una ética de la libertad, el respeto y la tolerancia por la diversidad, así como una conciencia de su integridad y su dignidad.<sup>34</sup>

Mediante estos objetivos, el área de Talleres –en sus seis semestres y en cada una de sus asignaturas– plasma institucionalmente sus propósitos formativos que, por supuesto, afectan a la materia de griego. Alguien, haciendo una lectura sesgada, puede pensar que, si en los objetivos se habla de *análisis*, se justifica la persistencia y el énfasis en el análisis morfológico como propósito formativo principal del griego, y que ésa es nuestra contribución disciplinaria a esos objetivos. Al respecto, valga aclarar que tal lectura se sale del contexto de unos objetivos que no pueden desprenderse del enfoque comunicativo y de su competencia correspondiente; en este sentido, y no en otro, se dice: “esta competencia se manifestará en un dominio cada vez más pleno de la utilización de la lengua”, no de su descripción. Y cuando se habla de *análisis y comprensión* se piensa en *textos*, no en oraciones formales aisladas; por ello se recomienda *familiarizar a los estudiantes con diversos tipos de textos* o, dicho de otra manera, acercarlos a una tipología textual. En ese nivel textual *se reflexionará sobre el sentido del texto*, como unidad de análisis. En conclusión, no se trata de análisis morfológico, sino de un análisis que no se puede abstraer de toda la nueva red de elementos que componen un texto.

<sup>34</sup> Colegio de Ciencias y Humanidades, *Las Áreas en el plan de estudios del bachillerato del CCH*, pp. 29-30.

Por otra parte, —pero por la misma línea— la dinámica del taller nos exige promover un proceso de desarrollo de habilidades lingüísticas, haciendo énfasis en aquellas relacionadas con la comprensión textual de la lengua antigua, y con la escritura de textos breves.

En el caso específico de griego, la comprensión de un texto implica dos momentos: a) leer y comprender el texto disfrutando el mensaje, b) leer y comprender algunos elementos más de la estructura textual de acuerdo con su tipología. Aquí, vale recordar que hay que iniciar al educando en la investigación; ésta ayuda a ubicar el texto en su contexto: nos permite conocer al autor y su época, al destinatario y otros elementos presentes en el texto. Lo novedoso, merced al enfoque comunicativo, es la tipología textual no ajena al ámbito griego. El texto, por lo tanto, es el objeto del análisis y la clave del sentido y de otros posibles análisis. Esto plantea algunos problemas inherentes a textos antiguos. Ante estos y otros problemas, una tipología textual nos da elementos que facilitan una lectura con más profundidad de comprensión; por ejemplo, la dificultad de intentar ponerse en el lugar de quien escribe o enunciador, lejano en muchos aspectos, pero vigente en un texto que nos da algunas claves de su interpretación. Por supuesto, el destinatario implica problemas semejantes a los que nos enfrenta el emisor: el mismo asunto se enuncia de distintas maneras de acuerdo con el enunciatario.

Por otra parte, la comprensión, de acuerdo con el enfoque comunicativo, se debe apoyar en una tipología textual, por medio de estructuras fijas que permiten descubrir relaciones diversas en cada nivel textual. En estas operaciones textuales, se requiere de la organización y de la sistematización del trabajo. Por principio, el estudiante debe desarrollar su capacidad de comprensión reconociendo las estructuras textuales más comunes en la literatura griega.

En resumen, el área de Talleres nos propone desarrollar la competencia comunicativa del estudiante: que comprenda y analice tanto textos verbales como no verbales. Según los Objetivos generales, este desarrollo se logrará en la medida en que el alumno se familiarice con una tipología textual; todo ello desplegará en el estudiante actitudes y procedimientos de trabajo intelectual, haciendo énfasis en la investigación. En el siguiente apartado trataremos de las características curriculares del griego.

## 2.2. LOS PROGRAMAS INSTITUCIONALES DE GRIEGO I Y II DE 1996.

LAS CARACTERÍSTICAS CURRICULARES DEL GRIEGO EN CCH: TALLER Y TEXTUALIDAD,<sup>35</sup>

LOS TRES ASPECTOS: CULTURA, LENGUA Y ETIMOLOGÍA.

El Plan de estudios actualizado del CCH ha adoptado los conceptos fundamentales del *enfoque comunicativo* para la enseñanza en el área de Talleres; dicha adopción nos obliga a ponernos en contexto con las bases teóricas de este enfoque. Al respecto, este enfoque comunicativo nos debe llevar a adaptar la materia de griego al perfil formativo del Colegio, que no es el mismo de otros bachilleratos. En los planes de estudio de las instituciones educativas, las materias tienen un objetivo específico y una función determinada, los cuales dependen de la orientación curricular que cada institución señale en sus objetivos. Sin duda, algunas materias se imparten en diversas instituciones; sin embargo, también es cierto que esas materias tienen objetivos y funciones distintas, y desde esta perspectiva, el sentido de cada una de las materias es relativo: no es lo mismo –no debe ser lo mismo– enseñar griego en la Escuela Nacional Preparatoria que en el Colegio de Ciencias y Humanidades. En el CCH hay determinaciones curriculares como el taller y se ha adoptado el enfoque comunicativo.

En los nuevos Programas de griego se procuró mantener el principio didáctico según el cual *una materia perteneciente a un currículo debe estar vinculada a los propósitos formativos de ese sistema por medio de sus objetivos y enfoques pedagógicos*;<sup>36</sup> sin embargo, como intentaré demostrarlo en este apartado, la vigencia de dicho principio se refleja mejor en la primera sección de los Programas. Además, tal vinculación –como se vio en el capítulo anterior– perfila a cada materia (y por lo mismo también al griego) en una concepción de conocimiento y de enseñanza-aprendizaje, implícita en el Plan de estudios, de la cual no se debe sustraer ni aislar dicha materia.

Si, en el antiguo Plan de estudios, la materia de griego se adecuó a un tipo de enseñanza de tendencia teórica –también las asignaturas de *Redacción I-II* adoptaron ese tipo de enseñanza– aunque desviado de los propósitos formativos originales, hoy no debe resultar sorprendente que la materia de griego tenga que adecuarse al enfoque comunicativo que ha adoptado su área de adscripción curricular, actualizando su enfoque disciplinario y sus métodos.

<sup>35</sup> “La textualidad es aquella estructura que se prescribe en todos los sistemas observables de comunicación como forma normativa de lo que se enuncia con carácter comunicativo. Dicho de otra manera: la textualidad es el modo de manifestación universal y social que se usa en todas las lenguas para la realización de la comunicación” Siegfried J. Schmidt, *Teoría del texto*, Madrid, Cátedra, 1973, p. 148.

<sup>36</sup> Cfr. Ángel Díaz Barriga, *Didáctica y currículo*, p. 32-38, y Pansza G, Margarita *et al.*, *Fundamentación de la didáctica*, México, Gernika, 1986, pp. 153-155.

Los nuevos Programas de griego I y II, aplicados a partir de 1999, fueron producto de intensos y acalorados debates sobre los diferentes aspectos de la materia de griego (y de latín): sus objetivos, sus contenidos, las metodologías de enseñanza-aprendizaje, la evaluación. Sobre esta actualización, vale apuntar que los Programas de 1979 –tentativamente institucionales– no fueron el punto de partida, que, mediante su análisis, distinguiera sus aciertos, para retomarlos; sus contradicciones y los aspectos a superar, para no repetirlos. Las razones pudieron ser varias; valga señalar dos que, desde mi punto de vista, son las más importantes: la creencia común de muchos profesores en que el programa de estudios ideal es el que abunda en contenidos gramaticales, y para algunos docentes resultaba incómoda la actualización, dado que ya tenían armado su curso.

En un determinado momento del proceso de revisión, la discusión sobre las materias de griego y latín osciló entre seguir la línea tradicional gramaticalista o iniciar otra que –sin fundamento teórico en la lingüística del texto, pero sí recogiendo la perspectiva didáctica del CCH, coincidente de alguna manera con el enfoque comunicativo– proponía trabajar con textos originales, a partir de los cuales se tratarían tres aspectos que, en ese momento, se denominaron los tres ejes: el gramatical, el etimológico y el cultural. Ciertamente, tratando de simplificar, podría hablarse *stricto sensu* del aspecto lingüístico y del aspecto cultural en el tratamiento de los textos.

Unos, para ganar consenso, y, tal vez, por comodidad, intentaron distribuir los contenidos gramaticales, etimológicos y culturales, dentro del tiempo de cada clase, en tres bloques autónomos; consecuentemente, al no basarse en ningún *corpus* textual, la lista de contenidos era enorme y sin relación alguna entre los tres bloques.<sup>37</sup> Sin duda quienes pensábamos diferente tampoco habíamos concretado un *corpus*. Ante esta carencia, hubo acuerdo en utilizar un material didáctico que ejemplificara la nueva perspectiva de enseñanza de griego (y de latín), una que no debía partir de la teoría gramatical, sino de textos griegos (o latinos). De este modo se deshizo el entuerto que impedía avanzar en los trabajos de revisión y actualización de los Programas de griego (y de latín).

---

<sup>37</sup> La comisión de griego y latín para la revisión y actualización de los Programas había hecho caso omiso de otras propuestas y del contexto de la materia en su área y su nuevo enfoque, y trataron de mantener sin consenso el enfoque gramatical de enseñanza como lo demostró su primera propuesta publicada, *cf.* Colegio de Ciencias y Humanidades, *Área de Talleres, Primera aproximación a la propuesta de programas para las materias de quinto y sexto semestres: Latín I y II, Griego I y II*, cuadernillo núm. 44, 24 de febrero de 1995, pp. 5-16.

A partir de aquel acuerdo, algunos profesores procuraron incorporar en los Programas la perspectiva textual, a fin de que el griego y el latín se integraran en el enfoque del área; es decir, que nuestras materias, asumiendo las características del *taller* y de la *textualidad*, trabajaran los tres aspectos que hay que desarrollar a partir de los textos. En tal forma, el griego quedó teóricamente integrado en un enfoque didáctico *textual*, en consonancia con el enfoque comunicativo del área; este enfoque, en una lengua de *corpus*,<sup>38</sup> implica un reconocimiento especial a su materia prima: los textos escritos en lengua griega.

Es importante recordar que el formato de los programas no estuvo nunca a discusión en la comunidad académica, sino que cada comisión tuvo que ajustarse a un formato asignado. Consecuentemente, los Programas indicativos institucionales de griego I y II responden a ese formato asignado,<sup>39</sup> que corresponde al de la *Carta descriptiva*. Ahora bien, los programas de estudio en general y los de lenguas en particular han ponderado dos elementos básicos de la enseñanza-aprendizaje, los contenidos o la metodología, el qué o el cómo, el producto o el proceso, el sistema lingüístico o las experiencias de aprendizaje; en la ponderación de uno de estos elementos han oscilado los programas concretos, sin que didácticamente los contenidos y la metodología sean excluyentes o antagónicos en sí mismos.<sup>40</sup> Desde esta perspectiva, por demás simplificada, *la carta descriptiva* se puede inscribir entre los programas de tendencia a ponderar los contenidos mediante los objetivos, el producto del aprendizaje manifiesto en las conductas observables y la enseñanza del sistema lingüístico, diluyendo los aspectos metodológicos complejos de análisis, de síntesis, y, en general, la unidad de los procesos implícitos.

En efecto, la corriente didáctica de la *tecnología educativa* que patentizó la *carta descriptiva*, tiende a multiplicar los objetivos específicos superponiéndolos sin jerarquía a los contenidos y con ello fragmenta la unidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. En síntesis,

<sup>38</sup> Lengua de *corpus*, tomo este concepto de Agustín Ramos Guerreira, "El estatuto lingüístico del *corpus* latino," en Agud, A., *et al.*, *Las lenguas de corpus y sus problemas lingüísticos*, p. 36.: "cuando se afirma que una lengua es de *corpus*, no se predica de ella ninguna característica estructural ni diferenciadora con respecto a otras, sino una circunstancia de su manifestación y de su estado que implica consecuencias para su estudio".

<sup>39</sup> Programas indicativos institucionales son los "que establecen para cada asignatura los objetivos que persigue la institución y reafirman la vigencia general de estos mismos en la práctica docente [...]. Por medio de los programas se establece lo que necesariamente se debe enseñar (contenidos) y para qué (propósitos generales), así como la metodología congruente con los propósitos y contenidos que se están buscando en cada asignatura en particular y en el plan de estudios en general". Cfr. Colegio de Ciencias y Humanidades, *Programas institucionales y operativos*, cuadernillo, núm. 30, 7 de noviembre de 1994, p. 3.

<sup>40</sup> Cfr. Álvaro García S., *Cómo se diseña un curso de lengua extranjera*, Madrid, Arco/libros, 2000, pp. 14-18.

el modelo de organización de la *carta descriptiva* relaciona los elementos didácticos de una manera mecánica y formal.<sup>41</sup>

Paso a describir en general los Programas indicativos institucionales de griego, que se componen de dos partes principales, *introducción* y cuerpo del Programa. La introducción consta de seis rubros: 1. Ubicación de la materia en el Plan de estudios; 2. Concepción de la materia; 3. Enfoque didáctico; 4. Sugerencias de evaluación; 5. Perfil profesiográfico del docente, y 6. Indicaciones para la lectura e interpretación del Programa.<sup>42</sup>

A continuación de este preámbulo de rubros introductorios se incluyen otros apartados sin numeral, los cuales dan cuerpo a la segunda parte del Programa: los Datos de la asignatura; Presentación; Contenidos de la asignatura; Objetivos generales (jerarquizados), y Unidades de enseñanza-aprendizaje. Ahora bien, los Programas de griego I y II contienen respectivamente siete Unidades de enseñanza-aprendizaje. En este apartado, cada Unidad se esquematiza en cinco columnas cuyo orden es el siguiente: Horas, Temática, Objetivos educativos, Estrategias de enseñanza-aprendizaje y Referencias bibliográficas;<sup>43</sup> por último se encuentra la Bibliografía de referencia,<sup>44</sup> y la Bibliografía específica para alumnos y profesores.

Al respecto, este análisis de los Programas queda dividido de acuerdo con esta descripción general; es decir, en este apartado analizo los rubros introductorios, tomando como guía sus temas principales: la textualidad y el taller. En el siguiente apartado describo y analizo la parte medular de los Programas: sus Objetivos generales, sus Objetivos específicos y sus Unidades.

#### SECCIÓN INTRODUCTORIA DE LOS PROGRAMAS DE GRIEGO I Y II.

Los rubros introductorios proponían un enfoque textual. Los profesores de griego y latín no lo asimilamos adecuadamente, lo desconocíamos, y faltaron estrategias de difusión y actualización aplicadas a las materias optativas del área de Talleres. Sin embargo, los nuevos Programas de griego –proponiendo el desafío de la actualización– incorporan teóricamente las características curriculares para la materia y los elementos necesarios para su renovación dentro del enfoque comunicativo. En el Programa de estudio se puede leer lo siguiente:

<sup>41</sup> Cfr. Ángel Díaz Barriga, *op. cit.*, pp. 21-29.

<sup>42</sup> Colegio de Ciencias y Humanidades, *Programas de estudio para las asignaturas: Griego I y II*, pp. 1-9.

<sup>43</sup> *Idem*, pp. 12-18, 25-31.

<sup>44</sup> *Idem*, pp. 10-22, 23-35.

Ese enfoque propone el acercamiento al texto, como unidad de comunicación que se elige para ser estudiada por la significatividad del mensaje que transmite, culturalmente hablando, o por el carácter formativo que ofrece al estudiante al tocar el ámbito de la preparación académica que como bachiller debe adquirir. Dicho enfoque sostiene que la textualidad es la base de organización de los contenidos que han de desarrollarse en un curso de lengua.<sup>45</sup>

Desde esa perspectiva, en la materia de griego se intentó ser congruentes con el enfoque del área de Talleres; los contenidos y aprendizajes programáticos que instrumentamos deberían estar organizados a la luz de la textualidad;<sup>46</sup> “a partir del *texto* se integrarán los procedimientos de lectura, escritura e investigación, atendiendo al grado de dificultad de las operaciones que los alumnos han de llevar a cabo para la producción de sentido”.<sup>47</sup> El texto – se dice– es el centro de la enseñanza en el taller de griego; con ello se reconoce que el enfoque comunicativo rebasa la perspectiva oracional, o el simple tratamiento etimológico; el texto tiene una dimensión comunicativo-cultural. De esta manera, en el aprendizaje de las lenguas clásicas, sin desconocer la importancia de los aspectos gramaticales y lexicológicos, se proponía trabajar, a partir del texto, esa dimensión comunicativo-cultural.

Para abordar el estudio del griego en este enfoque, donde la *textualidad* se yergue como elemento clave en la organización del contenido, en el programa se presenta un *corpus* que define, con todo lo que ello implica, cuál es el contenido de enseñanza en los aspectos *lingüístico* y *cultural*. Es a partir de dicho *corpus* como se han establecido en las unidades de aprendizaje los temas de orden fonológico, morfosintáctico, etimológico, textual y cultural.<sup>48</sup>

En efecto, la textualidad implica el análisis de las propiedades textuales; éstas incluyen los aspectos lingüísticos y culturales desde la perspectiva comunicativa: una lengua se actualiza en textos orales o escritos, no en oraciones aisladas ni en un sistema virtual lingüístico autónomo.<sup>49</sup> Siendo un producto social de la comunicación humana, el texto requiere, para ser comprendido, de un análisis de los factores que lo hacen posible en lo lingüístico y en lo extralingüístico o cultural.

<sup>45</sup> Colegio de Ciencias y Humanidades, *Programas de estudio para las asignaturas: Griego I y II*, 1996, p. 5.

<sup>46</sup> *Ibid.*

<sup>47</sup> *Ibid.*

<sup>48</sup> *Ibid.*

<sup>49</sup> Cfr. Ana Agud, “El análisis lingüístico en las lenguas de *corpus*,” en Agud, A., et al., *Las lenguas de corpus y sus problemas lingüísticos*, p. 5.

Este enfoque comunicativo multidisciplinario da prioridad al desarrollo de las habilidades lingüísticas: leer, escribir, hablar y escuchar; en el caso del griego es pertinente dar preferencia a una de éstas, e integrar las restantes a manera de refuerzo.

Ahora bien, hablar de **competencia lingüística** para la enseñanza de un idioma extranjero en el nivel medio superior obliga a determinar cuáles habilidades lingüísticas se propone desarrollar y en qué nivel de profundidad. En el caso de Griego, es la **comprensión de lectura** la que se establece como dominante y, en torno a ella, las restantes habilidades. Lo anterior significa que siendo la comprensión de lectura el principal propósito de un curso de Griego, se proponen actividades de aprendizaje que se relacionan directamente con ella, como la traducción, la lectura en voz alta y el comentario analítico; el cultivo de la expresión oral y escrita estará presente también.<sup>50</sup>

Naturalmente, la comprensión textual implica el análisis de las propiedades textuales, la coherencia, la adecuación, la integridad y el sentido, que quedaron omitidas. Ya delimitadas la unidad de análisis, a saber, el texto, y la habilidad central en la materia de griego, la comprensión de lectura, cabe recordar que el tipo de unidad didáctica definida curricularmente para griego en el CCH es el *taller*. Aquí aparentemente podría hablarse de una simplificación del trabajo docente; sin embargo, en el taller se implica una didáctica diferente, una que no se contemplaba en la formación que tradicionalmente imprimen las Letras Clásicas en sus estudiantes.

En estrecha relación con el enfoque de la materia, la enseñanza del Griego en la modalidad de *taller* se concibe como medio privilegiado para el aprendizaje. Asimismo, para el buen funcionamiento del *taller* se debe conducir al alumno a convertirse en el eje del proceso de enseñanza-aprendizaje a través de la práctica, más que de la teoría. El profesor, por otro lado, ya no se asume como el único ser activo en todo el proceso, sino más bien como promotor de aprendizajes en el sentido mayéutico de establecer un interjuego de preguntas y respuestas para orillar al alumno a elaborar su propia respuesta.<sup>51</sup>

Existen dificultades para instrumentar el taller de griego en el aula; además de la mala distribución de los alumnos, influye nuestra formación profesional, más teórica que práctica, y el hecho de que en CCH ya no se imparten cursos sobre la didáctica del *taller* a los profesores de nuevo ingreso.

<sup>50</sup> Colegio de Ciencias y Humanidades, *Programas de estudio para las asignaturas: Griego I y II*, 1996, p. 5.

<sup>51</sup> *Idem*, p. 6.

En el *taller*, el profesor debe tener un cometido muy definido. “En este contexto el papel del maestro es el de un orientador, un guía y compañero que, con su experiencia y ejemplo, contribuye al desarrollo de una personalidad libre, capaz y responsable”.<sup>52</sup>

En este ámbito es necesario que el profesor planee cuidadosamente su clase, para obtener una gama muy variada de estrategias que le permitan llevar al alumno a la operación textual, entendiendo por ello la forma en que el discente pone en acción las habilidades lingüísticas de escuchar, hablar, leer y escribir ante un texto dado.<sup>53</sup>

De esta manera, puede verse que didácticamente el método socrático de construcción del conocimiento aún es vigente. Por ello es obligada la inclusión de la observación, la inferencia y la predicción en diferentes actividades que se le propongan a los alumnos, con la implementación de dinámicas grupales como la lectura comentada, la discusión en pequeños grupos, el diálogo, etcétera; de lo cual se desprende, acorde a los planteamientos expuestos, que debe haber un equilibrio entre el trabajo individual como el grupal.<sup>54</sup>

En un taller, lo más importante es que el estudiante haga su propia síntesis, que construya su aprendizaje. En esa perspectiva, el docente debe problematizar el objeto de estudio y ayudar al discente a encontrar sus propias soluciones; sin embargo, se ayuda poco o nada, si se problematiza y se complica sin sentido dicho objeto de estudio. En la dinámica del taller, el profesor también debe tomar en cuenta las expectativas personales y profesionales de los componentes de cada grupo, para hacer atractivo el aprendizaje del griego. Sin duda, la morfosintaxis de los textos es un objeto de estudio; incluso no podemos negar que es problemática, pero no hay que problematizarla más de lo que es, llevándola al terreno de lo imposible: estas dificultades morfosintácticas de los textos han de tomarse en cuenta para su gradación a lo largo del ciclo escolar, y no han de ser un factor determinante para desarrollar un taller donde se estudien textos originales tipológicamente definidos como unidad de comunicación.

En este aspecto, cabe pensar, por ejemplo, en un especialista en Lingüística aplicada, que tenga experiencia en la instrumentación del *taller* como unidad didáctica; un especialista así podría asesorar nuestra actividad docente, garantizando a mediano y largo plazo resultados prometedores: la consolidación de una didáctica del taller de griego (y de latín).

<sup>52</sup> “La Metodología en el Colegio de Ciencias y Humanidades”, p. 84.

<sup>53</sup> Colegio de Ciencias y Humanidades, *Programas de estudio para las asignaturas: Griego I y II*, 1996, p. 6.

<sup>54</sup> Ethel I. Sánchez R., *Aproximaciones al concepto Taller*, pp. 25-26.

Para terminar este apartado, cabe recordar que no era oficialmente obligatorio el *corpus* de base, es decir, los textos del *Reading Greek* no eran oficialmente obligatorios, para desarrollar el Programa:<sup>55</sup>

Es preciso mencionar que, dado el enfoque de la materia, fue necesario seleccionar un *corpus*, a modo de ejemplo, de la forma como debería concretarse la enseñanza de Griego. Los profesores, por supuesto, tendrán la libertad de diseñar o elegir los *corpora* que juzguen pertinentes con el enfoque, tratando de que éstos cubran los criterios psicopedagógicos<sup>56</sup> a los cuales se hizo referencia.<sup>57</sup>

En tales términos, el Programa indicativo institucional evitaba la canonización de algún texto o método en particular y, además, atendiendo a la necesidad de criterios de selección de textos en relación con el enfoque, por un lado, formulaba unos criterios psicopedagógicos de selección de textos: *gradación de la complejidad, significatividad de contenido, idoneidad para el tratamiento didáctico de las estructuras lingüísticas y riqueza lexicológica*; y por el otro, abría la posibilidad de que cada docente diseñara y eligiera los *corpora* que le parecían más pertinentes. Por lo mismo, la propuesta del *Reading Greek* como alternativa didáctica sólo intentaba ser un avance en la enseñanza-aprendizaje del griego, tratando de dejar atrás la enseñanza teórica tradicional. Sin embargo, con esta propuesta no quedaba eliminada la variedad de criterios didácticos: cabía la necesidad de que cada quien interpretara los materiales del *Reading Greek* con sus propios criterios. Así, el Programa indicativo se desarrolló con todo detalle –a semejanza de un Programa Operativo–,<sup>58</sup> respondiendo a la necesidad de que en él se mostraran los elementos básicos del nuevo enfoque didáctico.

Las características de la enseñanza del griego en CCH, el *taller*, la *textualidad* y los *tres aspectos*, se esbozaron teóricamente e incluso adelantando consideraciones de corte prospectivo en la introducción del Programa institucional. En el siguiente apartado, se

<sup>55</sup> Se tomó, como ejemplo para desarrollar las unidades del Programa indicativo, un *corpus* textual griego que respondiera, en cuanto fuera posible, a los propósitos de enseñanza-aprendizaje del Colegio. Ese *corpus* está tomado de los textos del *Reading greek*; para griego I se tomaron las primeras tres secciones de dicho método: sección uno A-J, sección dos A-D y sección tres A-D, y las secciones cuatro A-D, cinco A-H y seis A-G, para Griego II.

<sup>56</sup> “Criterios psicopedagógicos como son la *gradación de la complejidad*, la *significatividad de su contenido*, la *idoneidad para el tratamiento didáctico de las estructuras lingüísticas y su riqueza lexicológica*”. Colegio de Ciencias y Humanidades, *Programas de estudio para las asignaturas: Griego I y II*, 1996, pp. 5-6.

<sup>57</sup> *Idem*, p. 6.

<sup>58</sup> “Los Programas Operativos a diferencia del Programa institucional son la propuesta concreta de un profesor o grupo de profesores en el que se detallan objetivos a lograr y, con esa finalidad, los contenidos a desarrollar en un ciclo específico”. Colegio de Ciencias y Humanidades, *Programas institucionales y operativos*, cuadernillo, núm. 30, 7 de noviembre de 1994, pp. 5-6.

confirmará la mayor o menor congruencia de los Objetivos generales y de los Objetivos específicos de las Unidades de enseñanza-aprendizaje, con esas características y con el enfoque comunicativo textual de la materia.

La necesidad académica de profundizar teóricamente en los criterios propuestos para seleccionar textos se fue postergando ante una dinámica de prioridades institucionales que no enfrentamos con una eficaz distribución del trabajo colectivo; incluso actualmente, el asunto de los criterios de selección y el de reflexionar sobre el tema no son considerados como una necesidad. Ciertamente seleccionar un *corpus* textual es algo difícil, pero ello no debe ser obstáculo para profundizar en los criterios de selección –*gradación de la complejidad, significatividad de contenido, idoneidad para el tratamiento didáctico de las estructuras lingüísticas y riqueza lexicológica*–, y armonizarlos con el enfoque del área y de la materia: deben buscarse criterios flexibles, a fin de que los textos puedan renovarse en favor de nuestra vida académica y de los estudiantes con quienes trabajemos.

Por lo que toca a la profundización de los criterios, *la gradación de la complejidad* puede referirse a lo lingüístico, a lo temático de los textos y a los procesos cognoscitivos de los estudiantes –natural y necesariamente distintos–. La *significatividad de contenido* implica el interés que suscita un texto, teniendo en cuenta las expectativas académicas y personales de los talleristas que componen cada grupo de griego, es decir, reconociéndolas como un elemento positivo, y no como un obstáculo para un diálogo constructivo entre el profesor y los estudiantes. En los documentos de creación del CCH se planteaba

que el principio de todo auténtico aprendizaje es el diálogo; el problema de la educación actual es el problema de las relaciones humanas. El monólogo caracteriza a la enseñanza tradicional [...]. La clase ha de ser un lugar de encuentro entre personas; comunicación de sujetos [...]. Los maestros, al igual que los alumnos, deben asumir una actitud de aprendizaje. No se pretende una utopía pedagógica. Se requiere partir de nuestra realidad concreta, de nuestro aquí y de nuestro ahora, evitando cualquier *a priori* que falsee, desde la base, el intento que se propone.<sup>59</sup>

La *idoneidad para el tratamiento didáctico de las estructuras lingüísticas* está íntimamente relacionada con la naturaleza del texto que, como todos sabemos, puede ser original o

<sup>59</sup> “La Metodología en el Colegio de Ciencias y Humanidades”, p. 85.

artificial. Al respecto, vale la pena señalar que un texto artificial, diseñado lingüística y temáticamente, es intencionalmente simple; al contrario, un texto original siempre es un fenómeno complejo; el artificial padece un vacío social, por así decirlo; los textos originales presentan aspectos culturales, lingüísticos y lexicológicos naturales, éstos en que se manifiesta la cultura clásica objeto de nuestra enseñanza. Finalmente, el criterio de *riqueza lexicológica* está garantizado por la riqueza de los textos mismos; sin embargo, vale la pena reflexionar sobre la metodología con que debe tratarse y acotarse este aspecto, de acuerdo con las aspiraciones formativas del CCH. A lo largo y ancho de los cuatro criterios se impone el factor del nivel de enseñanza: no hay que perder de vista que en el Colegio sólo tenemos dos semestres de tres o cuatro meses cada uno...

La definición de texto y los criterios de selección de textos me han llevado a una búsqueda de opciones que actualmente desemboca en esta tesis. En el apartado 2.3., analizaré los criterios de selección de textos propuestos en los materiales elaborados por los profesores en esta segunda etapa del Colegio.

#### SEGUNDA SECCIÓN DE LOS PROGRAMAS INDICATIVOS DE GRIEGO.

##### LOS OBJETIVOS GENERALES EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL GRIEGO.

En la actualidad –como se ha visto en el apartado anterior– existe un marco diferente para el estudio de la lengua, que va más allá de la oración como unidad de análisis. Con el *Plan de estudios actualizado* se ha modificado no sólo la estructura curricular, sino también el enfoque de enseñanza. Los profesores de griego debemos advertir esas modificaciones, a fin de instrumentar y hacer operativa la materia en el conjunto curricular; en esta tarea, si hay que trabajar con textos, el enfoque comunicativo puede acercarnos, con otras perspectivas, a los textos griegos. Hoy nuevamente –como debió ser siempre– todo gira alrededor del texto: así se proponía en los documentos fundacionales del Colegio.<sup>60</sup>

En los planes de estudio que se centran en el estudiante y en el aprendizaje, los objetivos generales de los programas se deben redactar como productos de aprendizaje, y en ellos se buscará integrar la complejidad de la materia de conocimiento, tomando en cuenta el proceso de aprendizaje; en tal forma, el estudiante percibirá dicha materia en su unidad, y no de una manera fragmentada.<sup>61</sup>

<sup>60</sup> Cfr. “Reglas y criterios de aplicación del plan de estudios”, p. 14; “Se creó el Colegio de Ciencias y Humanidades”, p. 4.

<sup>61</sup> Cfr. Pansza G, Margarita *et al.*, *Fundamentación de la didáctica*, México, Gernika, 1986, pp. 184-188.

Además, de acuerdo con la parte introductoria de los Programas de griego, sabemos que el propósito principal de la materia en el Plan de estudios y en el área de Talleres es el desarrollo de la comprensión de lectura de textos griegos. Tal propósito debe verse reflejado en los Objetivos generales y delimitado en los objetivos específicos de cada unidad. Desde esta perspectiva, analizaré los Objetivos generales de griego.

Que el alumno:

- Comprenda textos griegos aplicando el conocimiento de las estructuras lingüísticas básicas.
- Comente y realice exposiciones e investigaciones sobre los temas de cultura griega de los textos.
- Deduzca el significado de vocablos españoles a partir del conocimiento del léxico textual griego.
- Reconozca en las manifestaciones culturales de su entorno académico y social, la presencia de los valores de la cultura griega.<sup>62</sup>

En estos Objetivos generales se consideró que la comprensión textual se lograría atendiendo tres aspectos: el cultural, el gramatical y el etimológico.<sup>63</sup> Estos tres aspectos, relacionados con el objetivo o propósito principal de la materia, se han convertido en una curiosa aporía que intenta colocar los tres aspectos en el mismo nivel de *la comprensión*, haciendo de ellos tres objetivos y tres materias, en una misma asignatura. Tal triplicidad de objetivos rompe la unidad de la materia y, en lugar de integrar dichos aspectos, fragmenta los contenidos del griego.

La textualidad está fuera de estos Objetivos generales. Ciertamente se mencionan *textos griegos* y *estructuras lingüísticas básicas*; sin embargo, desde mi punto de vista, dichos elementos pudieron plantearse desde la perspectiva de una tipología textual: la tipología habría permitido identificar qué estructuras lingüísticas son recurrentes y significativas didácticamente en un determinado tipo de texto. Por supuesto, ello habría requerido de una actualización de los profesores, a fin de que conocieran el concepto de *texto* y se familiarizaran con sus propiedades. No hubo tal actualización,<sup>64</sup> y esta temática ha estado ausente de la mayoría de los trabajos anteriores y posteriores a los Programas indicativos, de los Programas operativos y de los materiales didácticos del seminario de profesores de griego y latín.

<sup>62</sup> Colegio de Ciencias y Humanidades, *Programas de estudio para las asignaturas: Griego I y II*, p. 11.

<sup>63</sup> *Idem*, pp. 4-5.

<sup>64</sup> Cfr. Frida Zacacla S., "Propuesta global para los nuevos programas de Griego y Latín", en *Memorias del Encuentro de profesores de Latín y Griego del CCH*, UACB, febrero de 1995, pp. 43-48.

Cabe señalar que, en el apartado de “Objetivos generales”, existe una curiosa duplicidad de objetivos. Antes de los cuatro Objetivos mencionados, aparecen ciertas indicaciones que duplican o especifican con variantes de redacción los Objetivos generales de la asignatura, o bien omiten aspectos del enfoque textual propuesto en la Presentación o primera sección de los Programas.

El alumno:

- Leerá y escribirá textos en griego.
- Traducirá textos, aplicando las nociones sobre flexión nominal y verbal.
- Analizará sintácticamente enunciados del texto griego que traduzca.
- Deducirá la etimología de términos españoles compuestos con morfemas griegos.
- Comentará tópicos culturales emergentes de los textos que traduzca.<sup>65</sup>

Estas indicaciones no caben dentro de los objetivos generales de Programas institucionales, tal vez podrían considerarse como objetivos específicos de las unidades de aprendizaje. Haciendo a un lado estas indicaciones, los Objetivos generales de los Programas institucionales de griego I y II debieron reflejar sus propuestas teóricas, trazadas en la parte introductoria de los Programas, mediante una jerarquización y una posible redacción como la siguiente:

El alumno:

- Comprenderá textos griegos atendiendo al tipo de texto de que se trata y a sus propiedades,
  - investigando y comentando, por escrito u oralmente, para contextualizar los textos que estudie;
  - analizando morfosintácticamente las estructuras recurrentes de los textos griegos, en su tipología textual;
  - reconociendo la presencia de los valores de la cultura griega en las manifestaciones culturales de su entorno académico y social;
  - deduciendo, a partir del vocabulario de los textos, la etimología de términos españoles compuestos con morfemas griegos.

En tal forma, la jerarquía de los Objetivos generales indicaría con claridad a los profesores los propósitos formativos de su materia. En el caso del griego, la primacía de la comprensión de textos, como objetivo central del taller, subordina naturalmente las otras habilidades y

<sup>65</sup> Colegio de Ciencias y Humanidades, *Programas de estudio para las asignaturas: Griego I y II*, 1996, p. 11.

actividades de aprendizaje. Ahora bien, dada la comprensión como objetivo central, el partir de textos tipológicamente definidos disminuiría las dificultades para trabajar unitariamente los tres aspectos dentro del formato del taller; el texto se colocaría en un lugar privilegiado dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje del griego, y no se daría oportunidad para que, relegando el esfuerzo de implementar un taller con su didáctica, se opte por el camino fácil del curso teórico.

Aquí, además de otros asuntos, quizá resulte extraño hablar de textos tipológicamente definidos. A reserva de lo que se dirá más adelante, valga adelantar que actualmente es posible recurrir a análisis textuales y a unos criterios más objetivos para seleccionar textos. Al decir “textos”, se hace referencia a unos que, por su estructura –breve, coherente, adecuada a su contexto, identificable en cuanto a su intención comunicativa–, puedan resultar idóneos para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Desde mi punto de vista, cabe la posibilidad de bosquejar una didáctica del griego de acuerdo con los propósitos formativos del CCH.

Tras hincar la comprensión del texto como objetivo principal de los talleres de griego, los Objetivos específicos de cada unidad debieron ser coherentes con dicho objetivo y con la didáctica del taller; sin embargo, en aquellos Programas, los Objetivos específicos no acusan influencias de alguna tipología textual –como medio para delimitar los temas de la competencia lingüística–, sino que presentan los temas gramaticales de modo que éstos respondan, en las estructuras textuales del *Reading Greek*, a una necesidad de gradación y, necesariamente, a una secuencia específica en las secciones de sus estructuras textuales.

#### LOS OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE GRIEGO I Y II.

En seguida intento un análisis general de los Objetivos específicos de las *Unidades de aprendizaje*. Comienzo este análisis apuntando que, originalmente, con dichos Objetivos se pretendió asentar los productos de aprendizaje que posibilitan los textos del *Reading Greek*; sin embargo, en el espíritu de dicho asentamiento, el profesor tenía la libertad –acotada por el interés o necesidades de sus alumnos– de profundizar o de sólo aclarar las dudas gramaticales que surgían para comprender los textos. En tal forma, ni los Objetivos específicos ni sus respectivos contenidos pretendieron ser un temario o índice de contenidos gramaticales: todos saben que la metodología con que se diseñó el *Reading Greek* no incluye estos temas en función de sí mismos, sino en función de la comprensión textual. Con un poco de experiencia en el uso del *Reading Greek*, el profesor debería estar consciente de que la mención de un

tema gramatical y su aparición en el texto no obligan a tratar cada paradigma nominal o verbal detalladamente. Dicho método fue diseñado para tratar aspectos de cultura y de lengua griegas gradual y sistemáticamente.

Nuestros Objetivos específicos y los contenidos temáticos debieron interpretarse con el espíritu metodológico del *Reading Greek*; cualquier interpretación que se apartara de la comprensión de los textos y que antepusiera la enseñanza de contenidos con independencia o exclusión de los textos griegos, ya fueran los mencionados u otros, se salía del contexto del enfoque comunicativo textual del área de Talleres y de los propósitos teóricos planteados en los nuevos Programas de griego y de sus Objetivos generales. Hechas las debidas aclaraciones, mostraré esquemáticamente las Unidades de enseñanza-aprendizaje de griego I y II con sus tiempos estimados y el número de Objetivos específicos:

#### griego I

Unidad I: Programa de la asignatura (2 horas); 3 objetivos específicos.

Unidad II: El alfabeto griego (10 horas); 5 objetivos específicos.

Unidad III: La oración sustantiva (10 horas); 7 objetivos específicos.

Unidad IV: La oración intransitiva (10 horas); 8 objetivos específicos.

Unidad V: La oración transitiva (10 horas); 9 objetivos específicos.

Unidad VI: Tercera declinación: sustantivos no contractos (12 horas); 8 objetivos específicos.

Unidad VII: Pronombres personales y demostrativos (10 horas); 10 objetivos específicos

#### griego II

Unidad I: Programa de la asignatura (2 horas); 3 objetivos específicos.

Unidad II: La tercera declinación: sustantivos y adjetivos contractos (10 horas); 9 obj. esp.

Unidad III: Oración subordinada (10 horas); 7 objetivos específicos.

Unidad IV: El pretérito imperfecto y el futuro (10 horas); 4 objetivos específicos.

Unidad V: La oración interrogativa (10 horas); 5 objetivos específicos.

Unidad VI: Verbos impersonales. Aoristo ἔγενόμην (10 horas); 6 objetivos específicos.

Unidad VII: Participio aoristo activo y medio (12 horas); 5 objetivos específicos.<sup>66</sup>

El enfoque textual asumido en estos Programas de griego (y en los de latín) requería de otra metodología de enseñanza; sin embargo, no hubo cursos de actualización que contribuyeran a

<sup>66</sup> Colegio de Ciencias y Humanidades, *Programas de estudio para las asignaturas: Griego I y II*, pp. 12-18,25-31.

afianzar dicha metodología, una diferente a la tradicional, dándole un perfil definido: ello nos habría ayudado a jerarquizar los Objetivos específicos de cada unidad. Cabe apuntar que hacen falta investigaciones para armonizar texto y gramática en la metodología de enseñanza-aprendizaje del griego (y del latín), como se proyectaron tanto originalmente en el Colegio de Ciencias y Humanidades como en los Programas de 1996. En ese sentido, una tipología textual puede ayudar a definir el uso regular de determinadas formas gramaticales en textos específicos.

Hoy, con la distancia de la actualización de 1996, quiero apuntar algunas omisiones y algún desacierto en los Objetivos específicos de los Programas de griego. En la Primera Unidad del Programa de griego I faltó el encuadre del taller<sup>67</sup> —como lo recomienda la didáctica—,<sup>68</sup> esta recomendación vale para cualquier aprendizaje en que se busca la participación grupal y cuando se tiene definido el tipo de unidad didáctica.

La redacción de los Objetivos específicos de las siguientes Unidades no hace énfasis en el texto del *Reading Greek* como núcleo de estudio.<sup>69</sup> En esta redacción no sólo se descuida el espíritu del *Reading Greek*; incluso se olvida que, didácticamente, el tratamiento de los textos tiene que ver con “el alcance de una visión de la enseñanza que trasciende la dimensión estrictamente lingüística e incorpora otros aspectos relativos al proceso de aprendizaje y a la participación de los alumnos”;<sup>70</sup> entre estos aspectos cabe considerar el contenido cultural de los textos, los intereses académicos y personales de los estudiantes para su selección y el logro de una síntesis personal en su proceso de aprendizaje.

Por otra parte, considero un desacierto la proliferación de Objetivos específicos en los dos Programas de griego. En el Programa de griego I, a partir de la segunda Unidad, se aumenta progresivamente el número de dichos Objetivos,<sup>71</sup> de cinco a nueve respectivamente. En el Programa de griego II, la cantidad de Objetivos específicos de cada unidad muestra una distribución numérica irregular de más a menos;<sup>72</sup> se trata de treinta y nueve objetivos específicos de griego II, los cuales, sumados a los cuarenta y nueve de griego I, dan un total de

<sup>67</sup> El estudiante: – Visualizará el contenido general del programa. / – Registrará el material didáctico que se utilizará. / –Reconocerá los criterios, formas e instrumentos de evaluación que se emplearán en el “curso”. Colegio de Ciencias y Humanidades, *Programas de estudio para las asignaturas: Griego I y II*, p. 12.

<sup>68</sup> Cfr. Margarita Pansza G. et al., *Operatividad de la didáctica*, pp. 104-108.

<sup>69</sup> Posiblemente ello también se debe a la rigidez del formato de la Carta descriptiva.

<sup>70</sup> Álvaro García S., *op. cit.*, p. 15.

<sup>71</sup> Colegio de Ciencias y Humanidades, *Programas de estudio para las asignaturas: Griego I y II*, pp. 13-18.

<sup>72</sup> La primera Unidad tiene 3 objetivos; la segunda, 9; la tercera, 7; la cuarta, 4, la quinta, 5; etcétera.

ochenta y ocho Objetivos específicos.<sup>73</sup> Esta prolijidad de objetivos hace que el docente yerre en la jerarquización de los mismos, y casi obliga a que el profesor y los alumnos se olviden del texto base, ése que fue diseñado con criterios específicos para la enseñanza de la lengua y la cultura griegas. Por tanto, se puede ver que hizo falta disminuir la cantidad de Objetivos específicos y jerarquizarlos en función de los Objetivos generales del taller de griego.

### 2.3. LA PRÁCTICA DOCENTE Y LA SELECCIÓN DE TEXTOS A TRAVÉS DE LOS MATERIALES DIDÁCTICOS.

Después de la actualización de los Programas de griego (y de latín), se elaboraron materiales con los cuales se intentó desarrollar la propuesta de trabajar textos originales y, a partir de ellos, derivar los tres aspectos de la enseñanza-aprendizaje de estas materias: cultura, lengua y etimología. Dicha propuesta ha recibido algunas críticas, por ejemplo, que resulta un tanto pretencioso, desde la perspectiva de nuestra formación, incluir en la enseñanza textos originales y los tres aspectos; en la base de esta crítica podría verse la convicción de que cada aspecto debe tratarse como bloque independiente y de que los textos originales son muy complicados. No obstante, los materiales realizados en esta nueva etapa del Colegio son muestra fehaciente de esa preocupación por los textos; sin embargo, los tres aspectos no se tratan a partir de los textos, sino que se sobreponen como actividades autónomas y, en la práctica, se le da mayor importancia a alguno de ellos.

La producción de materiales didácticos para griego ha sido breve e inicialmente colectiva; en ella se nota no sólo modos distintos de atender los propósitos educativos, sino también la ausencia de experimentación y de búsqueda de criterios de selección de textos. En un primer momento, quienes iniciaron dicha producción –tratando de ser congruentes con la exigencia de trabajar textos originales– procuraron atender ese nuevo reto con una *Antología*,<sup>74</sup> sin embargo, debido a la carencia de alguna teoría del *texto* que estuviera en el horizonte de los autores, surgieron algunas interrogantes: ¿Qué hacer con unos textos, si ya están provistos de su traducción? ¿Para qué analizarlos, si ya están traducidos? ¿Qué otro análisis cabe? Aun cuando ya se habían propuesto los Objetivos generales y los tres aspectos de la enseñanza-aprendizaje del griego, no se tenían las bases teóricas necesarias para proponer un análisis textual.

<sup>73</sup> Cfr. Margarita Pansza G. et al., *Operatividad de la didáctica*, pp. 13-14.

<sup>74</sup> Juan Reyes Reyes, Gloria Paredes Pérez y Santiago Zamorano García, *Antología de Griego I*, CCH, Vallejo, junio de 1998, p. 3.

Es posible que la noción genérica que tenemos de texto nos dificulte hablar de “análisis textual”. Valga, pues, la siguiente digresión: entre nosotros, texto es un término común y corriente. Mediante este término no se especifica ningún tipo de unidad lingüística en particular, fuera de la lengua escrita –como es el caso del griego antiguo–; así, hablamos de un *texto* de Platón, refiriéndonos a un diálogo entero, o a un fragmento del mismo: en esta noción general, no se incluye el *texto* oral, por efímero e irrecuperable. Normalmente, entre nosotros, *texto* equivale a documento, o a manuscrito, y hablamos de texto sin haber tomado en cuenta ni su contenido ni sus estructuras internas, sino sólo una de sus características, la representatividad gráfica de uno de sus soportes materiales: la escritura.

Tras esta digresión acerca de la imprecisión con que se usa el término *texto*, volvamos al punto donde nos quedamos. Una vez llevada a cabo la empresa de conformar la primera Antología de griego I, se evidenciaron algunas lagunas para trabajar los textos y para sustentar teóricamente el trabajo previo de selección,<sup>75</sup> el cual sintetizaré en dos preguntas: ¿Cómo se define un texto? ¿Con qué criterios se seleccionan textos? Las respuestas a estas preguntas y a las que se derivan de ellas se han adelantado, en parte, en el capítulo anterior y se completarán en el siguiente.

La *Antología* que nos ocupa está organizada en cuatro Unidades nombradas por su tema cultural: I Geografía e Historia, II Filosofía, III Gramática y Retórica, y IV Poética. Este orden parece responder a la importancia humanística, en el ámbito académico actual, de algunas disciplinas nacidas en Grecia. Este primer intento por concretar una selección de textos lo hicieron los profesores Juan Reyes, Gloria Paredes y Santiago Zamorano.<sup>76</sup>

Acerca de los criterios de selección, los autores dicen lo siguiente: “En cada Unidad aparece un texto griego, *seleccionado de acuerdo con su trascendencia*, y su traducción al español. Se pretende que el alumno tenga acceso al texto en su versión original, sin ningún retoque”.<sup>77</sup> Por *trascendencia* cabe entender, por un lado, disciplinas originadas en Grecia cuyo espíritu está vigente actualmente, y por el otro, el contenido instructivo de los textos seleccionados. Sobre el origen de las disciplinas, en la Presentación general de la misma *Antología* se dice así:

<sup>75</sup> Como en otras partes de nuestro país, tampoco en CCH se hacen explícitos los criterios de selección de textos: pareciera que el atractivo del material es producto de secretos profesionales que el antologista quiere mantener en secreto. Las cosas pueden ser de otro modo; me parece sano y necesario que se hagan explícitos los criterios de selección y que se permita un debate enriquecedor entre los docentes y los investigadores.

<sup>76</sup> Vide nota 74.

<sup>77</sup> Juan Reyes R., Gloria Paredes Pérez y Santiago Zamorano García, *Antología de Griego I*, p. 3.

El estudio del griego como sistema lingüístico sólo se justifica si se lo trata como lo que es: instrumento de creación, conservación y transmisión de cultura griega. Si el griego, como lengua en que surge el quehacer científico, ha de dar cuenta del origen de las disciplinas de nuestro plan de estudios, existe la necesidad de abordar textos sobre determinadas materias, como son geografía, historia, filosofía, literatura, matemáticas, biología, medicina, etc.<sup>78</sup>

Curiosamente, la retórica, la poética y la gramática, no figuran como materias en el Plan de estudio del Colegio. Lo de *sin retoque*, de la cita anterior, responde al imperativo de trabajar con textos originales; dicho imperativo fue uno de los criterios que el seminario de profesores de griego y latín hizo explícitos para la selección de textos, y con ese criterio se descalificaban indirectamente otros materiales didácticos que son buenos e indiscutiblemente un avance en relación con el método tradicional. En estas circunstancias y ante la ausencia de una selección de textos originales, el método tradicional recobró importancia, resultaba menos malo que los métodos programados, un mal necesario que, en las expectativas didácticas del CCH, parecía rebasado. En consecuencia, la gramática y el texto volvieron a la mesa de discusión y, como por inercia, la balanza se inclinó hacia la gramática, como lo deja ver el siguiente pasaje:

La estrategia será, pues, hacer que se entienda el texto y que el texto sea un ejemplo de gramática. Sin quererlo, después de cada lectura habremos repasado muchos aspectos gramaticales, y el alumno sentirá que la gramática es interesante y viva: un gran auxiliar en su afán de aprender.<sup>79</sup>

La inercia no impidió que se tratara de elaborar una *Antología* de textos originales, y aquí el aspecto cultural fue base para la selección de los textos. En este aspecto cultural se depositaron las mayores expectativas: se pensó en determinar las vertientes de la cultura helena y de la cultura romana, para tener un criterio objetivo de selección; por supuesto, esta tarea tenía que ser interdisciplinaria o motivo de un diplomado; sin embargo, el tiempo apremiaba, las cargas de trabajo no disminuyeron, y hubo que elaborar con premura Programas operativos y materiales didácticos. La siguiente cita nos muestra que efectivamente los criterios de selección fueron culturales:

La propuesta metodológica que se ha venido impulsando al interior del seminario permanente de Griego y Latín plantea la conveniencia de abordar la enseñanza de estas disciplinas en el

<sup>78</sup> Juan Reyes R., Gloria Paredes Pérez y Santiago Zamorano García, *Antología de Griego I*, p. 6.

<sup>79</sup> *Idem*, p. 4. Por cierto y aunque no se diga, estos prólogos remiten a las introducciones de *Lecturas Áticas*, cfr. Tapia Zúñiga, Pedro, *Lecturas áticas I, introducción a la filología griega*, México, UNAM, 1994, y, *Lecturas áticas I, cuestionarios y ejercicios*, México, UNAM, 1994.

Bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades a partir de textos grecolatinos que, en el caso de griego, ofrezcan, en su conjunto, el panorama en el que, en su momento histórico, surge, se desarrolla y consolida el pensamiento científico en Grecia.

Los criterios que se han propuesto para la búsqueda, recopilación y selección de dicho *corpus* han sido el binomio de ideas que nos sugiere el nombre de nuestra Institución, Ciencias y Humanidades. De aquí que dicho *corpus* se integra con dos tipos de textos, uno de carácter humanístico y otro científico.

El contenido de los textos originales, en lo posible, está relacionado con las áreas en que se divide el Plan de Estudios del Colegio: Matemáticas, Historia, Talleres y Ciencias Experimentales. También se ha considerado que posean una significación vinculada con los problemas e intereses actuales de los alumnos.

Cabe señalar que los textos propuestos en esta antología son ricamente culturales, relevantes y adecuados a cada tema. Lingüísticamente representativos del sistema, cuyo léxico proporciona material abundante para la formación de helenismos españoles.<sup>80</sup>

Desde mi punto de vista, los criterios de selección de textos no pueden centrarse en lo cultural subordinando lo textual. Sin duda es un avance partir de un criterio que tome en cuenta el contenido cultural de los textos; sin embargo, dicho criterio debe combinarse con alguna propuesta lingüística de selección de textos, de otro modo se corre el riesgo de impartir un curso teórico de historia de la cultura griega o de la ciencia griega o se asumen como criterios temáticos el nombre de las asignaturas y del Colegio, considerando que el propósito de la materia estriba en conocer el origen de las disciplinas nombradas. Por lo demás, la selección basada únicamente en temas culturales no deja de ser sólo una muestra *aleatoria del sistema lingüístico*, que, *stricto sensu*, no es representativa de este sistema; hay que hacer explícitos los componentes textuales que manifiestan la intención del contenido del texto. Al respecto nos ha faltado investigación y difusión de enfoques y teorías, y en ello, los profesores tenemos, en general, una responsabilidad impostergable.

El formato general de esta *Antología* –aunque ampliado en los contenidos relativos a los tres aspectos–, sirvió de base y modelo para los materiales didácticos posteriores. En orden cronológico aparecieron, después de la *Antología*, el manual titulado *Griego I*<sup>81</sup> y, posteriormente, *el Griego a través de sus textos*.<sup>82</sup> La clara dependencia del manual de *Griego*

<sup>80</sup> Juan Reyes R., Gloria Paredes Pérez y Santiago Zamorano García, *Antología de Griego I*, p. 7.

<sup>81</sup> Cfr. Santiago Zamorano, Lizbeth Concha, Alejandra Garduño, Gloria Paredes, Elsa Hernández, *Griego I*, CCH Vallejo, 2000.

<sup>82</sup> Cfr. Juan Reyes R., *El Griego a través de sus textos*, CCH Sur, 2002.

Respecto a la *Antología* lo demuestran los fragmentos seleccionados,<sup>83</sup> las sugerencias metodológicas, las presentaciones generales y el número y nombre de las Unidades, que son las mismas. El formato de la *Antología* ciertamente le dio prioridad a los textos y a una breve presentación cultural de los mismos; no se desarrolló el aspecto etimológico.

Por otra parte, en el manual de *Griego I* se desarrollaron teóricamente los tres ejes o aspectos (cultura, gramática y etimología); se observa la autonomía de temas en cada eje, expuestos mesurada y proporcionadamente, pero sin articulación con el texto o los textos griegos de las Unidades. En cuanto a los criterios de selección, se transcribieron los mismos de la *Antología*. Desde mi punto de vista, se puede lograr un avance en postular criterios de selección de textos, si se define qué entendemos por texto y se utiliza una clasificación de tipos y secuencias textuales didácticamente adecuadas.

La tendencia a darle autonomía a los tres aspectos también se nota en el profr. Juan Reyes, que así estructura su libro del *Griego a través de sus textos*. En este manual hay énfasis especial en el eje cultural que se desarrolla al principio de cada Unidad,<sup>84</sup> mostrando una tendencia al enciclopedismo del libro de texto; merced a ello el estudiante no tiene la necesidad de investigar algo más por su cuenta. A veces, los textos que dan pretexto a los temas culturales, sólo tienen una relación tangencial con el tema cultural de la Unidad; en muchas otras ocasiones, son de trascendencia fundamental en la disciplina de cada Unidad: ello, al tiempo que refleja la experiencia académica del autor, permite acercar al estudiante a fuentes directas.

El profesor Juan Reyes incluye los textos en la sección cultural y, en su afán pedagógico, cada texto se presenta en triple formato: uno, el original griego; otro, bilingüe e interlineal, y al final, “una paráfrasis” del texto griego, a la cual, quizá más exactamente, me atrevería a llamar “paráfrasis del contenido del texto”, donde el trabajo del Profr. Reyes es digno de encomio. A continuación, el autor añade dos secciones: la de *textos temáticos* (aquí se ejemplifican temas gramaticales de la secuencia correspondiente) y la de *diálogo* (en esta

<sup>83</sup> *Geografía* de Estrabón, 1.1.1; *Historia de la guerra del Peloponeso* de Tucídides, 1.1.1; *Menón* de Platón, 81a-81e; *Gramática* de Dionisio de Tracia, 1-12, y *Antígona* de Sófocles, 891-928. Estos textos son idénticos en los dos manuales, pero la *Antología* añade fragmentos de la *Retórica* de Aristóteles (1354a1, 1355b2 y 1356a7) y los primeros veinticinco versos de la *Iliada*. El material didáctico colectivo incluye un fragmento del discurso de Isócrates *Contra los sofistas*, 9, 10.

<sup>84</sup> Cfr. Juan Reyes R., *El Griego a través de sus textos*, CCH Sur, 2002; Santiago Zamorano, Lizbeth Concha, Alejandra Garduño, Gloria Paredes, Elsa Hernández, *Griego I*, CCH Vallejo, 2000.

sección, manipulando didácticamente los textos, se hace que los autores griegos interpelen a otros personajes por medio de preguntas que inicialmente se refieren a la identidad de los interlocutores, y, en seguida, al contenido de los textos griegos). Aun cuando se dan algunas relaciones del tema cultural con las otras secciones de *gramática* y *etimología*, éstas, en general, se desarrollan con independencia de los textos.

La siguiente cita, tomada del libro anterior del Profr. Juan Reyes, muestra un elemento básico en su concepción didáctica:

Proponemos como punto de partida del proceso de enseñanza-aprendizaje del griego los textos mismos de esta literatura y como punto de llegada, la cultura griega en su versión de ciencia. En este contexto, el griego como tal, tiene categoría de instrumento y como tal debe ser su tratamiento; la cultura se concibe como núcleo, centro de atracción y de irradiación y, como tal, se debe intentar alcanzar.<sup>85</sup>

Los manuales para griego II son en general la continuación de los materiales descritos; por ejemplo, el profesor Santiago Zamorano elaboró la *Antología de griego II* con cuatro Unidades temáticas: I Biología, II Medicina, III Lógica y IV Matemáticas.<sup>86</sup> Cada Unidad contiene una Presentación del tema cultural; una biografía del autor del texto seleccionado, y el texto griego con su traducción.<sup>87</sup> En esta *Antología*, los textos son de mayor tamaño, casi ocupan una página completa; sin embargo, su finalidad y los criterios de selección son los mismos que los de la *Antología de griego I*, en cuyo Prólogo se explica:

A través del griego el estudiante puede conocer, en sus fuentes y en su origen, parte de las categorías y valores de nuestra cultura, introducirse en el conocimiento del paradigma lingüístico de los idiomas modernos y adquirir un acervo de léxico científico que le ayude a construir su propio saber.

La presente antología es una compilación de textos griegos originales cuya finalidad es llevar al estudiante de bachillerato al mundo griego y de los griegos, al terreno de la filología clásica, a las áreas básicas que implica esta disciplina: gramática, lexicología y cultura.<sup>88</sup>

<sup>85</sup> Juan Reyes R., *Introducción al griego clásico*, CCH Sur, 1996, p. 3.

<sup>86</sup> Cfr. Santiago Zamorano, *Antología de Griego II*, CCH, plantel Vallejo, 1999.

<sup>87</sup> Aristóteles, *Investigación sobre los animales*, I, 490b6-491a6; el *Juramento hipocrático*; Aristóteles, *Tópicos*, I, 100a-101a4, y Euclides, *Elementos de geometría*, I, 1-21.

<sup>88</sup> Santiago Zamorano, *Antología de Griego II*, prólogo,

El manual de *Griego II*<sup>89</sup> incluye Unidades temáticas semejantes a las de la *Antología de griego II*, añadiendo una V Unidad: Arte. En el manual de *Griego II*, igual que en el de Griego I, los tres ejes se desarrollan proporcionadamente y sin mayor articulación con los textos. Cabe notar que los textos seleccionados son distintos de los de la *Antología II*.<sup>90</sup>

En este enfoque de la enseñanza, a partir de unos textos seleccionados por su contenido cultural, no es posible colocar los textos como objeto de estudio, y aquellos que se compilan – aunque sean originales– sólo son un pretexto para enseñar cultura helena. Desde esa perspectiva, puesto que se corre el riesgo de seleccionar textos griegos sin *propiedades textuales*, es decir, sin *intención*, sin *coherencia* y sin estructura, porque el núcleo del aprendizaje es la temática cultural de la Unidad correspondiente en ese momento, en tal forma, los textos quedan en segundo plano, intrascendentes para el estudiante, y se repite, en sentido contrario, el vicio en que incurre la enseñanza tradicional: como la oración aislada y abstracta, sin contenido, es un instrumento o un pretexto para enseñar reglas y esquemas gramaticales, así ahora el texto aislado y abstracto, sin propiedades textuales, es un instrumento o un pretexto para enseñar un contexto histórico muy amplio, además de reglas y esquemas gramaticales. En efecto, al presentar información cultural, que no se deriva de los textos, éstos dejan de ser objeto de comprensión; para los alumnos se enrarece el contacto constante con esa lengua de *corpus* y, en general, se desconoce la utilidad del *análisis textual* que implica el enfoque comunicativo. Cuando se enseña cada aspecto de manera autónoma sin un soporte textual, se puede caer en el extremo de exponer mucha información dispersa y detallada, promoviendo el enciclopedismo que, por su naturaleza, es incompatible con el taller y con el espíritu del Colegio.

En los materiales que hemos revisado continúa ausente una base teórica de texto; por eso, *la textualidad como articuladora de contenidos* queda excluida. De ninguna manera intento descalificar el trabajo de mis compañeros profesores, sea colectivo o individual; sólo quiero señalar un factor que no se ha tomado en cuenta, y que actualmente, mediante el *enfoque comunicativo* nos invita a reflexionar sobre el *texto* en busca de otros conceptos y definiciones. Sin un fundamento de lo que es un texto, será muy difícil acercar al estudiante a nuestro objeto de estudio en sus distintos niveles. Aquí, cabe recordar que la cultura griega

<sup>89</sup> Juan Reyes, Santiago Zamorano, Ma de Jesús Espíndola, Alejandra Garduño, Gloria Paredes Elsa Hernández, Ramón Cortés, Miguel Costal, *Griego II*, CCH, planteles Sur y Vallejo, 2002.

<sup>90</sup> Aristóteles, *Historia de los animales*, I.6: 491a20-b8; el *Juramento hipocrático*; Aristóteles, *Categorías*, IV: 1b25-2a10; Pausanias, *Descripción de Grecia*, 1.8.4-5.

dedicó un lugar al análisis y síntesis de sus realizaciones literarias, de sus discursos, es decir, de sus textos, definiendo géneros, tipos de texto y partes de esos géneros y de esos tipos de textos.

Mientras no se logre un consenso de lo que debe entenderse por texto, con una base lingüística, seguirán empleándose criterios subjetivos implícitos y se seleccionarán textos sin estructura, a saber, con cortes arbitrarios y sin forma ni características que los definan. La experiencia prueba que los textos seleccionados mediante esta práctica resultan poco eficaces para la enseñanza del griego de acuerdo con el sentido curricular de esta materia en el CCH.

#### 2.4. COROLARIO.

En los Programas y en los materiales didácticos de esta nueva etapa del Colegio (1996-2004), se han hecho esfuerzos por ubicar la materia de griego en su contexto curricular; los resultados han sido importantes y han repercutido en la metodología de enseñanza. Sin embargo, en nuestra docencia no se han aprovechado ni teórica ni experimentalmente algunos conceptos, el de *texto* y el de *taller*. Este descuido no se debe a que dichos conceptos carezcan de un desarrollo teórico en el ámbito general –área de Talleres o enfoque comunicativo textual– en que se inscribe nuestra disciplina, sino a nuestra falta de apropiación de tales conceptos, para fundamentar estudios y propuestas que definan una perspectiva textual para la enseñanza-aprendizaje del griego. Para la mayoría de nosotros carece de significación la noción de texto y la de sus propiedades; por lo mismo, no se ha profundizado en los criterios explícitos de *selección de textos*, ni se ha utilizado alguna *tipología* que le de sentido a la gramática y a la cultura presentes en los textos, a fin de que ni los contenidos gramaticales, ni los culturales, ni los etimológicos se aborden como fines en sí mismos, independientes de los textos, sino como componentes significativos de estructuras textuales y culturales.

El propósito fundacional del Colegio –es decir, acercar al alumno a los textos– se puede concretar con los aportes teóricos de la Lingüística del texto y del Análisis del discurso que nutren la propuesta didáctica del Enfoque comunicativo asumido por el área de Talleres. Por ello, será necesario sensibilizar a los profesores en las nociones clave del Enfoque comunicativo textual que, desde mi punto de vista, pueden funcionar en nuestra disciplina; de lo contrario, como sucedió en la primera década del Colegio, podríamos repetir el error de no consolidar el trabajo con textos originales, experimentando con ellos una didáctica *sui generis*, una que esté más cerca del contexto curricular y de los propósitos formativos del Colegio. En

esa perspectiva es necesario lograr el consenso general de centrar la *Comprensión de textos* como Objetivo general de trabajo; con ello se estaría en condiciones de evitar la separación y autonomía de los tres aspectos –cultura, gramática y etimología–, que se observan en los materiales didácticos y se acentúan en la práctica docente.

El otro concepto que se ha descuidado es el de *taller*. ¿Cómo trabajar en CCH, con una perspectiva práctica y colectiva, una materia, que se enseñaba teóricamente en la Facultad? Desde mi punto de vista, hay que remontar esa formación teórica, y eso se podría lograr mediante cursos propedéuticos a los profesores de nuevo ingreso, y, después, mediante el apoyo de un programa de profesionalización docente, que garantizaran llevar a la práctica el concepto de taller. No se trata de recetas burocráticas, sino de la búsqueda de otras convicciones basadas en la reflexión teórica y en la experiencia del taller: hay que reflexionar (y experimentar) con base en trabajos colectivos e individuales sobre el desarrollo del taller, principalmente, con base en aquellos que hacen explícitos el papel de los estudiantes y del profesor, que deben relacionarse mediante el diálogo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En el taller debe predominar el aprendizaje y, por lo tanto, la enseñanza tiene una función diferente a la de sólo enunciar y transmitir contenidos culturales, gramaticales o etimológicos; el taller pone el énfasis en los métodos y en las habilidades, el taller es en donde el estudiante aprende a aprender.<sup>91</sup>

Semejante esfuerzo de formación requiere de apoyos institucionales que, en muchos aspectos, debemos proponer y establecer, a fin de consolidar –en griego y en latín– el trabajo con *textos* dentro del taller.

Es notoria la separación que hay entre los lineamientos de los Programas institucionales para contextualizar el griego en el Plan de estudios actualizado y la falta de trabajos individuales y colectivos que sustenten, en la experiencia, las reflexiones sobre estos puntos cardinales: texto, taller y formación colegiada.

Valgan, para la selección de textos originales las siguientes preguntas: ¿Qué esperamos profesionalmente como maestros de Lenguas Clásicas en el bachillerato? ¿Podemos formar “traductores” que sólo son capaces de analizar la forma de oraciones aisladas con base en la

---

<sup>91</sup> Este rescate del concepto de *taller* podría enriquecerse con un tipo de bitácora que dejara precedente de nuestras prácticas.

morfología? ¿Deseamos que el alumno reflexione acerca del contenido cultural de las Unidades temáticas, tomando como pretexto algunos textos originales y tratando aparte la gramática y la etimología?

La fluctuación entre hacer énfasis en la forma o en el contenido parece oponer estos elementos como irreconciliables o presentarlos sin posibilidad de integración; sin embargo, mi propuesta estriba en afirmar que el texto, en cuanto estructura tipificada, puede integrar esos elementos y otros que se relacionan con ellos. Cabe entonces preguntar: ¿Cómo se puede integrar estos elementos en una sola materia, mediante textos? ¿Es posible que los textos tipológicamente definidos contengan estas bondades didácticas? De acuerdo con los Programas de griego, el Objetivo primordial de esta materia en CCH es la comprensión de textos; para ello, antes de seleccionar los materiales, los profesores debemos analizar las propiedades del texto, auxiliándonos de una tipología de textos breves o partes de la estructura de los textos, tipificadas y presentes en la literatura griega, a fin de utilizarlos en su dimensión didáctica. En ello consiste la propuesta del siguiente capítulo.

## CAPÍTULO 3. CONTRIBUCIÓN TEÓRICA PARA LA SELECCIÓN DE TEXTOS GRIEGOS EN CCH.

## PREÁMBULO

## RESUMEN DE LOS CRITERIOS DE SELECCIÓN DE TEXTOS.

Tanto en los documentos fundacionales como en los Programas de griego de las etapas anteriores a la actual revisión de programas,<sup>1</sup> se ha propuesto el estudio de esta lengua mediante sus textos; sin embargo, ha habido varios obstáculos que han impedido que esta propuesta se lleve a cabo; uno de ellos es, sin duda, la falta de criterios realmente teóricos en la selección de textos. En los capítulos anteriores, intenté demostrar que en los materiales didácticos no siempre se hacen explícitos dichos criterios y que, cuando se explicitan, resultan teóricamente endebles y muy poco adecuados al propósito formativo del área de Talleres y al enfoque comunicativo.

Con base en el enfoque comunicativo del área de Talleres y en los *Progymnasmata* de los rétores Teón, Hermógenes y Aftonio, fundamentaré una propuesta teórica para seleccionar textos griegos; esta propuesta postula que el texto es el objeto de estudio y puede repercutir positivamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje del griego en el Colegio de Ciencias y Humanidades. Dada la insuficiente reflexión acerca de criterios teóricos explícitos para la selección de textos, la propuesta –pienso– es necesaria, quizás obligatoria. Una propuesta “realmente” teórica debe basarse en la definición de texto, en la definición de sus propiedades y en una tipología textual; ello implica –por parte del maestro– el estudio de los modos discursivos y de la situación comunicativa. Por lo demás, dichos criterios deben llevar a textos breves y adecuados al nivel introductorio del taller de griego en el Colegio y a su renovación periódica. Nada de esto significa que hay que desechar los materiales elaborados; se trata de revisarlos y de revisarnos a la luz de otras propuestas didácticas.

Según hemos visto, durante la vigencia del antiguo Plan de estudios, los criterios de selección eran los siguientes: el criterio del *entusiasmo*; el criterio implícito de la *gramática*, –recopilación de oraciones sencillas para enseñar morfología–; y el criterio de la *cultura* –selección de oraciones y textos originales o *corpus* textuales como el de Martín S. Ruipérez, cuyos criterios explícitos no se imitaron en nuestro país con otros *corpora*–. Mientras tanto, en los Programas oficiales de 1979 se delineaba una propuesta acorde a la didáctica del Colegio. Se proponía seleccionar textos por su *atractivo literario* y por su

---

<sup>1</sup> Me refiero a las etapas de 1973-1996 y a la de 1996-2004.

*contenido trascendente*, ya en lo político, ya en lo social, ya en lo estético; incluso se sugería un breve canon de autores y se pedía que los textos tuvieran abundancia de palabras productivas etimológicamente.

A partir de la primera actualización del Plan de estudios, se constituyó el *Seminario de profesores de griego y latín*, y en él se asumieron algunos criterios: seleccionar textos que, por una parte, fueran *originales* y que, por la otra, estuvieran *relacionados temáticamente* con disciplinas nacidas en Grecia o vigentes en el currículo del Colegio; aquí, sin embargo, estos criterios temáticos resultaban indefinidos lingüísticamente. A su vez, los Programas institucionales de 1996 daban un paso adelante en el objetivo de trabajar con textos, proponiendo unos criterios psicopedagógicos de selección de textos: *gradación de la complejidad, significatividad de contenido, idoneidad para el tratamiento didáctico de las estructuras lingüísticas y riqueza lexicológica*, y a manera de ejemplo, parte de los materiales del *Reading Greek*. Además, dichos Programas reconocían el *taller* y el *texto* como elementos didácticos pertinentes a la enseñanza-aprendizaje del griego; a partir de los textos se trabajaría la *cultura*, la *gramática* y la *etimología*; no obstante, la tendencia en la práctica docente ha sido el desarrollo autónomo de esos tres aspectos o ejes, descuidando el texto como objeto de estudio. Finalmente, en el año 2004 se llevó a cabo una revisión de Programas que, en cierto sentido, continúa descuidando la perspectiva textual.

Nuevamente, igual que los criterios de la primera etapa, estos otros criterios pueden y quizá deben recuperarse; para ello bastaría –desde la perspectiva teórica que propondremos– darle fundamento a los criterios que indudablemente son valiosos, por ejemplo, seleccionar textos originales breves; textos significativos (ya en lo social, ya en lo estético, ya en lo político, ya en lo científico); textos que permitan una gradación de la complejidad, y que, por lo mismo, sean idóneos para la comprensión de estructuras textuales en sus distintos niveles.

#### DE LA ORACIÓN AL TEXTO.

En el capítulo anterior hablé del enfoque comunicativo adoptado por el área de Talleres; este enfoque –como lo demuestran la “Contribución del área al perfil del egresado” y los “Objetivos generales del área de Talleres”– tiene como objeto de estudio el *texto* en su *situación comunicativa*. Y, en tal forma, amplía el objeto de estudio, de la oración al texto. ¿Qué factores contribuyeron a este cambio en la enseñanza de la lengua? La oración aislada

como objeto de estudio gramatical mantuvo su vigencia cuando la ciencia naciente de la lingüística –desde finales del siglo XIX y buena parte del XX– consideró necesario diseccionar el sistema de la lengua, para analizar y describir cada uno de sus componentes como objeto de estudio.<sup>2</sup> En esta perspectiva de disección, la enseñanza de lenguas asumió los presupuestos teóricos de la existencia autónoma del sistema lingüístico. En efecto, diseccionando el sistema en sus elementos mínimos, se desarrollaron análisis de componentes específicos y formales.<sup>3</sup> En tales circunstancias, la semántica y la situación comunicativa carecían de importancia: fueron relegadas de la investigación, y, como por influencia, también de la enseñanza.

Posteriormente, esa tendencia a la disección y a la clasificación se enriqueció mediante estudios interdisciplinarios; eso demuestran los resultados de la investigación lingüística realizada desde la década de 1970 y, en algunos casos, desde poco antes de la década de 1950.<sup>4</sup> Así, la lengua en su situación comunicativa y la semántica también han sido objeto de estudio en diferentes niveles, dando origen a disciplinas como la Pragmática, la Psicolingüística y la Sociolingüística.<sup>5</sup> Sólo después de los resultados se ha reconocido la importancia de la semántica, de la situación comunicativa y de otros elementos extralingüísticos en el estudio de la lengua oral, de la lengua escrita, y de la lingüística aplicada. Tal gama de esfuerzos ha resultado muy productiva en la investigación, porque contribuyó a redimensionar la lengua, su enseñanza y a los usuarios de ésta.

Además, en la investigación lingüística y en sus aplicaciones, la ampliación de la unidad oracional a la unidad textual se ha ido desarrollando, entre otras causas, porque era imposible explicar satisfactoriamente ciertos fenómenos de la lengua desde el parámetro analítico de la oración aislada: el uso del artículo, de los pronombres, la coordinación y el uso de los tiempos verbales no se pueden explicar a partir de oraciones aisladas. Por lo demás, es evidente que la comunicación completa, oral o escrita, se da mediante unidades supraoracionales. En los primeros trabajos con unidades textuales, los lingüistas ampliaron

<sup>2</sup> Cfr. Mijail M. Bajtín, *Estética de la creación verbal*, México, Siglo XXI, 2003, pp. 256-293.

<sup>3</sup> Cfr. Robert de Beaugrande, “La saga del análisis del discurso”, en Teun van Dijk *et al.*, *El discurso como estructura y proceso*, Barcelona, Gedisa, 2000, p. 68-73.

<sup>4</sup> Cfr. Teun van Dijk, *Estructuras y funciones del discurso*, pp. 10-16; Guadalupe T. Martínez Montes, *et al.*, *op. cit.*, pp. 35-36.

<sup>5</sup> Teun van Dijk, “El estudio del discurso”, en Teun van Dijk *et al.*, *El discurso como estructura y proceso*, Barcelona, Gedisa, 2000, p. 53-55.

o adaptaron los criterios gramaticales disponibles:<sup>6</sup> fue indispensable integrar la semántica (referencial) y la pragmática en los estudios lingüísticos. Teun van Dijk resume este proceso en los siguientes términos:

Las relaciones importantes entre oraciones deben buscarse en el nivel *semántico*. De hecho, la mayoría del trabajo llevado a cabo en el campo de la gramática del texto ha estudiado fenómenos semánticos como la pronominalización, la consecución de tiempos verbales, tema y rema, conectores, cuantificadores, etc. La propiedad semántica global de textos tocada en cada uno de esos estudios ha sido frecuentemente llamada *coherencia* o cohesión. Así pues, una secuencia de oraciones se considera *coherente*, si estas oraciones satisfacen ciertas relaciones semánticas. *Hoy* nos ocuparemos de un aspecto de la coherencia semántica que llamaremos coherencia *lineal* o *local*. Este tipo de coherencia se define en términos de las relaciones semánticas entre oraciones individuales de la secuencia. *Luego* también hablaremos de la llamada coherencia *global* que caracteriza un texto como un todo. Veremos, sin embargo, que la coherencia local y la global son interdependientes. *Posteriormente*, veremos cómo tanto la coherencia local como la global se relacionan con la *coherencia pragmática*, definida esta última no según las oraciones, sino según los actos de habla logrados con la emisión de un texto en un contexto adecuado.<sup>7</sup>

En esta cita se plantea la importancia de las relaciones textuales que no dependen exclusivamente de los conectores ni de las relaciones lineales entre oraciones, sino de un conjunto de factores lingüísticos globales, relacionados semántica y pragmáticamente; por ejemplo, el texto tiene una progresión temática generalmente compuesta de *apertura*, *desarrollo* y *cierre*. Tal progresión se puede desplegar por medio de relaciones semánticas en las que el *tema* de un texto se desarrolla por medio de *nueva información*; tales elementos se denominan respectivamente, *tópico* y *comento*.<sup>8</sup> En esta progresión semántica, al ser desarrollado el *tópico* mediante el *comento*, éste o alguna de sus partes puede convertirse en *tópico*, con lo cual se puede mantener la coherencia global que se relaciona con la coherencia lineal, en el nivel oracional y con la coherencia pragmática, en el nivel de

<sup>6</sup> Cfr. Teun van Dijk, *Estructuras y funciones del discurso*, pp. 9-19; Robert de Beaugrande, "La saga del análisis del discurso", en *El discurso como estructura y proceso*, pp. 67-106; Siegfried J. Schmidt, *Teoría del texto*, pp. 19-50.

<sup>7</sup> Teun van Dijk, *Estructuras y funciones del discurso*, pp. 2-16.

<sup>8</sup> *Tópico* y *comento* son técnicamente dos elementos de progresión semántica en la construcción de un texto, el *tópico* es el *tema* o *temas* que se tratan en el texto; el *comento* es la información nueva sobre el *tema* o *tópico* del texto. También se les denomina *tema-rema*; además se puede *topicalizar* o *tematizar* un *comento* (o *rema*) o parte de él.

la intención. Además, para darle coherencia a un texto se utilizan otros mecanismos, como la repetición léxica o la sustitución para mantener la identidad de los personajes, como la relación entre las acciones que los personajes llevan a cabo, por ejemplo, en una secuencia narrativa se observa la consecución de tiempos verbales y en un nivel más global estaría el concepto semántico de “mundo posible”.

Semejante mundo hay que considerarlo como una abstracción, como algo construido por la semántica. No sólo la realidad histórica y actual es un mundo de esa índole, sino también la realidad de un sueño, o simplemente cualquier mundo que nos queramos ‘imaginar’, aunque no se asemeje al nuestro. Así pues, un mundo es una colección de circunstancias. Estas se componen de objetos con determinadas características y relaciones mutuas. También los mundos posibles están interrelacionados: a saber, mediante la relación de la «alternatividad» y de la «accesibilidad».<sup>9</sup>

Ahora bien, la “relación entre los niveles de coherencia textual y la coherencia pragmática” rebasa el ámbito oracional; en el nivel textual, dicha relación se da entre lo que se dice y lo que se hace, o, dicho de otro modo, entre lo que se intenta hacer y lo que se dice. De esta relación se ocupa la Pragmática y la teoría de los *actos de habla*.<sup>10</sup> Éstas teorías sostienen que hablar no sólo es emitir palabras con sentido, sino actuar,<sup>11</sup> y que, normalmente, se actúa con ciertas intenciones; por tanto, afirman la necesidad de tomar en cuenta, en el análisis lingüístico textual, que cuando se emite un texto o discurso –nivel locutivo–, se actúa con ciertas intenciones –nivel ilocutivo–. A estos niveles añaden el nivel perlocutivo; éste se logra, cuando se satisface la intención, y el destinatario reacciona del modo esperado.<sup>12</sup> En efecto, para que un acto de habla sea satisfactorio, debe ser adecuado a la situación comunicativa, una en la cual siempre intervienen factores extralingüísticos: el destinatario, la intención del emisor, la materialidad del mensaje, el referente, la

<sup>9</sup> Teun van Dijk, *La Ciencia del texto*, Barcelona, Paidós, 1989, p. 39.

<sup>10</sup> La Pragmática analiza las funciones discursivas de los actos de habla. En cuanto a la teoría de los actos de habla, véase John L. Austin, *How to do things with words*, London, Oxford University Press, 1962 (existe traducción española, *Cómo hacer cosas con las palabras*, tr. Genaro R. Carrió y Eduardo A. Rabossi, Barcelona, Paidós, 1981).

<sup>11</sup> Cfr. Teun van Dijk, *Estructuras y funciones del discurso*, pp. 38-76.

<sup>12</sup> Cfr. Teun van Dijk, *Texto y contexto*, Madrid, Cátedra, 1998, pp. 278-289. “En general, existen, tres niveles en un acto de habla: el locutivo, el ilocutivo y el perlocutivo: en el nivel locutivo, el acto de habla es el de la emisión, compuesta de elementos lingüísticos (fonológicos, morfológicos, sintácticos); en el nivel ilocutivo, ya se percibe una intención (aconsejar, informar, explicar, describir, censurar, etcétera); el nivel perlocutivo implica un acto de habla eficaz; es decir, aquel mediante el cual el emisor logra su intención en el destinatario”.

interpretación del destinatario y el contexto de la situación comunicativa.<sup>13</sup> En la medida en que se satisfaga la *adecuación*, habrá mayor probabilidad de que el emisor logre sus intenciones, y de que el destinatario las interprete correctamente. En tales circunstancias, cabe hablar de un acto de habla “eficaz”.

Por supuesto, la intención del emisor puede ser una, y otra, aquella que interpreta el receptor; sin embargo, la intención del emisor de un texto se organiza generalmente mediante una *estructura esquemática global*; esta estructura esquemática, o tipo de texto, debe adecuarse a la situación comunicativa, y esta adecuación se hace notar en las estructuras de superficie de la estructura esquemática.

El interés que tiene la lingüística y la gramática en el estudio de los actos de habla no está únicamente en especificar las condiciones contextuales para tales actos, sino en relacionar los actos de habla con las estructuras de superficie y con estructuras semánticas que subyacen en la emisión utilizada para lograr un acto de habla. En otras palabras, cuáles entonaciones típicas, formas sintácticas, entradas léxicas y contenido proposicional debería tener una secuencia de oraciones para contarse como una posible afirmación, petición, mandato, advertencia o acusación.<sup>14</sup>

En el caso de un lector, es necesario que reconstruya esa situación comunicativa e interprete adecuadamente las marcas de superficie de la *estructura esquemática global*, en los distintos niveles lingüísticos y extralingüísticos; sólo en tal forma comprenderá un acto de habla global, un texto, y no únicamente las oraciones aisladas que lo constituyen. Ciertamente, en el caso de lenguas antiguas, esa reconstrucción e interpretación hipotéticas es más minuciosa; sin embargo, pueden corroborarse por las evidencias del texto en todos sus niveles y por las investigaciones sobre ese texto desde diferentes puntos de vista.

Por otra parte, algunas causas de orden externo a la investigación lingüística apuntaban también al cambio del paradigma oracional: la tecnología aplicada al lenguaje requería, para el procesamiento de traducciones y de documentos, de una base lingüística de textos y no de oraciones sueltas. Los antecedentes de estas operaciones textuales se encontraron en la retórica, en la poética y en la estilística; estas disciplinas desde la antigüedad trabajaron

<sup>13</sup> Cfr. Frida Zacauala S. *et al.*, *Lectura y redacción de textos*, p. 16; Guadalupe T. Martínez Montes *et al.*, *op. cit.*, p. 20.

<sup>14</sup> Teun van Dijk, *Estructuras y funciones del discurso*, p. 62

sobre unidades supraoracionales o textuales. Sin embargo, en la década de 1970, con los primeros trabajos que explicaron relaciones semánticas entre oraciones, surgieron también orientaciones lingüísticas diversas, poco unificadas; unas investigaciones postulaban la necesidad de una gramática del texto, y otras, las condiciones para el análisis del discurso.<sup>15</sup>

En la enseñanza del griego en el CCH, la actualización del Plan de estudios y el enfoque comunicativo del área de Talleres nos proponen el desafío de la *textualidad*.<sup>16</sup> Ésta, como quedó asentado en los Programas indicativos de las asignaturas de griego I y II de 1996, puede ser un elemento clave para la enseñanza-aprendizaje, porque delimita y estructura mejor nuestro objeto de estudio, el texto, e integra mediante éste lo morfológico, lo sintáctico, lo léxico, lo semántico, lo retórico, lo cultural y lo pragmático, en una palabra, los elementos de la textualidad. Al integrar estos elementos, el enfoque comunicativo se nutre de los avances actuales de la Lingüística del texto, del Análisis del discurso y de la Psicología cognoscitiva para fundamentar una didáctica de la enseñanza de la lengua que busca desarrollar las habilidades básicas de comprensión y producción de textos. En efecto, contamos con los elementos para llevar a cabo los objetivos generales del área que nos atañen. La enseñanza de lenguas, sea de la materna o de segundas lenguas, ha incorporado una serie de propiedades del texto, que necesitamos conocer y que, en la práctica, podemos utilizar en nuestra enseñanza del griego para que los alumnos comprendan textos. Por supuesto, aquí no se propone que teorizamos con los estudiantes sobre el enfoque comunicativo y la textualidad, lo que propongo es que los profesores de griego y latín debemos conocer dicho enfoque para no excluimos del contexto del Colegio en el área de Talleres, porque este nuevo contexto nos permite actualizarnos en el análisis de textos.

<sup>15</sup> Aun cuando se usan los conceptos de *texto* y *discurso* como sinónimos, teóricamente se han planteado diferencias: hay quienes definen el texto como un producto completo oral o escrito, mientras que consideran el discurso como un proceso inacabado, espontáneo. En las siguientes páginas, normalmente uso texto y discurso como sinónimos; sin embargo, como el griego antiguo pervive en escritos, usaré más el término texto. Cfr. Teun van Dijk, *Estructuras y funciones del discurso*, pp. 19-21 y Michael Stubbs, *Análisis del discurso, análisis sociolingüístico del lenguaje natural*, Madrid, Alianza, 1987, pp. 23-24.

<sup>16</sup> "Textualidad, logro humano en materia de hacer conexiones dondequiera que tengan lugar acontecimientos comunicativos". Robert de Beaugrande, "La saga del análisis del discurso", en *el Discurso como estructura y proceso; estudios del discurso I: introducción multidisciplinaria*, compilador Teun van Dijk, Barcelona, Gedisa, 2000, p. 93. "Textualidad es la designación de una estructura bilateral que puede ser considerada tanto desde un punto de vista de los aspectos del lenguaje como desde un punto de vista social". "De este modo la 'textualidad' es aquella estructura que se prescribe en todos los sistemas observables de comunicación como forma normativa de lo que se enuncia con carácter comunicativo. Dicho de otra manera: la textualidad es el modo de manifestación universal y social que se usa en todas las lenguas para la realización de la comunicación. Respecto al sistema social de la actividad 'comunicación', la textualidad actúa en un sentido amplio como forma normativa de manifestación y realización del comportamiento social mediante las lenguas". Siegfried J. Schmidt, *Teoría del texto*, Madrid, Cátedra, 1973, pp. 147-148.

El texto es una unidad comunicativa con propiedades materiales y funcionales.<sup>17</sup> Entre las propiedades del texto debe mencionarse su materialidad, oral o escrita; esta propiedad le permite ser representado gráfica, escultórica, pictórica, gestual, arquitectónicamente, etcétera. Dado que el texto es comunicativo y material, puede decirse que –una vez pasada su situación comunicativa de origen– un texto también tiene la propiedad de ser transmisible y susceptible de una interpretación que restituya su “sentido original”. Al decir que se trata de una unidad comunicativa cabe puntualizar que la comunicatividad no es una propiedad amorfa, sino definida de acuerdo con una función específica que le da la comunidad que lo crea para satisfacer necesidades propias; dicha función determina la *estructura esquemática global* y sus características de superficie. La estructura esquemática –dicen los teóricos– se compone de fragmentos o categorías que se ordenan de acuerdo con reglas convencionales y con un determinado contenido.<sup>18</sup> Evidentemente, pues, las categorías componen la estructura esquemática global o tipo de texto. Ahora bien, esas categorías también pueden ser textos, si, merced a ciertas circunstancias didácticas o de cualquier otro tipo, obtienen las propiedades que definen a un texto: *coherencia, adecuación, intención e integridad*.<sup>19</sup>

Por todo ello, supuesta la presencia de estructuras de contenido, de estructuras esquemáticas y de las categorías que las componen, el siguiente apartado intentará demostrar, primero, la existencia e importancia de dichas estructuras; luego –pensando en las formas de expresión– se hablará de los *modos discursivos* y sus *secuencias*: ello nos servirá de base para clasificar las estructuras esquemáticas definidas en los *Progymnasmata*; además, habrá que analizar las funciones comunicativas en relación con los modos discursivos. Estos elementos en conjunto habrán de conducirnos a definir los criterios de selección y una tipología de textos griegos. También corroboraré, con ejemplos, que los textos seleccionados cumplen con las propiedades textuales.

<sup>17</sup> Normalmente se habla de propiedades a secas (cfr. Guadalupe T. Martínez Montes, *et al.*, *op. cit.*, pp. 38-46); otros hablan de características del texto (cfr. Frida Zacacla S. *et al.*, *Lectura y redacción de textos*, p. 16; Roser Martínez, *Conectando texto*, Barcelona, Octaedro, 2000.) y de normas de la textualidad (cfr. Robert-Alain de Beaugrande y Wolfgang U Dressler, *Introducción a la lingüística del texto*, pp. 33-47). Por mi parte, entiendo las propiedades materiales como aquellas que tienen que ver con la forma de los textos y su medio de concretarse; y las propiedades funcionales se refieren a aquellas propiedades que en la interacción comunicativa le dan sentido al texto como unidad.

<sup>18</sup> Cfr. Teun van Dijk, *Estructuras y funciones del discurso*, pp. 52-57. En adelante, exceptuando citas textuales, hablaré de categorías como las partes constitutivas de las estructuras textuales; algunos especialistas también las denominan fragmentos; sin embargo, en nuestra especialidad, el término fragmentos se puede prestar a ambigüedades que deseamos evitar.

<sup>19</sup> Estas propiedades textuales se definieron en el capítulo 2, 63 ss.

### 3.1. LAS MACROESTRUCTURAS SEMÁNTICAS Y LAS SUPERESTRUCTURAS DEL TEXTO.

La comprensión de las estructuras textuales originales (textos o categorías que han adquirido las propiedades textuales) implica que el estudiante se familiarice con sus componentes tanto lingüísticos como extralingüísticos y que vea dichos componentes textuales como elementos relacionados semántica y pragmáticamente:<sup>20</sup> hay que evitar, pues, el simple acercamiento a textos amorfos y el puro estudio de sus estructuras lingüísticas (morfológicas). Al hablar de “componentes lingüísticos”, me refiero a elementos del sistema lingüístico recurrentes en los tipos de textos o en las categorías, y al hablar de componentes extralingüísticos, a los actos de habla y a los conocimientos compartidos cultural y socialmente de mundos posibles.<sup>21</sup>

Ahora bien, en todas las lenguas, el reconocimiento de las estructuras esquemáticas o tipos de texto se da intuitivamente, merced al influjo sociocultural a que está expuesto el hablante: gracias a este influjo, cabe que los hablantes tengan ideas más o menos comunes sobre lo que entendemos por un cuento, una fábula, un mito, una historia, un chiste, un regaño, una instrucción, etcétera, y sobre la *forma de expresión* que se usa en estos tipos de texto. Dichas ideas, pues, y sus formas de expresión, no son necesariamente idénticas en todos los hablantes; ello explica las preguntas que hacemos para comprobar si reconocemos una estructura esquemática convencional (la de un cuento, la de una fábula, la de un mito, la de una historia, la de un chiste, la de una instrucción, etcétera), y sus *formas de expresión*, que también son convencionales: ¿estás contando una fábula o un cuento? ¿Estás narrando una historia o un mito? ¿Me estás instruyendo o me estás regañando? Intuitivamente, el que escucha, o el que lee, reconoce y tipifica una *estructura esquemática convencional*, según sus conocimientos previos o *competencia textual*; dicha competencia textual intuitiva se ejercita en la intertextualidad; es decir, en el saber diferenciar –en las experiencias con varios tipos de textos– estructuras esquemáticas globales relacionadas con actos de habla, mundos posibles y formas de expresión adecuados a cada situación comunicativa.

Sin embargo, y esto vale también en la formación comunicativa de los bachilleres, esa competencia textual intuitiva se puede reforzar con diferentes aspectos teóricos que

<sup>20</sup> Semántica y pragmáticamente, es decir, el texto como unidad comunicativa implica lo que se dice y para qué se dice.

<sup>21</sup> Mundo posible es cualquier circunstancia real o imaginaria que alterna con el mundo real u otros mundos imaginarios accesibles. Cfr. Teun van Dijk, *La ciencia del texto*, p. 39.

permiten definir estructuras esquemáticas convencionales, o tipos de texto, y sus componentes semánticos, pragmáticos y lingüísticos en el nivel global del texto. Uno de los componentes textuales es una estructura semántica subyacente bajo la estructura esquemática global. Esta estructura semántica subyacente se puede comprobar derivando el asunto o tema de un texto, desde la relación entre oraciones hasta las relaciones de los niveles más globales de un texto; piénsese, por ejemplo, en cómo se mantiene o produce la identidad de los personajes mediante la repetición o la sustitución léxica, en las relaciones entre hechos, en las circunstancias a que se refiere cada texto en un mundo posible –sea real o imaginario–; o bien, en los significados de las oraciones en su totalidad, dentro del texto, y en la intención comunicativa. Estos elementos del nivel global establecen relaciones y, además, nos remiten a una estructura semántica subyacente; dichas relaciones se pueden comprobar en cada uno de los niveles textuales, del mayor al menor, porque los niveles más globales determinan a los niveles inferiores. Cuando se habla de tema o asunto, dice Teun van Dijk,

nos referimos a alguna propiedad del significado o del contenido del *texto*. Por lo general, no nos referimos al sentido de las oraciones individuales, sino al del *texto* como un todo o de fragmentos más o menos grandes, como, por ejemplo, párrafos o capítulos del *texto*. Este tema del *texto* (o de la conversación) se hará explícito, por tanto, en términos de un cierto tipo de estructura semántica. Puesto que tales estructuras semánticas aparentemente no se expresan en oraciones individuales, sino en secuencias completas de oraciones, hablaremos de macroestructuras semánticas.<sup>22</sup>

Las macroestructuras semánticas se derivan del contenido global de las oraciones. “Las macroestructuras semánticas son la reconstrucción teórica de nociones como “tema” o “asunto” del texto”.<sup>23</sup> Derivar el tema de un texto implica saber si el texto está completo: si tiene un inicio y un cierre, o si sólo es una parte de un texto más amplio, sin que esto impida que, en un nivel inferior, se pueda considerar completo. “En efecto, del mismo modo en que una gramática de la oración explica por qué [las] secuencias arbitrarias de palabras no definen *una oración*, [así también,] una gramática del texto necesita dar cuenta del hecho de que las secuencias de oraciones no definen un texto”.<sup>24</sup>

<sup>22</sup> Teun van Dijk, *Estructuras y funciones del discurso*, p. 43. Aclaro que el investigador y teórico, Teun van Dijk, utiliza frecuentemente el término *discurso*, que sustituiré aquí y en las citas siguientes por el término *texto* (en cursiva), debido sobre todo a que los textos escritos son los únicos supervivientes de una lengua antigua como el griego.

<sup>23</sup> *Ibid.*

<sup>24</sup> Teun van Dijk, *De la Gramática del texto al análisis crítico del discurso*, p. 2.

Por tanto, un *texto* –desde el enfoque comunicativo– requiere de tema (y no de uno exclusivamente, pero sí de uno predominante); ese tema debe derivarse de la relación semántica entre las oraciones que se enlazan en el texto, y supone la existencia de una estructura subyacente denominada *macroestructura*. Por eso, al deducir el tema de un texto, hay que asumir la presencia de dicha estructura semántica, en el nivel global de un texto que se busca determinar, por razones didácticas, por ejemplo, o de otra índole, cuando se toma para analizar una parte de una obra más amplia, con propiedades relativas de autonomía por tener un cierre semántico y un sentido.

Estamos en el nivel del significado y de la referencia de las oraciones (nombradas también, semánticamente, *proposiciones*);<sup>25</sup> se trata de la estructura profunda del texto, la cual al referirse a las relaciones semánticas, exige las propiedades textuales que llamamos *coherencia global e integridad*.<sup>26</sup> Formalmente, se atribuye un tema a un texto o discurso, cuando se percibe un inicio y un cierre;<sup>27</sup> es decir, cuando los elementos son suficientes para adjudicar el tema, por la coherencia global del texto; en el caso contrario, no hay *integridad*, y, consecuentemente, tampoco texto. Por ello, naturalmente, un fragmento puede no tener tema; en ese caso, además, carecería de *coherencia global*.

Sobre la práctica, ¿cómo se obtiene la macroestructura de un texto? Obtener la macroestructura de un texto implica especificar, semánticamente y en el nivel global, las relaciones que hay entre las proposiciones del texto (una macroestructura semántica es lo que comúnmente llamamos resumen de un texto;<sup>28</sup> es pues, en otras palabras, una estructura subyacente que da sentido a la secuencia de oraciones que forman un texto); la especificación de dichas relaciones –a partir de la secuencia de oraciones que lo conforman– se logra mediante una serie de pasos o reglas explícitas que, en la progresión

<sup>25</sup> “El significado de una oración aislada se denomina, a grandes rasgos, una proposición; este concepto está tomado de la filosofía y la lógica. Por lo general, la proposición se caracteriza como algo que puede ser ‘verdadero’ o ‘falso’ (en una situación determinada)”. “Una proposición es un concepto determinado, a saber, el concepto para una ‘circunstancia posible’; en una frase que se expresa en un determinado contexto, puede aparecer una conexión con circunstancias concretas en determinados mundos posibles”. Teun van Dijk, *La ciencia del texto*, pp. 38 y 40, n 12.

<sup>26</sup> Las propiedades textuales: *coherencia, adecuación, intención e integridad*, véase páginas 78-80.

<sup>27</sup> Aunque en este aspecto Teun van Dijk reconoce (con base en los resultados de sus investigaciones ulteriores) que el usuario de una lengua procesa el texto oral o escrito con mucha mayor rapidez que la del análisis formal, además ese procesamiento hace operaciones simultáneas, pues un usuario dispone de conocimientos extralingüísticos que le permiten interpretar, inferir, suponer, apenas escuchadas o leídas las primeras palabras, el sentido o la función de un texto o discurso que no ha sido terminado. En el caso de una lengua como el griego antiguo, distante en muchos aspectos para el bachiller, tenemos que aprender a darle pistas de conocimientos básicos para la comprensión de textos griegos.

<sup>28</sup> Teun van Dijk, *Estructuras y funciones del discurso*, pp. 44-45

semántica de un texto –identificando el *tópico* y el *comento*, es decir, el avance en el desarrollo del tema del texto–, nos permiten comprobar el *tema*, la *coherencia* y la *integridad* textuales.

Por otra parte, esa relación existente entre las proposiciones o microestructuras textuales y la macroestructura semántica (o asunto del texto), nos permite –además de lograr la macroestructura– derivar una macroproposición, la cual no es otra cosa más que la formulación sintética o resumen de la macroestructura semántica, y sustituye al conjunto de proposiciones del texto. Teun van Dijk propuso algunas reglas para lograr la macroestructura y derivar la macroproposición: la *Supresión*, la *Generalización* y la *Construcción* de una macroproposición.<sup>29</sup>

La regla de la *Supresión* elimina proposiciones que no sean presuposiciones de las proposiciones siguientes de la secuencia (dicho en otras palabras, sólo deben quedar las proposiciones que sean presuposiciones necesarias para las proposiciones siguientes); las reglas de la *Generalización* y de la *Construcción* son dos fases del mismo proceso de síntesis: la *Generalización* implica la derivación de un concepto a partir de los conceptos presentes en la secuencia de proposiciones; ello demuestra que la coherencia local y la coherencia global están estrechamente interrelacionadas. Un texto coherente en el nivel global también lo es localmente. La regla de la *Construcción* elabora una proposición temática, es decir, una macroproposición; ésta, al resumir el contenido global, sustituirá a la totalidad de la secuencia de proposiciones; esta macroproposición se deriva de la macroestructura semántica del texto y sintetiza el asunto o tema del que trata. “En otras palabras, sólo si nos es posible construir una macroestructura para un *texto*, puede decirse que ese *texto* es coherente globalmente”.<sup>30</sup> Como estas reglas pueden producir macroproposiciones, van Dijk las ha denominado macrorreglas, y sirven para corroborar la coherencia global de un texto.<sup>31</sup> “Lo fundamental de las macroestructuras es que los textos no tienen solamente relaciones locales o microestructurales entre oraciones subsecuentes, sino que también tienen estructuras generales que definen su coherencia y organización global”.<sup>32</sup>

<sup>29</sup> Por cierto, Teun van Dijk en *La ciencia del texto*, p. 59ss, no habla de tres sino de cuatro reglas que son: I omitir, II seleccionar, III generalizar y IV construir o integrar.

<sup>30</sup> Teun van Dijk, *Estructuras y funciones del discurso*, p. 45.

<sup>31</sup> *Id.*, pp. 47-48.

<sup>32</sup> Teun van Dijk, *De la Gramática del texto al Análisis crítico del discurso*, p. 2.

En efecto, la coherencia está implícita en la macroestructura; la identificación de una macroestructura es un indicador de coherencia textual; es decir, de múltiples relaciones en el tejido textual. La coherencia se ha tipificado y clasificado mediante mecanismos de coherencia tanto lineal como global: hay mecanismos de coherencia que utilizan elementos como las conjunciones, adverbios y equivalentes (*y, pues, además, también, en primer lugar, en segundo lugar, finalmente, etcétera*) para darle coherencia lineal y global a un texto. Un mecanismo de coherencia lineal es la *repetición* de palabras o de su significado, mediante sustitución sinonímica, para darle identidad al personaje o referente del texto (a esto también se le llama *repetición léxica*; v. gr.: Aristóteles., el filósofo., el estagirita). Otro mecanismo de coherencia lineal, parecido al anterior es la sustitución mediante *pronombres*; éstos como elementos deícticos pueden ser anafóricos o catafóricos.<sup>33</sup> También se da la coherencia por *supresión* del referente, el cual queda implícito en la identidad gramatical como en las desinencias personales del verbo.

Un mecanismo de coherencia global muy diferente a los anteriores y extralingüístico se da cuando se presuponen, en el texto, conocimientos que se comparten social o culturalmente; dichas presuposiciones nos hablan de la importancia del contexto en los textos, por los conocimientos compartidos. En la enseñanza de lenguas, ese conocimiento se logra por medio de investigaciones previas, de lecturas, de películas, de videos, de explicaciones y de comparaciones para comprender el texto. De cualquier modo, puesto que, en el taller de griego, el estudiante debe construir su conocimiento, una estrategia adecuada para reconstruir un contexto consiste en interpretar las pistas de los conocimientos implícitos en los textos. Acerca de estos mecanismos de coherencia se especifica más en el apartado de modos discursivos y secuencias textuales.

#### LAS SUPERESTRUCTURAS

Además de la estructura semántica, del apartado anterior, denominada macroestructura y sus mecanismos de coherencia; el texto posee una *estructura esquemática* que es llamada comúnmente *tipo de texto*; sin embargo, y aunque aquí también uso ambas denominaciones indistintamente, en mi opinión, la *estructura esquemática* de un texto hace énfasis en la organización global de las partes de un texto; en tanto que *tipo de texto* se refiere a la forma global de textos específicos. Dicha estructura esquemática o tipo de texto también

<sup>33</sup> *Anafórico* y *catafórico*, son términos técnicos que hacen referencia a lo dicho anteriormente (*anafórico*), o a lo que se dirá adelante (*catafórico*).

recibe el nombre técnico de *superestructura*. La *superestructura* de un texto se observa en las estructuras de superficie, adecuadas a la macroestructura o tema; dicha superestructura organiza las partes de un texto mediante categorías (o fragmentos) del texto. Las superestructuras obedecen a esquemas socioculturales, convencionales, de que se vale un emisor para producir textos orales o escritos; en otras palabras,

una superestructura puede caracterizarse intuitivamente como la *forma global* de un *texto*, que define la ordenación global del *texto* y las relaciones (jerárquicas) de sus respectivos fragmentos. Tal superestructura, en muchos aspectos parecida a la “forma” sintáctica de una oración, se describe en términos de *categorías* y de *reglas de formación*. Entre las categorías del cuento figuran, por ejemplo: la introducción, la complicación, la resolución, la evaluación y la moraleja.<sup>34</sup>

Cuando alguien produce un texto, emplea una superestructura que convencionalmente se compone de unas categorías, con una determinada organización y una forma de expresión característica. Cada superestructura tendrá cuantas categorías necesite para constituirse en una estructura esquemática convencional completa, como el esquema o superestructura del cuento; “tal esquema es más o menos abstracto: todavía no nos dice nada acerca del contenido del cuento, sino sólo que cuando las respectivas categorías tengan algún contenido, su conjunto será un cuento”.<sup>35</sup> Las categorías se presentan jerárquicamente ordenadas, por el tipo de superestructura que eligió o necesitó utilizar el autor, para organizar el tema y presentarlo adecuado y coherente, con la finalidad de lograr su intención comunicativa. En este nivel de la superestructura, el contacto entre lo lingüístico y lo social es evidente. Dentro de una sociedad se crean no rígida ni estáticamente modelos textuales o tipos de texto, con funciones determinadas y formas de expresión adecuadas.

En tal forma, el azar interviene poco en la elección de una superestructura y en el acomodo de sus categorías, ya que dicho acomodo depende de reglas de formación convencionales. Por una parte, si ponemos como ejemplo la superestructura de una fábula, se encuentran dos categorías (o fragmentos) generales: un *relato breve* y su *moraleja*; por la otra, las reglas de formación me limitan a colocar la moraleja antes o después del relato; el *relato breve* de la fábula incluye la presentación de personajes y de la situación, más su

<sup>34</sup> Teun van Dijk, *Estructuras y funciones del discurso*, p.53.

<sup>35</sup> *Ibid.*

complicación y desenlace, sin que, en el caso de un relato tan breve, sea posible suprimir información o desprender categorías, por lo compacto de la superestructura:

La superestructura sólo organiza el texto por medio de su macroestructura; el contenido de las categorías superestructurales debe consistir en macroestructuras. En textos muy cortos, claro está, puede que no sea posible aplicar las macrorreglas, porque todo en el texto es importante; en ese caso, la microestructura y la macroestructura son idénticas, y la superestructura esquemática no registrará fragmentos más grandes del texto, aunque posiblemente afecte sus oraciones.<sup>36</sup>

Las reglas de formación determinan el orden en que las categorías aparecen. Tales categorías son macroestructuras de la estructura esquemática global; este esquema es más o menos abstracto y no depende de la lengua; puede ser más amplio o más breve que, por ejemplo, una fábula; entonces tendrá más o menos categorías, dependiendo de la estructura esquemática que convencionalmente se le asigne a cada tipo de texto específico. “Cada una de las categorías impone ciertas restricciones en cuanto a las clases de contenido semántico que pueden representarse en cada categoría”;<sup>37</sup> “estas restricciones superestructurales no operan en el micronivel, sino en el macronivel: por ejemplo, restringen únicamente el sentido global de aquellos fragmentos del *texto* que caigan dentro de una categoría”.<sup>38</sup> En ese sentido global, una categoría es una macroproposición.

De manera que mientras la macroestructura organiza el contenido global del *texto*, una superestructura esquemática ordenará las macroproposiciones y determinará si el *texto* es o no es completo, así como qué información es necesaria para llenar las respectivas categorías [...]. Puesto que algunas categorías están en un nivel más alto que otras [...], el esquema puede tener una estructura *jerárquica* según la cual se ordenan las macroproposiciones que forman el contenido del esquema.<sup>39</sup>

La identificación de las superestructuras y sus categorías presupone un amplio conocimiento del contexto cultural, que permite al usuario de una lengua producir y comprender textos estructurados y adecuados. “Por cierto, a menudo será imposible definir relaciones de coherencia entre oraciones, o construir macroestructuras, sin tal

<sup>36</sup> Teun van Dijk, *Estructuras y funciones del discurso*, p. 54.

<sup>37</sup> *Id.*, p. 53.

<sup>38</sup> *Id.*, p. 54.

<sup>39</sup> *Ibid.*

conocimiento”.<sup>40</sup> Ello explica por qué el contexto es proveedor de *sentido*; a saber, se puede interpretar más fácilmente la *intención* de un texto, si se atiende y conocen las superestructuras o tipos de texto que usa una sociedad, con las reglas convencionales que ordenan la categorías de esas superestructuras y las funciones de las superestructuras. En el conocimiento del contexto de un texto está implícita la importancia del conocimiento de mundo que tenga un usuario de una lengua, para la comprensión de textos; si, además, esa lengua es antigua, será necesario desarrollar la capacidad de reflexión, reconstruyendo las convenciones sociales y lingüísticas de la situación comunicativa y analizando la *adecuación* del texto a dichas convenciones, tanto por su macroestructura como por su superestructura.

La *adecuación* del texto a su situación comunicativa implica tres condiciones para ser eficaz: 1) que el texto presente una estructura esquemática apropiada; esta estructura esquemática equivale a un tipo de texto específico o a una de sus categorías; 2) que contenga la información necesaria y pertinente para ser comprendido, y 3) que su léxico y sintaxis estén acordes con la intención comunicativa.

De cualquier modo, el autor de un texto oral o escrito imprime su estilo, pues, por lo dicho, cabría pensar en demasiadas restricciones lingüísticas y sociales para quien produce un texto, debiendo ceñirse a un canon establecido que, insisto, no es rígido ni estático. Por ello, “hay que señalar también que la formación de macroestructuras, así como la de superestructuras, puede hacerse de otra manera, a veces, hasta de una manera desviada. Por ejemplo, esto ocurre en la literatura por razones estilísticas, estratégicas o estéticas”.<sup>41</sup> En nuestro caso, por ser un taller introductorio de griego, estos aspectos del análisis del contexto y de las macroestructuras y superestructuras las trabajaremos no en textos extensos, sino más bien en superestructuras breves y en categorías superestructurales.

En las superestructuras de los textos, existen diferentes niveles de macroestructuras y de superestructuras que van de mayor a menor dimensión; es decir, las superestructuras del nivel más global se componen de categorías de nivel inferior; esas superestructuras de mayor dimensión, en la literatura griega, están plasmadas en los tres géneros del discurso:

<sup>40</sup> Teun van Dijk, *De la Gramática del texto al Análisis crítico del discurso*, p. 4.

<sup>41</sup> Teun van Dijk, *Estructuras y funciones del discurso*, p. 56.

el judicial, el deliberativo y el encomiástico, e incluso, en un nivel más global, se pueden colocar los grandes géneros literarios como la épica, el drama, la historiografía y la novela.

Además, sabemos que cada género del discurso y cada género literario tienen superestructuras diferentes, y que tales superestructuras se componen de categorías. Por ejemplo, las categorías del discurso judicial son: *exordium*, *narratio*, *argumentatio* y *conclusio*;<sup>42</sup> dichas categorías poseen su propia macroestructura y funciones determinadas. Sin embargo, la superestructura íntegra de los géneros del discurso y los géneros literarios tienen una dimensión poco adecuada para un taller introductorio de griego. Esta característica del taller condiciona la selección de textos: por un lado, se ha de tomar en consideración que la lectura de textos griegos implica el manejo del alfabeto, por el otro, es necesario que los textos tengan macroestructura y que ésta se identifique con la secuencia de la categoría o estructura esquemática, pues el análisis en el enfoque comunicativo integra la forma y el contenido de los textos, haciendo énfasis en los elementos recurrentes de un tipo de texto. La dimensión de los textos no puede ser tan amplia como la de los discursos oratorios ni como la de los géneros literarios. En algunas categorías superestructurales están dadas las propiedades textuales y las características idóneas de los tipos de texto para una enseñanza propedéutica del griego.

Desde esa perspectiva, es diferente la situación en que se encuentran los talleres de lengua materna, donde las superestructuras refuerzan conocimientos intuitivos de la lengua y de su uso, donde el tamaño de los textos es importante, sin ser determinante. Esta situación no es el caso del taller de griego; por esto, tratando de superar el nivel de enseñanza a partir de la oración aislada, propongo que recurramos a las categorías superestructurales y a los tipos de texto breves, ya que generalmente poseen una macroestructura y una autonomía relativa que les han conferido los retóricos griegos mediante su identificación, estudio y definición. Más adelante veremos que algunas categorías superestructurales coinciden con las secuencias prototípicas de las formas de expresión.<sup>43</sup>

En cualquiera de sus niveles, las estructuras esquemáticas con sus macroestructuras se distinguen de otras, por el orden y número de sus categorías, y por su forma de expresión

<sup>42</sup> Heinrich Lausberg, *Elementos de retórica literaria*, Madrid, Gredos, 1975, p. 34.

<sup>43</sup> *Secuencia* es la suma de proposiciones con características propias para constituir en abstracto un modo discursivo específico; Jean Michel Adam, define la secuencia: “comme unité constituante, la séquence est une composante de Texte; comme unité constituée, la séquence est composée de propositions.” *Op. cit.*, p. 58.

que trataremos en seguida con el nombre de *modos discursivos* y sus *secuencias textuales* prototípicas que predominan en cada modo discursivo.

### 3.2. LOS MODOS DISCURSIVOS Y SUS SECUENCIAS PROTOTÍPICAS

Demostrada la presencia de las macroestructuras y de los esquemas superestructurales, retomaré el tema de las *formas de expresión* o *modos discursivos*. Como se dijo anteriormente, además de la macroestructura y de la superestructura, existen otros componentes textuales: los *modos discursivos* y las *funciones comunicativas*. En efecto, esos componentes textuales, superestructura, macroestructura y modos discursivos se tipifican convencionalmente para cumplir funciones comunicativas muy determinadas. Los *modos discursivos* tienen secuencias prototípicas, con formas sintácticas recurrentes: unas y otras se relacionan convencionalmente con la macroestructura y la superestructura.

Dos especialistas de la lingüística del texto han propuesto los modos discursivos como clasificaciones generales teóricas,<sup>44</sup> para agrupar los tipos de texto específicos. Estos modos discursivos son modelos teóricos de las formas de expresión utilizadas en las superestructuras; éstos modelos teóricos se constituyen de secuencias prototípicas recurrentes; dichas secuencias aparecen combinadas en las superestructuras complejas; sin embargo, mediante los modos discursivos es posible una aproximación a aquello que el emisor comunica socialmente, utilizando superestructuras donde –combinándose tres o cuatro modos discursivos– predomina uno; o dicho con otras palabras, un emisor socializa experiencias y conocimientos, narrando, describiendo, explicando, argumentando, dando instrucciones, aun cuando las superestructuras que utiliza combinen, por ejemplo, narración con descripción y argumentación.

Esta combinación de modos discursivos en las superestructuras complejas me parece inapropiada para un taller introductorio. La gradación de lo simple a lo complejo, necesaria en este nivel de enseñanza, impide (incluso en materiales didácticos de nivel superior), seleccionar textos extensos. Además, se trata de que el estudiante haga réplica de su aprendizaje frente a un segundo texto, semejante al que usó el profesor como ejemplo de una secuencia prototípica. Entre otras causas, la gradación es indudablemente una necesidad en un proceso de enseñanza-aprendizaje grupal; por dicha gradación de la complejidad

---

<sup>44</sup> Me refiero al lingüista francés, Jean Michel Adam e indirectamente al lingüista alemán Egon Werlich.

textual es preferible introducir a los estudiantes en el estudio del griego mediante categorías superestructurales o secuencias prototípicas, sin combinación de los modos discursivos. Cada modo discursivo se constituye de secuencias prototípicas recurrentes, que predominan en las superestructuras, o en alguna de sus categorías. Pocas veces encontramos los tipos de texto con una sola secuencia de un modo discursivo; sin embargo, los modos discursivos han sido propuestos para clasificar los diferentes tipos de texto, con el propósito de encontrar una “tipología textual universal”.

Cabe advertir que no hay unanimidad en el establecimiento de una tipología textual universal; ello se debe sin duda a la complejidad de la enunciación; según afirmaba Mijail Bajtín: “La enunciación implica el texto como un fenómeno dialógico”,<sup>45</sup> y en él intervienen muchos factores no exclusivamente lingüísticos.

Las causas de la diversidad de tipologías textuales estriba en la importancia que algunos teóricos le dan a los fenómenos lingüísticos de los textos; por ejemplo, al verbo: el uso de sus tiempos, de sus modos, del aspecto verbal, de la voz activa o pasiva; si se afirma o se niega. En el nombre distinguen la correferencia anafórica, y en los elementos del contexto, la deíctica; toman en cuenta también la estructuración de la información distribuida en el texto, identificando temas y subtemas, el formato del texto, la composición de sus párrafos, y el uso de la puntuación y de los nexos.<sup>46</sup>

Otros teóricos han tomado en cuenta el contexto pragmático o la función de los textos:

Se fijan en la intencionalidad del emisor; las características del receptor, el tipo de situación comunicativa, los actos comunicativos presentes, las funciones comunicativas, los factores sociológicos y psicológicos y la relación tiempo enunciado / tiempo enunciación. Y, además, tienen muy presente el tipo de registro que elige el texto en cada caso: hablado / escrito; espontáneo / planificado; monologado / dialogado; y si hay contacto local o acústico entre el emisor y el receptor. En general, podemos decir que se preocupan de cómo es el contexto extralingüístico.<sup>47</sup>

<sup>45</sup> Mijail Bajtín, *Estética de la creación verbal*, México, Siglo XXI, 2003, pp. 256-290.

<sup>46</sup> Cfr. Margarida Bassols y Anna M. Torrent, *Modelos textuales*, Barcelona, Eumo-Octaedro, 1997, p. 21.

<sup>47</sup> *Ibid.* También es cierto que los teóricos plantean tipologías textuales desde sus parámetros lingüísticos sin tomar en cuenta las posibilidades didácticas o de aplicación en alguna u otra especialidad; por lo tanto, tienen objetivos diferentes para proponer tipologías textuales o se circunscriben a textos de una o varias lenguas y culturas específicas.

Jean-Michel Adam –como queriendo conciliar posturas– piensa que existen dificultades para clasificar las superestructuras en los modos discursivos,<sup>48</sup> debido a que los tipos de texto son un fenómeno complejo. Él considera que la base textual de los modos discursivos debe encontrarse en las *secuencias prototípicas*; es decir, que la secuencia que compone un modo discursivo debe diferenciarse de las otras secuencias que forman otros modos discursivos –deben diferenciarse por su *macroproposición*, su *estructura esquemática elemental* y sus *formas sintácticas*–. Sin embargo, dicha secuencia prototípica no es la superestructura global con todas sus categorías, sino la estructura nuclear o categoría determinante del modo discursivo. En otras palabras: hay una secuencia prototípica en cada modo discursivo. Estas secuencias prototípicas nos permiten analizar y clasificar las categorías textuales que dan origen a los *Progymnasmata*.

En las siguientes líneas he optado por la clasificación de los modos discursivos que agrupa secuencias, categorías y tipos de texto en cinco modos discursivos generales: el *descriptivo*, el *instructivo*, el *narrativo*, el *explicativo* y el *argumentativo*. En sus relaciones semánticas y pragmáticas, cada secuencia prototípica de los modos discursivos está asociada a elementos referenciales extralingüísticos, como se puede ver a continuación:

1. Secuencia descriptiva, ligada a la percepción del espacio.
2. Secuencia narrativa, ligada a la percepción del tiempo.
3. Secuencia explicativa, asociada al análisis y la síntesis de representaciones conceptuales.
4. Secuencia argumentativa, centrada en el juicio y la toma de posición.
5. Secuencia instructiva, ligada a la previsión del comportamiento posterior.<sup>49</sup>

En seguida, para reconocer sus formas típicas de macroestructura, de superestructura y sus formas sintácticas, caracterizaré las secuencias prototípicas de los modos discursivos como modelos teóricos y las ordenaré de menor a mayor complejidad textual: 1) la secuencia descriptiva, 2) la secuencia instructiva, 3) la secuencia narrativa, 4) la secuencia explicativa y 5) la secuencia argumentativa.

<sup>48</sup> Cfr. Jean-Michel Adam, «Types de séquences élémentaires», en *Pratiques* n.º 56, pp. 54-65.

<sup>49</sup> Cfr. Margarida Bassols y Anna Torrent, *op. cit.*, p. 22.

## 1. La secuencia descriptiva

Macroestructuralmente, la descripción está asociada al espacio y a la forma, presenta un objeto (también son objetos los ambientes) o una persona, o una acción, con sus características internas y externas. La *puesta en relación* de lo descrito con el mundo exterior y con objetos de ese mundo se lleva a cabo mediante *enmarque situacional* y la *asociación*; el *enmarque situacional* se relaciona con el contexto de tiempo y lugar, así como con los objetos que marcan una situación específica en ese contexto; esta referencia exofórica utiliza pronombres y adverbios. La *asociación* se realiza por medio de comparaciones y metáforas.<sup>50</sup>

La *tematización* es un mecanismo de coherencia que asegura la *progresión temática* de la descripción, debido a que cualquier elemento de la descripción puede ser tematizado; se manifiesta así la progresión indefinida.<sup>51</sup> Este mecanismo de coherencia lineal se refuerza mediante referencias endofóricas; es decir, por medio de los pronombres demostrativos y relativos.<sup>52</sup>

En cuanto a las formas sintácticas, la descripción es una secuencia que presenta una acumulación estructurada de adjetivos. La secuencia prototípica de la descripción se constituye con oraciones atributivas con verbo explícito o tácito y complemento circunstancial. Esta secuencia se puede expandir mediante la tematización del atributo o del complemento circunstancial. Además de los verbos ser o estar, que se utilizan para introducir propiedades, se utiliza el verbo tener, para enumerar las partes de que consta lo descrito. El atributo generalmente lo forman sustantivos, adjetivos y locuciones con valor de adjetivos. Los adverbios, en las descripciones, limitan e intensifican el significado del calificativo, de otro adverbio, o del verbo.<sup>53</sup>

La secuencia prototípica de la descripción se basa comúnmente en dos categorías: el *anclaje* y la *aspectualización*.<sup>54</sup>

<sup>50</sup> Cfr. Margarida Bassols y Anna Torrent, *op. cit.*, pp. 106-108.

<sup>51</sup> *Id.*, pp. 111-112.

<sup>52</sup> Técnicamente se habla de elementos anafóricos.

<sup>53</sup> Cfr. Margarida Bassols y Anna Torrent, *op. cit.*, pp. 118-120.

<sup>54</sup> *Id.*, p. 101.

El *anclaje* es el tema que se va a tratar, se puede expresar en una palabra con el título, o es el punto de partida de la descripción; si se coloca al final de ésta, es un *anclaje afectado*, como en las adivinanzas. La diversidad de puntos de vista sobre lo descrito, plasmada por el que describe, para mostrar la riqueza de percepción, da lugar a la llamada *reformulación* o repetición de la palabra clave o tópico dentro de la descripción con nuevos comentarios desde otros puntos de vista.<sup>55</sup>

La *aspectualización* consiste en la fragmentación de lo descrito, enumerando tanto sus partes como sus propiedades; al enumerar se puede ser exhaustivo o selectivo: cuando se es selectivo, se debe tener capacidad de evocar el objeto descrito mediante una enumeración mínima; uno de los recursos será la sinécdoque. Cuando se es exhaustivo, se corre el riesgo de desdibujar lo descrito y ser poco claro, en la enumeración, a causa del exceso de información.<sup>56</sup>

El *retrato* es una descripción de personaje; éste se puede nombrar al principio o al final, según se pretenda algún efecto en el anclaje. En cuanto a la categoría de la *aspectualización*, en el retrato, se realiza acerca de los rasgos físicos y morales (anatomía y psicología del personaje), sin desechar la descripción a partir de la relación con lo que rodea al personaje descrito.<sup>57</sup>

La *descripción de acciones* difiere de la narración en la carencia de complicación, pues la descripción presenta sólo una secuencia de acciones habituales, ordenadas cronológicamente para caracterizar el comportamiento de un personaje, o para caracterizar una situación mediante las acciones de quienes están en ella, o para caracterizar los pasos que integran una acción global.<sup>58</sup>

En resumen, las descripciones pueden ser de dos tipos: la objetiva y la impresionista. La descripción impresionista tiene el propósito de provocar emociones; trata de despertar sentimientos, sin recurrir a la reproducción sistemática y minuciosa de las diferentes partes del objeto descrito, como se busca en la descripción objetiva; desde su presentación impersonal, en un afán de reproducción exacta del objeto original, el cual será

---

<sup>55</sup> Cfr. Margarida Bassols y Anna Torrent, *op. cit.*, pp. 102-103.

<sup>56</sup> *Id.*, pp. 104-106.

<sup>57</sup> *Id.*, pp. 112-114.

<sup>58</sup> *Id.*, pp. 116-118.

sistemáticamente presentado de izquierda a derecha, o de arriba hacia abajo, o viceversa, ubicando la situación del objeto descrito en el espacio.<sup>59</sup>

Entre los retóricos griegos de época romana se establecieron varios tipos de descripción, de personajes, de hechos, de lugares, de épocas, de momentos coyunturales, de animales y hasta de árboles;<sup>60</sup> esos retóricos toman de Homero algunos ejemplos de descripciones selectivas e impresionistas, según la clasificación que seguimos. En toda la literatura griega, de la mayoría de los autores se pueden extraer descripciones objetivas e impresionistas; por ejemplo, de las definiciones descriptivas que hacen los tratados médicos, de las comparaciones en las vidas paralelas y en las historias; también se encuentran en los epigramas descriptivos, en el *ejercicio escolar* de la caracterización de personajes, llamado *etopeya* o *prosopopeya*, donde hay una adecuación del discurso a la imagen de un personaje conocido de la literatura griega, en circunstancias determinadas. Ciertamente, en los más diversos géneros de textos griegos se encuentran secuencias descriptivas.

El siguiente ejemplo está tomado de las *Definiciones médicas* atribuidas a Galeno, compuesto entre el siglo II y el III de nuestra era.

- A. Αἷμά ἐστι θερμόν καί ὑγρόν ἐν ταῖς φλεψὶ πλεῖον, ἐν ἀρτηρίαις ὀλιγώτερον, ἐξ οὗ τὸ ζῶον τρέφεται.
- B. Φλέψ ἐστὶν ἀγγεῖον αἵματος καὶ τοῦ συγκεκραμένου τῷ αἵματι φυσικοῦ πνεύματος, νευρώδης, τὴν αἴσθησιν καὶ τὴν ὑγρὰν καὶ θερμὴν οὐσίαν ἔχουσα· ἔχει δὲ πλεῖον τὸ αἷμα, ὀλιγώτερον δὲ τὸ ζωτικὸν πνεῦμα. (PseudoGaleno, *Definitiones Medicae*, 66 y 73).

En la secuencia descriptiva A se presenta un anclaje con la palabra que se define; esta palabra temática es αἷμα, y es el punto de partida de la descripción mediante una actualización selectiva que utiliza sólo dos adjetivos θερμόν y ὑγρόν. En seguida, el enmarque situacional pone en relación αἷμα con φλέψ, ἀρτηρία y ζῶον; la primera relación

<sup>59</sup> Cfr. Margarida Bassols y Anna Torrent, *op. cit.*, pp. 123-124.

<sup>60</sup> Cfr. Teón, *Progymnasmata*, 118, 7, y Aftonio, *Progymnasmata*, 103, 15-19.

ubica la sangre en sus conductos habituales; la segunda relación nos recuerda su función vital en los seres vivos.

Sintácticamente, tenemos tres oraciones atributivas, dos complementos circunstanciales y una oración de relativo circunstancial, intransitiva. En esta secuencia aparecen cuatro adjetivos, dos de ellos comparativos *πλεῖον* y *ὀλιγώτερον*, y dos positivos; todos ellos concuerdan en género neutro singular con *αἷμα*, antecedente del relativo *οὗ*.

La segunda secuencia descriptiva tiene su anclaje en la palabra temática *φλέψ*. Su aspectualización se distribuye en los atributos *ἀγγεῖον*, *νευρώδης*, y en el participio *ἔχουσα*. El enmarque situacional relaciona *φλέψ* con *αἷμα* y con *πνεῦμα φυσικόν* y *ζωτικόν*; es decir, se relaciona el recipiente con el contenido. Sintácticamente, aparece una oración atributiva con dos determinativos coordinados por *καί* y un circunstancial *τῷ αἵματι* sin preposición; *νευρώδης* es un atributo de *φλέψ* como la oración adyacente de participio yuxtapuesta, además, transitiva con doble acusativo. Termina esta descripción con una oración transitiva en la cual se omite –como mecanismo de coherencia– el sujeto *φλέψ*.

## 2. La secuencia instructiva.

En su macroestructura, la *instrucción* es una interpelación del emisor –generalmente en un plano superior– con la cual se intenta modificar el comportamiento posterior del destinatario mediante órdenes, exhortos, sentencias, prohibiciones, reglas, leyes. En un plano inferior, puede emitir peticiones y ruegos.

La *instrucción* generalmente se presenta de manera muy esquemática y concisa. En el destinatario, responde a su posibilidad de hacer, obedeciendo al superior, cumpliendo reglas y leyes para una mejor convivencia, tomando en cuenta los consejos del tutor moral o del compañero; o bien, colocado en un plano superior, aceptando los ruegos y las peticiones de los inferiores. En la instrucción, por tanto, se parte de un estado inicial de interpelación con ciertas condiciones y se intenta un estado posterior diferente o contrario al inicial, mediante las posibles acciones del destinatario;<sup>61</sup> por ejemplo, en los ruegos y las peticiones, se parte del estado de solicitud, desde el cual se busca la recepción de un apoyo o un beneficio. En las órdenes, prohibiciones, sentencias, leyes y reglas, está implicado el

<sup>61</sup> Cfr. Jean-Michel Adam, «Types de séquences élémentaires», en *Pratiques* n.º 56, p. 67.

superior, el instructor, el legislador que manda cómo se hace algo, o por qué se hace o debe hacerse, o con qué se hace, o qué no debe hacerse, etcétera.

De los mecanismos de coherencia, en los textos instructivos es común que sobre un tema específico se den varias órdenes o prohibiciones yuxtapuestas. La referencia exofórica con la repetición del nombre del destinatario o destinatarios –a veces mediante nombres genéricos–<sup>62</sup> es otro mecanismo de coherencia. El uso de la misma persona y número, en los verbos, en general, la segunda persona.

Además, los conocimientos convencionales de situaciones típicas y de acontecimientos posibles en que se dan órdenes, consejos y peticiones, ayudan a comprender las presuposiciones del emisor del texto. Las implicaciones en las órdenes, en las leyes, en los consejos, en los ruegos y en las peticiones comúnmente nos hablan de una relación dispar, sea social, moral, intelectual o ritual (como cuando se introducen seres divinos), entre el emisor y el destinatario.

Las marcas superficiales de la instrucción consisten en el uso de oraciones imperativas con formas verbales en los modos subjuntivo, indicativo e imperativo, en tiempo presente, aoristo y futuro, o perífrasis verbales de obligación, o prohibición, con partículas específicas. Aparecen interpelaciones en vocativo. Se utilizan adverbios o numerales ordinales que distribuyen las reglas o los pasos a seguir para lograr un objetivo: *primeramente, luego, después; primero, segundo, tercero*. Se añade en ocasiones una serie casuística con oraciones condicionales o temporales; también se encuentran en la secuencia oraciones causales o finales que sustentan la orden, la ley, el consejo o la petición. No es raro que en la estructura esquemática se encuentren yuxtapuestos los mandatos o leyes.<sup>63</sup>

La secuencia prototípica de la instrucción consta de una categoría intercambiable o recurrente, según la relación del emisor y del destinatario: la *orden*, o el *consejo*, o la *petición*,<sup>64</sup> con dos subcategorías, no siempre expresadas, una, la *justificación* de la *causa* o del *efecto* de la acción que se ordena, se aconseja o se pide que ejecute el receptor, y la

<sup>62</sup> Técnicamente se habla de *hiperónimos*.

<sup>63</sup> Cfr. Jean-Michel Adam, «Types de séquences élémentaires», en *Pratiques* n.º 56, p. 68.

<sup>64</sup> Cfr. Felipe Robles Degano, *Filosofía del verbo*, México, Navarro-libros, 1931, pp. 80-99.

categoría *casuística* o de *ejemplificación* que refuerza el cómo o para qué llevar a cabo, o no, la acción ordenada, aconsejada o solicitada.

En el ámbito de la literatura griega está la tradición de la poesía didáctica, con el ejemplo de Hesíodo, las sentencias de los siete sabios y de otros personajes famosos, de los trágicos y de los cómicos, de los filósofos, denominadas también *χρειαί*; los proverbios populares, las leyes y constituciones de las ciudades griegas, los tratados de ética médica del *Corpus Hipocraticum* o de Galeno, algunos textos morales de las escuelas filosóficas, como los trataditos de Plutarco, los libelos religiosos de instrucciones morales y rituales de las épocas helenística y romana, incluidos textos y pasajes del cristianismo primitivo.

El ejemplo para esta secuencia instructiva pertenece a la *Didajé* (3.1), texto del cristianismo primitivo en el siglo I d. C.

Τέκνον μου, φεῦγε ἀπὸ παντὸς πονηροῦ καὶ ἀπὸ παντὸς ὁμοίου αὐτοῦ.  
Μὴ γίνου ὀργίλος, ὀδηγεῖ γὰρ ἡ ὀργὴ πρὸς τὸν φόνον, μηδὲ ζηλωτῆς  
μηδὲ ἐριστικὸς μηδὲ θυμικός· ἐκ γὰρ τούτων ἀπάντων φόνοι γεννῶνται.

En esta secuencia instructiva, la exhortación comienza con un vocativo a un referente exofórico *τέκνον μου*, este hiperónimo se aplica a todo creyente. El emisor se asume como tutor y representante del *Κύριος ὁ θεός*; por ello el posesivo *μου*. En seguida, está el imperativo *φεῦγε* con sus complementos circunstanciales coordinados (*καί*) e introducidos por la preposición *ἀπό*, a la cual siguen los genitivos *παντὸς πονηροῦ* y *παντὸς ὁμοίου αὐτοῦ*. Yuxtapuesta a la exhortación se coloca una prohibición introducida por la negación *μή* y el imperativo aoristo *γίνου*. En esta prohibición el tema es la actitud del *ὀργίλος* que es una de las especificación del *παντὸς πονηροῦ* con que inicia este capítulo tercero. La justificación de la prohibición se da mediante una oración causal, en ésta se establece la relación entre *ἡ ὀργή* y *φόνον*, la actitud prohibida y su consecuencia. Luego, mediante una enumeración de actitudes muy próximas, se enumeran otras actitudes negativas y se remata con una justificación general, nuevamente mediante una oración causal introducida también por *γάρ*. Los imperativos están en la segunda persona, en singular: uno en presente, remarcando el compromiso constante de alejarse del mal; el otro, en aoristo, prohibiendo cualquier indicio de esas actitudes reprobables.

El estado inicial de la interpelación se funda en la hipótesis de que el comportamiento humano tiende siempre a lo malo, por lo que se debe modificar esa tendencia mediante exhortaciones y prohibiciones justificadas moralmente.

### 3. La secuencia narrativa.

La *narración*, macroestructuralmente, es un tipo de secuencia que hace referencia a una acción global, mediante un conjunto de acciones sucesivas, por lo que siempre tendrá, por lo menos, un *actor fijo*, un *proceso orientado con complicación o nudo* y una *resolución*. El actor puede ser una persona o un ser antropomórfico. Los sucesos o acciones se orientan hacia su *complicación* y hacia un final; en la complicación, el sujeto de la narración se transforma necesariamente; dicha transformación se hace evidente en la comparación de los predicados previos que definen al actor, con los predicados posteriores a la transformación, en la cual son claves los predicados de acción, ya que son las acciones del protagonista las que asignan su papel a los otros participantes; estos predicados se combinan con predicados atributivos para darle identidad a los actores.<sup>65</sup>

La *complicación* o nudo es un elemento indispensable de la narración, ésta necesita ser transformada por cierto acontecimiento eventual, pues una sucesión de hechos rutinarios no produce algo digno de ser narrado. La *complicación* y la *orientación hacia un final* integran todo el proceso dentro de una acción global, en un lapso de tiempo, que le da sentido a todos los elementos de la narración como unidad; aun cuando los acontecimientos no se narren en su orden lógico-temporal, deben estar integrados; esto permite que la narración forme una unidad y tenga un carácter temporal.<sup>66</sup>

La narración, además, conlleva una *evaluación* que puede, o no, ser explícita, y que, en todo caso, se infiere del relato y le da sentido. La secuencia del esquema narrativo comportaría tres categorías o situaciones: la *situación inicial*, la *complicación* y la *situación final*.<sup>67</sup> En superestructuras muy grandes, estos tres momentos se desarrollan como categorías específicas de esa superestructura con subcategorías; sin embargo, en relatos breves como el de la fábula, estas categorías se reducen a elementos indispensables del relato breve formando un todo indivisible.

<sup>65</sup> Cfr. Jean-Michel Adam, «Types de séquences élémentaires», en *Pratiques* n.º 56, p. 61.

<sup>66</sup> Cfr. Margarida Bassols y Anna Torrent, *op. cit.*, pp. 169-171.

<sup>67</sup> *Id.*, pp. 172-175.

Los *mecanismos de coherencia* que se suelen utilizar en la narración son la *referencia endofórica*: la *repetición léxica*, la *sinonimia léxica*, la *determinación* del actor principal en las funciones de sujeto o de complemento directo, la *elipsis* del actor en apariciones sucesivas. La *consecución de tiempos verbales* es otro mecanismo que contribuye a la coherencia textual; en el desarrollo de la secuencia narrativa, son los tiempos pretéritos, en especial, el indefinido o aoristo, el más usado para mantener la línea narrativa principal.<sup>68</sup>

La *progresión temática* en la secuencia narrativa puede articularse de distintas formas: mediante una *progresión lineal*, en la cual el *comento* de la primera proposición se convierte en *tópico* de la segunda, y el *comento* de la segunda se convertirá en *tópico* de la tercera, prolongándose así indefinidamente. Otra forma de la progresión es la *de tópico constante* con *comentos* diferentes y sucesivos. Otra articulación más de la progresión temática se da con *tópicos* derivados de un *hipertópico*: en esta progresión, cada nuevo *tópico* derivado, con su *comento*, presenta un ángulo diferente del *hipertópico*, como en las descripciones. La *progresión con tópicos derivados de un hipercomento* del que se obtienen al menos dos *tópicos* con sendos *comentos*. Y la *progresión con salto de tópico* que consiste en presentar varios *tópicos* y volver, por ejemplo, al primero, desarrollando su *comento* y otros *tópicos*. Todos estos mecanismos semánticos recurrentes, en este modo discursivo, nos permiten ver la narración como un conjunto *isotópico*.<sup>69</sup>

El tipo de secuencia prototípica en el modo discursivo de la narración consta de la combinación de oraciones transitivas, intransitivas y atributivas, con verbos en tiempo pretérito y con complementos circunstanciales de tiempo y lugar.

De acuerdo con Jean-Michel Adam, las categorías de la superestructura narrativa son la *situación inicial*, la *complicación*, la *reacción*, la *resolución* y la *situación final*.<sup>70</sup> Por otra parte, Teun van Dijk, analizando la narración natural, no literaria, propone que las categorías básicas son la *complicación* y la *resolución*, ambas forman un *suceso*; éste con el *marco* –conjunto de circunstancias de tiempo y lugar– constituyen un *episodio*, y varios *episodios* forman una *trama* o *argumento*, que permite una *evaluación*. La *trama* y la *conclusión* de las diferentes líneas de acción dan contenido a la *historia*, la cual presenta un

<sup>68</sup> Cfr. Margarida Bassols y Anna Torrent, *op. cit.*, pp. 186-188.

<sup>69</sup> "Isotópico, conjunto redundante de categorías semánticas que hace posible la lectura uniforme del relato". Cfr. A. J. Greimas, *En torno al sentido. Ensayos semióticos*, Madrid, Fragua, 1973, p. 222.

<sup>70</sup> Cfr. Jean-Michel Adam, «Types de séquences élémentaires», en *Pratiques* n.º 56, p. 61-63.

aspecto *moralizante*, explícito o implícito, de modo que el contenido de estas categorías y sus relaciones semánticas y pragmáticas constituyen una narración.<sup>71</sup>

La *situación inicial* o *planteamiento* consiste en la presentación de los personajes y de las circunstancias. La *complicación* desencadenada por un suceso en la narración, transforma las cosas de una manera inesperada, por lo que se da una *reacción* de los personajes, dicha *reacción* impulsa la *resolución* con que se dará solución a la *complicación*, logrando un *estado final* diferente a la *situación inicial*.<sup>72</sup>

En los retóricos griegos de época romana, autores de *Progymnasmata*, la narración tiene seis elementos: el personaje, la acción, el lugar de la acción, el tiempo en que transcurre la acción, el modo de la acción y las causas de esa acción. Si tenía todos los elementos, estaba completa; si no, se consideraba incompleta.<sup>73</sup> Clasificaban la narración en cuatro géneros: mítica, ficticia o dramática, histórica y civil o privada.<sup>74</sup> Los tipos de texto que podemos encontrar con esta secuencia son variados: desde una narración brevísima, conocida como la *jría*, anécdota de un personaje a quien se atribuye un dicho o acción *útil* (de ahí su nombre) o interesante;<sup>75</sup> a ésta siguen el *apomnemóneuma* o *recuerdo* el cual difiere de la *jría* en dimensión, las fábulas, los relatos breves de los historiadores, de los poetas y los de los discursos judiciales; todos ellos combinan los relatos míticos, históricos y reales.

Para ejemplificar la secuencia narrativa tomo este relato breve de los *Progymnasmata* de Aftonio

Ὅ τὸ ρόδον θαυμάζων τοῦ κάλλους τὴν τῆς Ἀφροδίτης λογιζέσθω πληγὴν. ἦρα μὲν γὰρ ἡ θεὸς τοῦ Ἀδώνιδος, ἀντήρα δὲ καὶ ὁ Ἄρης αὐτῆς, καὶ τοῦτο ἡ θεὸς ὑπῆρχεν Ἀδώνιδι, ὅπερ Ἀφροδίτῃ Ἄρης ἐτύγχανε. Θεὸς ἦρα θεοῦ καὶ θεὸς ἐδίωκεν ἄνθρωπον· πόθος ὁμοίος, κἄν τὸ γένος διήλλαττε. ζηλοτυπῶν δὲ ὁ Ἄρης τὸν Ἀδωνιν ἀνελεῖν ἠβούλετο, λύσιν ἔρωτος τὸν Ἀδώνιδος ἠγησάμενος θάνατον. καὶ πλήττει μὲν Ἄρης τὸν Ἀδωνιν. Μαθοῦσα δὲ τὸ ποιηθὲν ἡ θεὸς ἀμύνειν ἠπέιγετο, καὶ κατὰ σπουδὴν ἐμβαλοῦσα τῷ ρόδῳ ταῖς ἀκάνθαις προσέπταισε, καὶ τὸν μὲν ταρσὸν τοῦ

<sup>71</sup> Cfr. Teun van Dijk, *La ciencia del texto*, pp. 153-158.

<sup>72</sup> Cfr. Margarida Bassols y Anna Torrent, *op. cit.*, pp. 169-173.

<sup>73</sup> Cfr. Teón, *Progymnasmata*, 78, 16-24.

<sup>74</sup> Cfr. Hermógenes, *Progymnasmata*, 2, 27-31. Aftonio los reduce a tres: fusionando obviamente el mítico y el ficticio, cfr. *Progymnasmata*, 2, 4-8.

<sup>75</sup> Cfr. María Moliner, *Diccionario de uso del español, A-G*, Madrid, Gredos, 1966, p. 180.

ποδὸς περιπείρεται, τὸ δὲ καταρρεῦσαν αἷμα τοῦ τραύματος τὴν τοῦ ῥόδου χροιάν εἰς τὴν οἰκείαν ὄψιν μετέθηκε, καὶ τὸ ῥόδον τὴν ἀρχὴν λευκὸν γεγονὸς εἰς ὃ νῦν ὄραται μετῆλθεν. (Aftonio, Προγυμνάματα 2, 13-27).

Esta secuencia narrativa implica dos temas: la rosa y el amor de Afrodita, relacionados con el dolor y el cambio de color de la rosa. El planteamiento se da a la par que el motivo de la complicación: Afrodita se enamoró de Adonis, un mortal, y Ares se enamoró de Afrodita (ἦρα μὲν γὰρ ἡ θεὸς... κᾶν τὸ γένος διήλλαττε.). Luego viene la complicación (ζηλοτυπῶν δὲ ὁ ἄρης... ἄρης τὸν ἄδωνιν.). En seguida, se da la reacción de Afrodita que en el relato se deja a la imaginación del lector, pues el final retoma el tema de la rosa para simbolizar la pérdida de Afrodita, simbolizada con el cambio de color de la rosa, ya que la diosa tropieza y se hiere con un rosal cuando intenta socorrer a Adonis. La evaluación anticipada, puesta en la primera línea del relato, logra su cometido al iniciar y cerrar la narración con el tema de la rosa, contribuyendo explícitamente con los mecanismos de coherencia global del texto.

En el caso de la protagonista, la mención de su nombre cede a la sustitución en el siguiente orden: τῆς Ἀφροδίτης, ἡ θεός, αὐτῆς, ἡ θεός, Ἀφροδίτη, θεοῦ, θεός, μαθοῦσα, ἡ θεός, ἐμβαλοῦσα, τὸν ταρσὸν τοῦ ποδός y αἷμα τοῦ τραύματος; estas dos últimas menciones reducen la presencia de la diosa a la mención de la sangre de su herida, anticipada en la evaluación inicial con el término πληγὴν. La progresión temática, en el inicio, se da mediante las acciones paralelas de la diosa y el dios; sin embargo, dicho paralelismo se hace asimétrico al referirse al par Afrodita-Adonis; tal asimetría se refuerza con una valoración intermedia: πόθος ὁμοιος, κᾶν τὸ γένος διήλλαττε. Esta transición permite el cambio de agente; comienza a actuar el antagonista, Ares, en una secuencia breve, de tres proposiciones: determina por celos aniquilar a Adonis. La complicación da paso a la reacción frustrada de la diosa que, en su apresuramiento, se hiere la planta del pie con un rosal. La sangre de la diosa cambia entonces el color blanco de la rosa y concluye el relato sin especificar su nuevo color que se sobreentiende fue producido por la *sangre* de la diosa.

Las implicaciones en torno a τό ῥοδόν aparecen en el texto con los pares antitéticos ὀ θαυμάζων-λογιζέσθω, el que admira... que lo piense; τοῦ κάλλους-πληγῆν, la belleza y la herida; θεός-ἄνθρωπον, ἔρωτος-θάνατον, son dualidades irreconciliables y latentes en el hombre; τῷ ῥόδῳ-ταῖς ἀκάνθαις, la rosa y las espinas (el amor y el dolor); λευκόν-αἷμα, blanco y rojo (el sentimiento amoroso y la tragedia).

En lo que se refiere a la sintaxis, predominan las oraciones transitivas e intransitivas; los verbos en aoristo y en pretérito imperfecto: ἦρα, ὑπῆρχεν, ἐτόγγανε, ἐδίωκεν, διήλλαττε, ἀνελεῖν, ἠβούλετο, ἠπείγετο, προσέπταισε, μετέθηκε, μετῆλθεν. El autor usa participios concertados con el sujeto (ζηλοτυπῶν, ἠγησάμενος, μαθοῦσα, ἐμβαλοῦσα y γεγονός) para mantener tanto la identidad de la protagonista como la del antagonista y señalar reacciones simultáneas en el desarrollo del proceso orientado.

#### 4. La secuencia explicativa.

Semánticamente, la *explicación* busca “facilitar la comprensión o conocimiento de por qué tal cosa es, actúa, funciona, etcétera, de una determinada manera”.<sup>76</sup> Se aparta de la descripción en cuanto ésta no busca explicar lo que se expone ante nuestra vista. La descripción hace el retrato del objeto sin pretender dar una explicación científica del por qué y cómo es, actúa y funciona dicho objeto.

“Desde ahora, vamos a establecer una diferenciación entre exponer –que equivale a informar, es decir, transmitir datos con un alto grado de organización y jerarquización– y explicar, actividad que, partiendo de una base expositiva o informativa necesariamente existente, se realiza con finalidad demostrativa”.<sup>77</sup>

La coherencia lineal en la secuencia explicativa se da mediante el establecimiento de relaciones lógicas entre las proposiciones, a veces, simplemente yuxtaponiendo las proposiciones y dejando implícita la relación; las relaciones lógicas se establecen utilizando algún conector que hace explícita la relación causal (porque, ya que), la final (a fin de que, para que), la ilativa (pues, por lo tanto, por consiguiente), la adversativa (sin embargo, sino), o la concesiva (aunque, aun cuando); también se utilizan las preposiciones con un elemento anafórico (por ello, por dicha causa...). En esta secuencia, las

<sup>76</sup> Cfr. Margarida Bassols y Anna Torrent, *op. cit.*, p. 71.

<sup>77</sup> *Ibid.*

comparaciones (como, parecido a, diferente de...) sirven para ejemplificar y matizar el objeto explicado, para lo cual el emisor se vale del conocimiento compartido.<sup>78</sup> El léxico utilizado en las explicaciones da lugar a la terminología específica de un ámbito de especialización, como la anatomía, la biología, la ética, la filosofía, la matemática, etcétera.

La *progresión temática* de la secuencia explicativa puede ser lineal, es decir, cada nuevo *comento* se convierte en *tópico*. También puede darse la progresión temática por derivación de *tópicos*, con sus *comentos*, de un *hipertópico* que se va explicando sucesivamente.<sup>79</sup>

La *explicación* es una secuencia de tres categorías: la *presentación de un objeto complejo*; el *problema o problemas* que suscita este objeto complejo, y la *explicación* del objeto complejo. En la presentación del objeto complejo se genera el por qué o el cómo de ese objeto complejo; estas preguntas que definen la problemática, para comprender el objeto complejo, conducirán a la explicación (porque) de dicho objeto.<sup>80</sup> En la secuencia explicativa se utiliza la enumeración de datos comprobables. El autor se desvincula de la explicación e intenta ser un simple transmisor que suministra todos los datos necesarios para explicar el objeto de análisis.<sup>81</sup>

La secuencia prototípica de la explicación se da en la síntesis del objeto o de sus partes, mediante oraciones atributivas, y en el análisis del objeto complejo, mediante oraciones transitivas con el verbo tener. Este tipo de oraciones permite identificar los elementos del objeto explicado. Además, se usan oraciones causales, finales y modales en esta secuencia; con estas oraciones circunstanciales se explican funciones y relaciones del objeto complejo, de sus elementos, de lo que se atribuye o analiza de ellos.<sup>82</sup>

El tiempo verbal habitual de las secuencias explicativas es el presente, ya para relacionar el texto con la actualidad de la emisión, ya para darle un sentido intemporal a la explicación. Además, admite los pasados, por ejemplo, en citas de autoridad. Otras clases de palabras usadas con frecuencia son los adjetivos, las oraciones subordinadas adjetivas y

---

<sup>78</sup> Cfr. Margarida Bassols y Anna Torrent, *op. cit.*, pp. 82-84.

<sup>79</sup> *Id.*, pp. 86-88.

<sup>80</sup> *Id.*, pp. 74-75.

<sup>81</sup> *Id.*, p. 78.

<sup>82</sup> *Id.*, pp. 79-80.

los adverbios; con ellos se busca ser claro y preciso al explicar, sin provocar emociones o efectos estéticos como en la descripción.<sup>83</sup>

En la literatura científica griega antigua, proveniente de las escuelas filosóficas –en especial de la peripatética– y de las escuelas médicas, se encuentran definiciones explicativas, que difieren de la simple descripción y de la definición descriptiva. La médula de la literatura científica griega es la búsqueda constante de explicaciones de fenómenos naturales, de procesos históricos, de problemas matemáticos, de fenómenos psicológicos, de procesos fisiológicos en hombres y animales; en esta clase de literatura no se recurre a lo divino para explicar los fenómenos y procesos, sus causas y sus consecuencias. En el ámbito escolar, el *progýmnasma* de la tesis es lo más cercano a la explicación; sin embargo, este *ejercicio escolar* tiene un predominio de elementos argumentativos que difieren de la secuencia explicativa, porque la secuencia argumentativa es más explícita y apresurada en solicitar al destinatario que asuma una posición, por ello su ámbito de producción es la política. La explicación, sin que pueda ser considerada neutra, bajo el argumento de que su ámbito es académico, conlleva implícitamente una toma de posición bajo el lema del amor al conocimiento, de la objetividad y de la pertenencia a un grupo socialmente determinado. De modo que la diferencia entre una y otra secuencia es el apresuramiento o la tardanza en la toma de una posición. En honor a la literatura científica griega, considero pertinente incluir la *explicación breve* y la *definición explicativa* en esta secuencia

Para esta secuencia explicativa se ejemplifica con un texto de Aristóteles, de su *Pequeños tratados de Historia Natural*, el Περί νεότητος καὶ γήρωσ, 6:<sup>84</sup>

#### Cómo el alimento conserva el calor natural

Ἐπεὶ δὲ πᾶν ζῷον ἔχει ψυχὴν, αὐτὴ δ' οὐκ ἄνευ φυσικῆς ὑπάρχει θερμότητος, ὥσπερ εἶπομεν, τοῖς μὲν φυτοῖς ἢ διὰ τῆς τροφῆς καὶ τοῦ περιέχοντος ἱκανὴ γίνεται βοήθεια πρὸς τὴν τοῦ φυσικοῦ θερμοῦ σωτηρίαν. Καὶ γὰρ ἡ τροφή ποιεῖ κατάψυξιν [εἰσιοῦσα, καθάπερ καὶ τοῖς ἀνθρώποις] τὸ πρῶτον προσενεγκάμενοι· αἱ δὲ νηστεῖαι

<sup>83</sup> Cfr. Margarida Bassols y Anna Torrent, *op. cit.*, pp. 79-80.

<sup>84</sup> Aristote, *Petits traités d'histoire naturelle*, tr. René Mugnier, Paris, Les belles lettres, 1965, p. 108-109.

θερμαίνουσι καὶ δίψας ποιοῦσιν· ἀκίνητος γὰρ ὢν ὁ ἀήρ ἀεὶ θερμαίνεται, τῆς δὲ τροφῆς εἰσιούσης καταψύχει κινούμενος, ἕως ἂν λάβῃ τὴν πέψιν.

En esta secuencia se busca explicar cómo se mantiene el calor natural (φυσικὴ θερμότης), mediante el alimento (ἡ τροφή). En principio se propone la necesidad del calor natural para la vida del alma. Luego, se dice por qué medios se mantiene ese calor natural διὰ τῆς τροφῆς καὶ τοῦ περιέχοντος. Entonces se desarrolla el rol del alimento en la regulación del calor natural: el alimento produce enfriamiento al introducirse, y produce calor cuando alcanza la digestión (o cocción).

Entre las oraciones principales y las causales se da una relación lógica; dicha relación se introduce por un ἐπεὶ y dos γάρ. En el primer par de tres, se antepone la causal, en las dos siguientes van después de la principal. Las oraciones principales sólo se yuxtaponen. El tiempo de los verbos es el presente: ἔχει, ὑπάρχει, γίνεται, ποιεῖ, θερμαίνουσι, ποιοῦσιν, θερμαίνεται, καταψύχει, y de los participios: εἰσιούσα, ὢν, κινούμενος, y hay un pasado (εἶπομεν) que refuerza lo dicho anteriormente (en otras lecciones). Al final de esta secuencia encontramos un genitivo absoluto con sentido temporal τῆς δὲ τροφῆς εἰσιούσης y la subordinada temporal con ἂν y el subjuntivo aoristo λάβῃ introducida por la partícula ἕως.

## 5. La secuencia argumentativa.

La argumentación se hace necesaria cuando alguien no está de acuerdo con una opinión, con una prueba, con su interpretación, con su valor o su relación con el problema del que hablamos. Normalmente se trata de una operación discursiva orientada a influir sobre un público determinado.<sup>85</sup>

La argumentación se basa en *razonamientos*, en favor o en contra, asumiendo una posición sobre un asunto. Los razonamientos se apoyan en experiencias y creencias compartidas que, explícitas o implícitas, constituyen las *premisas*, en las cuales se funda una *conclusión*. Los razonamientos se pueden clasificar en *premisas* y *argumentos*.<sup>86</sup>

<sup>85</sup> Margarida Bassols y Anna Torrent, *op. cit.*, p. 31.

<sup>86</sup> *Id.*, pp. 32-35.

Las premisas se sustentan en el conocimiento común sobre *hechos, verdades, presunciones* (como las intenciones con que se hace algo), *valores, jerarquías* entre seres concretos o entre abstractos (el hombre por arriba de los animales; lo verdadero sobre lo bueno), y *jerarquías cuantitativas* (más vale mucho de esto que poco de aquello); igualmente se sustentan en los *lugares comunes*, los cuales se pueden clasificar en: *lugares de cantidad*, como elegir, buscar y hacer lo que la mayoría de la gente; *lugares de cualidad*, como privilegiar lo opuesto a aquello que prefiere la mayoría, lo exclusivo, lo irrepetible; *lugares de orden*, preferir las causas a las consecuencias, lo anterior a lo posterior, las leyes por encima de las personas y las circunstancias, o viceversa, y *lugar de lo existente*, como anteponer lo actual, lo que es, lo que se vive.<sup>87</sup>

“Los argumentos se construyen estableciendo un paralelismo entre dos entes, o bien diferenciándolos”;<sup>88</sup> por eso, se dividen en dos, *argumentos por asociación* y *argumentos por disociación*. De los argumentos por asociación se suelen utilizar: el *argumento causal*, donde se relacionan dos hechos, o bien uno como causa del otro, o bien uno como efecto del otro; el *argumento pragmático*, mediante el cual se propone la acción como un criterio objetivo; el *argumento que intercambia fines y medios*; el *argumento de la inercia*, que se esgrime para que algo continúe, por el gasto que implica cambiarlo o por la imposibilidad de que se detenga un proceso; el *argumento ad personam*. Todos estos argumentos utilizan, además, los ejemplos y las comparaciones. Los argumentos por disociación se valen de los pares opuestos: teórico-práctico, letra-espíritu, individual-universal, lenguaje-pensamiento, subjetivo-objetivo, y aquellos que cada sociedad manifiesta.<sup>89</sup>

La coherencia en las secuencias argumentativas se funda en los elementos que introducen razonamientos: *dado que, ya que, en primer lugar, efectivamente, ciertamente*, y en los que introducen conclusiones: *pues, por tanto, entonces*.<sup>90</sup> En la secuencia argumentativa, además, se utilizan recursos retóricos, como las preguntas, las citas de autoridad o de máximas y proverbios, las alusiones a hechos pasados, las definiciones retóricas, “las anticipaciones –insinuando, por ejemplo, que se puede sustituir una calificación por otra

---

<sup>87</sup> Cfr. Margarida Bassols y Anna Torrent, *op. cit.*, pp. 37-41.

<sup>88</sup> *Ibid.*

<sup>89</sup> *Id.*, pp. 41-44.

<sup>90</sup> *Id.*, p. 54

que puede evitar objeciones futuras”–,<sup>91</sup> las correcciones, la sinonimia, la antítesis, los paralelismos, etcétera.<sup>92</sup>

El esquema básico de la argumentación lo constituyen las categorías, de la *tesis*, de los *razonamientos* (premisas o argumentos) y la *conclusión*. El orden de estos elementos se puede cambiar, poniendo primero la *conclusión* y después los *razonamientos*. El argumento completo con sus premisas, mayor y menor, y su conclusión se denomina *silogismo*; el silogismo imperfecto, por carecer de alguno de sus miembros, es el entimema.<sup>93</sup> Se demuestra una tesis, si los argumentos propuestos nos conducen a una conclusión lógica; se refuta con argumentos contrarios a la tesis.

La estructura esquemática de la argumentación requiere de una tesis frente a un problema o situación dada; esa tesis se debe apoyar en varios razonamientos que la respalden; el respaldo o defensa de la tesis se puede hacer tanto con información acerca del problema como con la exposición de opiniones ajenas; en seguida, se puede proceder a refutar la tesis contraria. Finalmente, se concluye con la reafirmación de la tesis.<sup>94</sup>

La estructura sintáctica, explícita o implícita, en los razonamientos, es la condicional. La oración atributiva es el núcleo de la afirmación o de la negación de lo que se discute. Las secuencias argumentativas utilizan verbos con el significado de *causar, hacer, originar, generar, ocasionar*; verbos como *afirmar, decir, suscribir, declarar, considerar, alegar, admitir, asentir, asegurar* y, en la conclusión, *resultar, deducir, concluir, suponer, conjeturar, inferir*, etcétera.<sup>95</sup>

La retórica griega tiene su fuente en los discursos de las asambleas y de los juzgados. Era un modo de vida que impregnó la educación, la política, la vida cotidiana. En época romana, los *Progymnasmata* tuvieron como objetivo formar oradores que supieran improvisar discursos, prueba de ello es la cantidad de *ejercicios* dedicados a la argumentación: el *lugar común*, la *refutación* y la *confirmación*, el *encomio* y el *vituperio*,

<sup>91</sup> Cfr. Margarida Bassols y Anna Torrent , *op. cit.*, p. 55.

<sup>92</sup> *Ibid.*

<sup>93</sup> Cfr. Tomás Albaradejo M., *Retórica*, Madrid Síntesis, 1991, p. 95.

<sup>94</sup> Cfr. Frida Zacauala et al., *Lectura y redacción de textos*, México, Santillana, 1998, pp. 68-69.

<sup>95</sup> Cfr. Margarida Bassols y Anna Torrent , *op. cit.*, pp. 52-53.

la tesis y la *propuesta de ley*; los discursos incrustados en la épica, en las historias, en los dramas y los discursos conservados de los oradores.

Ejemplo de Tesis:

sobre si es conveniente casarse.

Ὅ τὸ πᾶν ἐν βραχεῖ τιμῆσαι ζητῶν ἐπαινείτω τὸν γάμον· προῆλθε μὲν γὰρ οὐρανοῦ, μᾶλλον δὲ οὐρανὸν πληροῖ τῶν θεῶν, καὶ κατέστη πατὴρ τῶν ὄθεν τὸ πατρὸς ὄνομα δίδοται. Καὶ θεοὺς ἐνεγκῶν φυλάττειν αὐτοὺς ἀφῆκε τὴν φύσιν.

εἶτα εἰς γῆν προελθὼν ἅπασιν τοῖς λοιποῖς ἐπιφέρει τὴν γένεσιν. Καὶ παρενεγκῶν ἃ μένειν οὐκ οἶδεν, τὸ μένειν αὐτὰ ταῖς διαδοχαῖς ἐσοφίστατο.

καὶ πρῶτον μὲν ἄνδρας εἰς ἀνδρείαν ἐπαίρει· δι' ὧν γὰρ παῖδας καὶ γυναῖκας οἶδεν ἄγειν ὁ γάμος, ὑπὲρ ὧν πρᾶττεται πόλεμος, ἐρῶσθαι δίδωσι ταῖς αὐτοῦ δωρεαῖς.

εἶτα δικαίους σὺν ἀνδρείοις ποιεῖ· δι' ὧν γὰρ φιλοτιμεῖται τὰ γένη, περὶ ὧν ἄνθρωποι δίκαια πρᾶττουσι δείσαντες, ὁ γάμος δικαίους ἅμα καὶ ἀνδρείους ἀποτελεῖ.

καὶ μὴν καὶ σοφοὺς, οἷς προνοεῖσθαι τῶν φιλάτων ἐπαίρει. Καὶ τὸ παράδοξον, σωφροσύνην οἶδε κομίζειν ὁ γάμος, καὶ ἐν τῇ φιλοτιμίᾳ τῶν ἡδονῶν τὸ σωφρονεῖν ἀναμέμικται· δι' ὧν γὰρ νόμον ταῖς ἡδοναῖς ἐπιτίθησι, νόμῳ παρέχει σωφροσύνης τὰς ἡδονάς, καὶ τὸ κατηγορηθὲν αὐτὸ καθ' αὐτὸ σὺν τῷ γάμῳ θαυμάζεται.

εἰ τοίνυν ὁ γάμος ἄγει μὲν τοὺς θεοὺς καὶ μετ' αὐτοὺς τῶν γενῶν τὸ καθ' ἕκαστον, ἀνδρείους τε ἅμα καὶ δικαίους ἀποτελεῖ, καὶ σοφοὺς παρασκευάζει καὶ σώφρονας, πῶς οὐκ εἰς ὅσον οἶόν τε τιμητέον τὸν γάμον; (Aftonio, Προγυμνάματα, 42-43).

En esta secuencia argumentativa se toma partido a favor del matrimonio (ὁ γάμος), el cual es personificado en esta tesis. La serie de argumentos que se propone a los oyentes se basan en que el matrimonio es el origen de los dioses, de los hombres y de los valores morales; es decir, el autor usa el argumento causal.

La coherencia se logra mediante varios mecanismos: por la repetición o elipsis del sujeto (ὁ γάμος); el uso de los adverbios y las conjunciones que introducen las premisas (καί, εἶτα, καὶ πρῶτον, καὶ μὴν, εἰ τοίνυν, πῶς οὐκ;). De los recursos retóricos que se observan, entre otros, aparece la corrección μάλλον δὲ οὐρανὸν πληροῖ τῶν θεῶν; la definición retórica πατήρ τῶν ὄθεν τὸ πατρὸς ὄνομα δίδοται; la paronomasia ἄνδρας εἰς ἀνδρείαν; repeticiones de palabras δικαίους, ἀνδρείους, de construcciones: δι' ὧν γὰρ; el apóstrofe inicial (ὁ τὸ πᾶν ἐν βραχεῖ τιμῆσαι ζητῶν ἐπαινείτω τὸν γάμον) y la pregunta retórica con la que se da la conclusión (πῶς οὐκ εἰς ὅσον οἶόν τε τιμητέον τὸν γάμον;) después de resumir los argumentos propuestos.

El argumento utilizado al inicio implica que si el matrimonio se da entre los dioses a quienes honran los hombres y a éstos también les da beneficios, los hombres deben corresponder honrando el matrimonio.

Estas cinco secuencias textuales prototípicas son un punto de partida de una clasificación didáctica de categorías textuales y de tipos de texto breves que posibilitan la selección de textos originales y orientan a los profesores en la identificación de estructuras semánticas, esquemáticas, sintácticas, cuya coherencia y adecuación se ajusta al nivel introductorio del taller de griego en CCH.

Una línea de investigación, que se deriva de esta síntesis teórica, es la comprobación, en la lengua griega de los textos que se elijan, tanto de las estructuras recurrentes en el nivel de las secuencias, en el nivel sintáctico y en el nivel léxico, como de las diferencias específicas; es decir, se requiere comprobar empíricamente si las características resumidas de cada secuencia textual corresponden, en lo general, a las secuencias textuales en lengua griega.

#### LAS FUNCIONES COMUNICATIVAS

Un texto del nivel que se pretenda estudiar, al contar con macroestructura, superestructura y modo discursivo, naturalmente tendrá una función o intención comunicativa. De las funciones hemos anotado las propuestas por Roman Jakobson, a saber, las funciones: *emotiva*, *apelativa*, *referencial*, *fáctica*, *metalingüística* y *poética*. La función *emotiva* o *expresiva* está centrada en el emisor y en las marcas textuales que lo señalan, como el uso

de la primera persona del verbo. La función *apelativa* o *conativa*, dirigida hacia el destinatario o receptor; interpela o exhorta a la segunda persona; esta función utiliza gramaticalmente el imperativo y la interpelación o vocativo. La función *referencial*, o *pragmática*, o *representativa*, orientada al mensaje que se refiere a la realidad extralingüística distinta de los interlocutores, aunque no ajena a ellos, pues es parte de su contexto; es decir, procesa información. La función *fáctica* o *de contacto*, usada para establecer, interrumpir, prolongar o restablecer la comunicación hablante-oyente. La función *metalingüística* y la *poética*, centradas en la lengua: una para explicar, analizar y teorizar acerca de la lengua misma; la otra, para utilizarla como objeto estético.<sup>96</sup>

Sin embargo, es posible añadir a estas funciones comunicativas otras funciones que a la luz de los modos discursivos, pueden definir funciones de las categorías y de los tipos de texto breves que tipifican los *Progymnasmata*. Esas otras funciones son las siguientes:

Lúdica, entretener con el juego o la ficción.

Informativa, transmitir conocimientos o información.

Estética, jugar con el lenguaje y mantener la atención sobre el mensaje.

Interactiva, iniciar y mantener la relación con el interlocutor.

Publicitaria, vender un producto o servicio, tratando de convencer de sus bondades.

Polémica, tomar partido por una opinión o idea y contrastarla con otras.

Moralizadora, transmitir pautas de conducta.

Didáctica, hacer entender un concepto o idea utilizando todos los recursos para lograr la comprensión del receptor.

Directiva, mueve a actuar o a hacer una cosa de una determinada manera.<sup>97</sup>

En esta clasificación se da otro nombre a las primeras funciones: la *referencial* se denomina *informativa*, la función *poética* es llamada *estética*, la función *fáctica*, *interactiva*. En cambio faltan la función *emotiva* y la *apelativa* de la clasificación de Roman Jakobson. Lo anterior tiene que ver con la importancia que se da al emisor y al receptor del texto y a los elementos que los relacionan: contexto, mensaje, código y contacto. La segunda clasificación sólo considera la perspectiva del emisor del texto. Debe tenerse en cuenta que un texto realiza más de una función a la vez, siendo dominante una de

<sup>96</sup> Cfr. Roman Jakobson, "Linguistique y poétique", en *Essais de linguistique générale*, Paris, Minuit, 1963, pp. 347-395.

<sup>97</sup> Gloria Bordons, Joseph M. Castellá y Elisabet Costa, *La Lingüística textual aplicada al comentari de textos*, Barcelona, UB, 1998, p. 6.

ellas; esto también dependerá no únicamente de la intención original del autor, sino de la interpretación del lector; por ejemplo, un texto jurídico puede tener una función directiva dominante y cumplir también las funciones, moralizadora e informativa; un diálogo de Platón, como la *Apología de Sócrates*, puede tener las funciones polémica y moralizadora dominantes y cumplir las funciones didáctica y estética.

Cabe decir que aplicar una clasificación de funciones en el nivel abstracto, en que estamos, no añade nada a lo dicho en cada secuencia discursiva, porque las funciones se han de determinar con base en textos específicos y con investigación acerca de su situación comunicativa, y de las propiedades textuales: *coherencia, adecuación e integridad*.

La *intención comunicativa* es lo que le da sentido a las categorías superestructurales y al texto en su totalidad. La intención comunicativa se debe reflejar en el nivel superficial de la estructura textual: en el uso apropiado de los niveles de coherencia y en la eficacia de la adecuación.

En resumen, el texto incluye diferentes niveles globales interrelacionados; en esa interrelación, el nivel más global determina a los niveles inferiores. Seleccionar un texto griego implica entender sus propiedades, su estructura textual y sus determinaciones culturales, interpretándolas a la luz de su intención comunicativa. En esta relación estructura-contexto, todos sus componentes en conjunto adquieren sentido y significación; de ahí la importancia de una tipología textual que nos ayude a analizar las propiedades y funciones de cada texto para comprenderlo. Por lo anterior, el texto no puede ser un fragmento amorfo y carecer, por tanto, de organización; no en el estudio de una lengua cuya cultura ha estructurado esquemáticamente sus textos.

### 3.3. LOS PROGYMNÁSMATA BASE PARA UNA TIPOLOGÍA TEXTUAL GRIEGA.

De época romana, nos han transmitido los antiguos retóricos una serie de ejercicios escolares, llamados Προγυμνάσματα, que clasifican una serie de estructuras breves presentes en todo escrito griego. En la teoría de Teun van Dijk, son el equivalente de las categorías superestructurales y de algunas superestructuras breves; estas categorías textuales fueron aisladas para efectos de enseñanza —como estructuras mínimas autónomas— de las partes de los tres géneros de los discursos (judicial, deliberativo y encomiástico), de los géneros poéticos y de la prosa cultivada por los escritores más apreciados por los

aticistas.<sup>98</sup> Con esas estructuras se puede establecer una tipología de secuencias textuales de cuño heleno que responda a la visión didáctica del enfoque comunicativo, pertinente para el taller de griego en CCH.

Los retóricos a los cuales nos referimos son Teón, Hermógenes y Aftonio. Elio Teón vivió muy probablemente durante el siglo I d. C.;<sup>99</sup> Hermógenes, entre 175 y 230 d. C., y Aftonio, de finales del siglo IV a principios del V d. C. Dichos autores fueron maestros de retórica y, en el caso de Hermógenes, además, un orador precoz. Bajo el título de Προγυμνάσματα hay que entender unos manuales para enseñanza escolar, usados en el segundo nivel y en el nivel superior, en la época de la Roma imperial; estos Προγυμνάσματα contienen de doce a quince ejercicios preparatorios para la formación previa del joven como orador, declamador de *Suasorias* y *Controversias*.<sup>100</sup>

Para poder entender el lugar que ocupaban los Προγυμνάσματα en la educación griega y qué función cumplían, brevemente esbozaré el sistema educativo vigente desde la época helenística hasta la etapa de los antoninos en el Imperio romano.

En la época de autores como Teón y Hermógenes, la enseñanza escolar estaba organizada en tres niveles: el primer nivel de enseñanza estaba a cargo del γραμματιστής, que enseñaba a los niños, a partir de los siete años, a leer y a escribir, y las operaciones matemáticas básicas. En cuanto a la lectura y a la escritura, primero aprendían el alfabeto, luego las sílabas, las palabras aisladas, las frases y, finalmente, los textos corridos:<sup>101</sup> esta secuencia se realizaba en ese estricto orden; durante el aprendizaje de las frases, el niño memorizaba principalmente sentencias morales extraídas de las obras de Menandro; las copiaba o el γραμματιστής se las dictaba para ejercitar la escritura. En las operaciones

<sup>98</sup> Aticistas, corriente de oradores que defendían las cualidades cultivadas por los antiguos escritores, a saber: adornar la prosa con figuras retóricas; acercarla a la poesía o darle colorido poético y que fuera rítmica con medida, en contra del movimiento de los oradores asiáticos o asiáticos, que llevaron esas cualidades a la exageración y por ello fueron considerados, por los aticistas, los corruptores de la lengua griega.

<sup>99</sup> Elio Teón, quién sea este personaje es algo un tanto vago. De acuerdo con Quintiliano (III 6, 48 y IX 3, 76) existió un Teón estoico, originario de Alejandría. Los estudiosos del tema encuentran elementos del estoicismo y del peripato en el texto de los Προγυμνάσματα y, a partir de la mención de autores como Apolonio de Rodas (61), Teodoro de Gádara y Hermágoras (120), consideran posible ubicarlo como contemporáneo de Quintiliano, con límite de vida hasta el 160 d. C.<sup>99</sup>

<sup>100</sup> *Suasorias* y *controversias*, es el nombre latino de las *declamationes* o discursos ficticios también llamadas en griego μελέται; correspondían: unas al género judicial, y eran conocidas en latín como *controversiae*, y otras, al género deliberativo, denominadas en latín *suasoriae*.

<sup>101</sup> Cfr. Henri-I Marrou, *Historia de la educación en la antigüedad*, México, FCE, 1998, p. 214.

matemáticas, el niño utilizaba sus manos, sus dedos, piedrecillas o el ábaco, para sumar y restar, multiplicar y dividir.<sup>102</sup>

El segundo nivel de enseñanza lo presidía el γραμματικός;<sup>103</sup> éste iniciaba a los adolescentes en cuatro materias básicas: gramática, retórica, lógica y geometría. La enseñanza gramatical se dividía en dos:

La primera parte era mayormente formal y se ocupaba de la clasificación de las letras, la escansión del verso, las partes de la oración, la declinación y la conjugación. La segunda parte trataba de la corrección en la lengua hablada y escrita, empezando, por el lado negativo, con ejemplos de barbarismos y solecismos que debían evitarse, y avanzando, por el lado positivo, hacia el establecimiento de criterios por los que se debía decidir lo que era correcto en los casos dudosos.<sup>104</sup>

En esta segunda etapa escolar con el γραμματικός, el estudiante aprendía a leer poesía, escuchando la entonación correcta y el comentario de su maestro; éste leía fragmentos selectos, ante todo de Homero, y en mayor número de la *Iliada* que de la *Odisea*; también se incluían fragmentos de las obras de Hesíodo; de los poetas trágicos se seleccionaba preferentemente a Eurípides, sin que quedaran fuera Sófocles y Esquilo; de los poetas líricos se leía a Alcman, Alceo, Safo, Píndaro, Calímaco y los epigramistas; de los cómicos se disputaban el primer lugar Menandro y Aristófanes; de los oradores áticos, el preferido era Demóstenes. Todos estos autores se estudiaban en antologías, no en sus obras completas.<sup>105</sup>

Estos estudios secundarios, como los posteriores niveles de enseñanza, eran privados, formados por círculos reducidos de estudiantes; se denominaban ἐγκύκλιος παιδεία,<sup>106</sup> *estudios generales*, porque, además de la enseñanza literaria, que era la predominante, se enseñaba aritmética, geometría, música y astronomía. En esta etapa el γραμματικός instruía a los estudiantes en los primeros Προγυμνάσματα, considerados sencillos: la *Jría*, la

<sup>102</sup> Cfr. Stanley F. Bonner, *La educación en la Roma antigua*, Barcelona, Herder, 1984, pp. 241-249.

<sup>103</sup> γραμματικός, era uno de los nombres con el que se denominaba a los maestros de segunda enseñanza, otros eran: φιλόλογος, ο κριτικός. Cfr. Stanley F. Bonner, *op. cit.*, p. 73; Henri-I Marrou, *op. cit.*, pp. 227-228.

<sup>104</sup> Stanley F. Bonner, *op. cit.*, p. 250.

<sup>105</sup> Cfr. Henri-I Marrou, *op. cit.*, pp. 230-232.

<sup>106</sup> *Idem*, pp. 248-249.

Fábula, el Relato (mitológico) y la Confirmación.<sup>107</sup> Estos ejercicios le permitían al joven desarrollar cotidianamente su habilidad narrativa y le inculcaban valores morales. Originalmente todos los Προγυμνάσματα se trabajaban en el nivel superior de enseñanza; sin embargo, poco a poco el γραμματικός los fue incorporando a su programa de estudios.

Entre el nivel de la segunda enseñanza y el nivel superior, ocupaba un espacio de uno a dos años la *efebía*,<sup>108</sup> antigua etapa de servicio militar, que fue perdiendo ese perfil; en cambio, desarrolló un perfil deportivo que predominaba sobre la formación intelectual. Al Colegio *efébico* asistían los jóvenes para desarrollarse como atletas y complementaban esa formación con la asistencia a conferencias de carácter general impartidas por gramáticos, por rétores y por filósofos: es un período de formación en el que confluyen los maestros del nivel anterior y los del nivel superior; dichas conferencias tenían lugar en el mismo establecimiento del gimnasio, donde había biblioteca y una sala especialmente diseñada para tales conferencias.

El nivel superior lo impartía el σοφιστής ο ῥήτωρ, y a éste se allegaría el aspirante, si se decidía a estudiar retórica, o si prefería filosofía, al φιλόσοφος; cada maestro impartía sus conocimientos en su establecimiento. Este nivel era alcanzado sólo por un mínimo número de ciudadanos que podían pagarse los estudios superiores; consistía en el aprendizaje pleno de la retórica o de la filosofía, e implicaba en las dos opciones una dedicación vocacional que entre los filósofos se organizaba en cofradías o sectas, y dependía del maestro el acercamiento del estudiante a una escuela filosófica determinada o al eclecticismo.

En lo concerniente a la retórica, cuando el estudiante optaba por ella, encontraba que esta enseñanza estaba dividida en corrientes (o escuelas), asianistas y aticistas. En este nivel, el futuro orador se ejercitaba en los restantes *Progymnasmata*, que se consideraban más complicados: el *lugar común*, la *descripción*, la *prosopopeya* o *etopeya*, el *encomio*, la *comparación*, la *tesis* y la *propuesta de ley*. Sin embargo, no era el objetivo de la enseñanza ese entrenamiento en los Προγυμνάσματα; éstos sólo eran un instrumento propedéutico en el proceso de formación, para que los jóvenes compusieran, en primer lugar, *tesis* (θέσις), o *quaestiones infinitae*; es decir, discursos que trataran asuntos judiciales (“si es verosímil que un borracho cometa un asesinato”), deliberativos (“si un joven debe casarse”) y

<sup>107</sup> Cfr. Stanley Bonner, *op. cit.*, p. 332 y Henri-I. Marrou, *op. cit.*, pp. 243-244.

<sup>108</sup> Cfr. Henri-I Marrou, *op. cit.*, pp. 150-159.

epidícticos (“censura de un tirano”) sin determinación de personas ni de circunstancias.<sup>109</sup> Posteriormente, el joven orador componía *hipótesis* (ὕποθεσις)<sup>110</sup> –las *Suasorias* y las *Controversias*–, en las cuales se determinaban los personajes y las circunstancias; por tal motivo, se relacionaban con la vida cotidiana. Estas hipótesis eran el verdadero objetivo de este nivel de estudios.

Niveles de enseñanza y los Προγυμνάσματα
Estudios primarios profesor: γραμματιστής leer, escribir y las operaciones matemáticas básicas
Estudios secundarios profesor: γραμματικός estudios literarios: gramática formal; la corrección y sus criterios estudios científicos: aritmética, geometría astronomía, música (ἐγκύκλιος παιδεία) Ejercicios sencillos: <i>Jria, Fábula, Relato y Confirmación</i>
<i>Efebía</i> con duración de uno a dos años
Estudios superiores profesor: σοφιστής ο ῥήτωρ / φιλόσοφος Enseñanza superior: retórica o filosofía Ejercicios más complicados: Lugar común, Descripción, Prosopopeya, Encomio, Comparación, Tesis y Propuesta de ley.

La sistematización de los Προγυμνάσματα corrió a cargo de los mismos maestros de retórica. Los Προγυμνάσματα de Teón representan el primer ejemplar conservado de un manual sistemático dirigido a maestros y estudiantes en que se caracterizan una serie de categorías de los discursos o hipótesis y de tipos de texto recurrentes en la literatura seleccionada por los aticistas, tanto entre los autores de los géneros retóricos del discurso y prosistas, como entre los de géneros literarios, a saber: Homero, Esopo, Hesíodo, Heródoto, Tucídides, Jenofonte, Platón, Isócrates, Lisias, Demóstenes, Esquines, Teopompo y Aristóteles.

<sup>109</sup> Heinrich Lausberg, *Elementos de retórica literaria*, Madrid, Gredos, 1975, p. 55.

<sup>110</sup> *Hipótesis* es un término con significados diferentes a aquellos que hoy le damos a esa palabra. Entre los antiguos tenía dos sentidos técnicos: en retórica, era el nombre de los discursos o μελέται, que los romanos llamaban *declamationes*; designaba lo determinado, en contraposición a la *Tesis*, que designaba lo indeterminado. Cf.: Aristóteles, *Tópica*, 104,b; Cicerón, *Tópica*, 79-81; *De oratore*, 3, 109. En filosofía, el sentido de estos términos era diferente: *Hipótesis* designaba la causa o principio primero metafísico o dialéctico. *Tesis* era la simple proposición. Cf.: Platón, *República*, 510c-511b; Aristóteles, *Metafísica*, 1013a.

Dichos manuales circulaban en las escuelas de su época y en las posteriores, como lo atestiguan los textos conservados de Hermógenes (s. II-III d. C.) y de Aftonio (s. IV-V d. C.). En ellos se definen y ejemplifican las estructuras textuales de la *Jría*, de la *Fábula*, del *Relato*, del *Lugar Común*, de la *Descripción*, de la *Prosopopeya* o *Etopeya*, del *Encomio* y del *Vituperio*, de la *Comparación*, de la *Tesis* y de la propuesta de *Ley*. Teón, a diferencia de Hermógenes y de Aftonio,<sup>111</sup> desarrolló la *Confirmación* y la *Refutación* en el ejercicio de la *Jría*, no como un ejercicio independiente, sino como un procedimiento retórico que se puede aplicar a otros *Progymnasmata*.

Las estructuras textuales identificadas y definidas por generaciones de retóricos utilizan desde una sentencia hasta una tesis; son categorías textuales de dimensión breve o de dimensión mediana que se integran en textos o estructuras más globales; sin embargo, su identificación y definición les da una autonomía relativa a estas categorías, las cuales tienen las propiedades textuales de la coherencia, de la adecuación, de la intención, y de la integridad, de acuerdo con su nivel textual, inferior al de las superestructuras complejas. No obstante, dichas propiedades nos permiten establecer un eslabón didáctico intermedio entre la oración, como núcleo fundamental de los estudios gramaticales, y los géneros retóricos y literarios, incluida la prosa, como núcleo de estudios superiores.

El tema nos introduce en el corazón de la cultura helena. La *paideía* griega se fundó de manera específica en el uso del discurso; por eso nace la retórica, y ésta se institucionalizó en las asambleas públicas, a la vez que contribuyó al nacimiento de la educación formal. La retórica implica producir y comprender el discurso como una habilidad útil y como un objeto de estudio teórico,<sup>112</sup> desde distintos puntos de vista. En el estudio de los géneros del discurso retórico, posteriores a Aristóteles, se habían sistematizado las operaciones a

<sup>111</sup> En el texto de Teón, que es el más extenso de los tres, también existieron otros cinco *Ejercicios*; hoy sólo conservados en su versión armenia: la *Lectura*, la *Audición*, la *Paráfrasis*, la *Elaboración* y la *Réplica* (Aelius Teón, *Progymnasmata*, París, Les Belles Lettres, 1997, pp. 99-112) Obviamente estos ejercicios no corresponden a estructuras textuales, sino al desarrollo de habilidades lingüísticas y de operaciones textuales o de procedimientos retóricos. En los textos transmitidos de Hermógenes y de Aftonio, el orden de los *Progymnasmata* es diferente del orden de los *Progymnasmata* de Teón; el texto de Teón se ajustó posteriormente a ese orden, en su transmisión, como lo recoge el texto editado por Leonardo Spengel. Después Reichel, por un lado, y Michel Patillon con Giancarlo Bolognesi, por el otro –apoyándose en la versión armenia–, han reconstruido el texto de Teón con base en los datos que el mismo texto proporciona (64-65).

<sup>112</sup> La cultura griega contrariamente a aquellas culturas regidas por la imposición y el sobreentendido de motivos le dio un espacio a la palabra y con ella a la explicación de motivos.

seguir para componer una pieza oratoria; generalmente se hablaba de cuatro operaciones generales: *inventio*, *dispositio*, *elocutio* y *actio*.<sup>113</sup>

Cuando hablamos de las cuatro operaciones para componer un discurso, el retórico griego no únicamente se concreta a enumerar mecánicamente lo estrictamente discursivo; integra, en primer lugar, la *inventio* o concepción del discurso –la búsqueda del tipo de texto adecuado a la situación comunicativa–; la *inventio* comprende virtualmente las otras tres operaciones: *dispositio*, *elocutio* y *actio*; la *dispositio* representa la estructura esquemática en que se organiza el discurso o, mejor dicho, cada tipo de discurso con sus categorías o partes; la *elocutio* abarca retórica, estilística y corrección gramatical para producir un discurso adecuado al oyente y a las circunstancias; finalmente, la *actio* alude a los elementos pragmáticos en cuanto a la actitud pertinente del orador.<sup>114</sup>

De interés particular para esta tesis es la *dispositio*, ya que en ella se encuentran teóricamente las *partes orationis*; dichas partes tienden a variar, según el tipo de discurso. Las *partes orationis* son: Proemio (προοίμιον), Narración (διήγησις), Argumentación (πίστις), Epílogo (ἐπίλογος).<sup>115</sup> Estas cuatro partes a su vez se subdividían: en la *narración* se podía encontrar la *descripción*; por su parte, en la *argumentación* se incluía la *confirmación*, la *refutación* y la *digresión*. Se admite comúnmente que es en el discurso judicial en el que se encontraban presentes todas las *partes orationis*; faltando algunas partes en el discurso deliberativo –el *proemio* y la *narración*–, y en el epidíctico, el *proemio*.

El *proemio* o introducción del discurso (judicial) servía para ganarse la atracción del oyente; la *narración* presentaba a los oyentes los hechos e incluía la *descripción* de personas y lugares. Una vez presentado el asunto, había que proceder a su *argumentación*, probando la posición asumida, es decir, llevando a cabo su *confirmación*, y *refutando* la contraria; se podía añadir, generalmente al final de la *argumentación*, la *digressio* que consistía en un *relato* o *descripción* para provocar indignación o piedad, utilizando

<sup>113</sup> Tomás Albaradejo M., *op. cit.*, pp. 57-64. H. Lausberg enumera cinco fases de elaboración: *inventio*, *dispositio*, *elocutio*, *memoria* y *pronuntiatio*. Cfr. *Elementos de retórica literaria*, pp. 32-35.

<sup>114</sup> *Ibid.*

<sup>115</sup> Aristóteles dice que las partes básicas son Narración (πρόθεσις) y Argumentación (πίστις) (*Retórica*, XIII, 1).

ejemplos. El discurso concluía con el *epílogo*; éste era un resumen de las partes más importantes del discurso y el momento clave para inclinar la decisión del juez o del jurado.

De acuerdo con la obra de Teón, los *Progymnasmata* tenían la función de ejercitar a los jóvenes en las partes del discurso o hipótesis; por ejemplo, la *fábula* servía para los proemios; el *relato*, la *descripción* y la *etopeya* ejercitaban en la *narración*; la *refutación* y la *confirmación*, en la *argumentación*, y el *lugar común* en los *epílogos* (Teón *Progymnasmata*, 60). Las categorías o partes de los discursos sirvieron de base en la conformación y definición de los *Progymnasmata*. Esta transformación didáctica de las categorías no sólo tuvo repercusiones en la oratoria, sino que, en el ámbito educativo, relacionaba retórica y literatura cuando incluía como modelos de dichas categorías a los autores clásicos. La omnipresencia de las categorías en toda la literatura griega es una cualidad didáctica muy conveniente para la selección de textos.

Es evidente que los *Progymnasmata* se derivaron de las *partes orationis* que la *dispositio* ordenaba; en consecuencia, los *Progymnasmata* dependían de los tres géneros del discurso retórico, y cada ejercicio se relacionaba con una o más categorías de esos discursos:

El relato, la fábula, la jria, la sentencia, la refutación y la confirmación, el lugar común, la descripción, la prosopopeya y la tesis se relacionaban con el *género judicial*.

La propuesta de ley, la confirmación y la refutación, el lugar común y la comparación, con el *género deliberativo*.

La descripción, el recuerdo, el encomio y el vituperio, la comparación y la etopeya con el *género panegírico*.

Los discursos, conocidos en el ámbito griego como hipótesis, pierden su antigua vitalidad al convertirse en discursos ficticios de sala de audición o de teatro, en la época que nos ocupa, la de la Roma imperial. La capacidad de decisión del auditorio es mínima, y los tres géneros del discurso se utilizan para lucir la capacidad personal del orador, el cual pone en juego su capacidad de improvisación, considerada una de las máximas cualidades de los oradores. Esta formación correspondía al nivel superior de la educación griega implantado desde la época helenística. Estas hipótesis o discursos ficticios tenían su iniciación

didáctica en el nivel secundario del sistema educativo antiguo con la ejercitación sistemática en pequeñas improvisaciones orales y redacciones bien tipificadas: a saber, en los Προγυμνάσματα más sencillos.

Elio Teón es el autor más antiguo de los Προγυμνάσματα que se conservan. El texto de Teón corresponde a un estadio del griego en el que predominaba la κοινή; en esa época, las escuelas de los retóricos disputaban acerca de la prosa artística: los aticistas defendían la pureza de la lengua; los asianistas, el uso de modismos y demás recursos.<sup>116</sup> Se sabe, por el mismo texto de los *Progymnasmata*, que Teón era partidario de la doctrina aticista, enemiga de la corriente asianista.<sup>117</sup> El caso de Teón se circunscribe a lo académico y a la pedagogía de la μίμησις o *imitatio*, que prescribía al joven aprendiz ejercitarse cotidianamente en escritos y discursos orales improvisados, cuyos modelos eran los autores

<sup>116</sup> Cfr. Eduard Norden, *La Prosa Artística Griega*, pp.165-199.

<sup>117</sup> Según Eduard Norden, el aticismo surgió como respuesta al desarrollo de los asianistas; pero, ¿cuándo nació el asianismo y por qué? De acuerdo con Cicerón (*Brut.*, 37) y con Quintiliano (II, 4, 41), se puede marcar la época de Demetrio de Falero (350-283 a. C.), como el momento en que, desnaturalizada la elocuencia ática, pierde su vitalidad y sobrevive en las aulas y en los auditorios. Y se dice del propio Demetrio que “estableció una elocuencia falta de vigor y melosa en lugar de aquella vigorosa y áspera de Demóstenes” (Eduard Norden, *op. cit.*, p.166). Se desarrolló una retórica ornamental, en la que contaba más cómo se decían las cosas que su contenido. La antigua tradición de los sofistas, que regía con sus postulados la prosa artística griega (adornarla con figuras retóricas; acercarla a la poesía o darle colorido poético y que fuera rítmica [E. Norden., pp. 69-75.]), logró, durante un buen período de tiempo, en los escritores áticos encontrar la medida. Incluso un autor jónico como Heródoto fue quien primero dejó saborear a los atenienses el nuevo espíritu de la sofística (E. Norden, p.41). Esos postulados se cristalizaron en obras y autores concretos que lograron asimilar dichos postulados e imprimirles un estilo moderado, algunos por su naturaleza elocuente, otros por el apego a la técnica. Pero todos ellos, inmersos en las circunstancias de su cultura, tomaban en cuenta (además de los tres postulados arriba mencionados) la musicalidad de su lengua al declamar sus discursos y los movimientos corporales, incluidos en la *actio*.<sup>117</sup> Ambas características implícitas en el orador antiguo también requerían, a juicio del auditorio y, posteriormente, de las escuelas de retórica, de moderación.

Con esta breve caracterización de los elementos que constituían a la prosa artística griega a partir de la influencia de los sofistas, será más notorio el contraste que constituyó la escuela asiática en el desarrollo de la prosa en la época de Teón. En pocas palabras se puede decir que los asianistas representaban la ὕβρις retórica. Eduard Norden los caracteriza como “los que pasaron por alto las estrictas leyes de la τέχνη retórica e instalaron la arbitrariedad sin freno en lugar de la regularidad observada hasta entonces” (Eduard Norden, *op. cit.*, p.171). Y añade, “la molición y el πάθος hueco son las cualidades características tanto de los asiáticos helenísticos como de su elocuencia” (E. Norden, p.172). Por lo demás, de acuerdo con Cicerón (*Brut.*, 325), se sabe que existieron dos estilos de esta escuela: uno ejercitado en las frasecillas delicadas y los ritmos lánguidos; otro, en la vanidad y lo infatuado de un estilo pomposo. El representante del primer estilo es un tal Hegesias, mencionado por Teón (71). Norden lo estudia a detalle y nos da las siguientes características esenciales de su estilo: 1) introdujo las frasecillas entrecortadas que daban la impresión de que el discurso diera saltos, suprimiendo la construcción oracional de periodos largos y completos que utilizaban Isócrates y Demóstenes; 2) sus frasecillas poseían una cadencia verbal muy rítmica en sus partes constituyentes que, incluso, aisladas la mantenían. Ese “ritmo era de naturaleza lasciva”; 3) “la forma de expresión elevaba a la categoría de regla lo no habitual con metáforas disparatadas o circunlocuciones insulsas en lugar de una expresión simple y precisa”; 4) “El jugueteo verbal antitético” (Eduard Norden, *op. cit.*, pp. 174-178).

El segundo estilo en cambio usaba de palabras altamente poéticas, de neologismos, evitaba el hiato, imponía un ritmo a la sintaxis que quedaba muy libre, entonces la expresión resultaba afectada y ampulosa. Tal trastocamiento en los elementos de la prosa, sin embargo, no era novedoso. Los sofistas como Gorgias, Hipias y Trasímaco ya los habían utilizado (Eduard Norden, *op. cit.*, pp. 178-189).

clásicos, aunque a diferencia de las obras de esos autores, las redacciones escolares carecían de naturalidad, que no de fines académicos. Es la tendencia desde la época helenística, determinada por la marginación de la *pólis*. En este momento la educación y las repercusiones de ésta se limitaban a los *círculos de aprendizaje*.<sup>118</sup>

Las aportaciones de Teón, desde un punto de vista didáctico, son su sistematización de estructuras textuales seleccionadas en los cánones de autores clásicos griegos, con que ejemplifica sus definiciones y procedimientos retóricos a lo largo de su obra pedagógica, apeándose a los postulados del aticismo.

Por lo que se refiere a Hermógenes de Tarso (c 160-230 d. C.) y su obra, cuenta Filóstrato que su fama como orador, cuando tenía 15 años, atrajo la atención del emperador Marco Aurelio que lo escuchó declamar y le hizo importantes obsequios.<sup>119</sup> De sus obras se conservan su *Περὶ στάσεων*, *Περὶ ἰδεῶν λόγου*, *Περὶ εὐρέσεως*, *Περὶ μεθόδου δεινότητος*, y *Προγυμνάσματα*; se han perdido: *Περὶ κοιλῆς Συρίας*, *Τεχνὴ ῥητωρικὴ* y *Comentarios sobre Demóstenes*.<sup>120</sup> La autoría de los *Progymnasmata* no es segura. Este texto de los *Progymnasmata* atribuido a Hermógenes sigue muy de cerca al de Teón. Los *Progymnasmata* de estos autores fueron desplazados por los de Aftonio. En su texto de los *Progymnasmata*, Hermógenes incluye doce ejercicios, mientras Teón presenta diez. Hermógenes hace de la *sentencia* y de la *refutación-confirmación* ejercicios independientes; por eso, la diferencia entre el número de ejercicios de sus *Progymnasmata* y el de Teón. La influencia de los *Progymnasmata* de Hermógenes fue mínima.<sup>121</sup>

De Aftonio (siglo IV-V d. C.) se sabe que compuso muchas obras; sin embargo, sólo se conservan los *Progymnasmata* y una *colección de fábulas*. Ganaron popularidad sus *Progymnasmata* por ser muy concisos y presentar ejemplos de cada ejercicio; Aftonio separa el *encomio* y el *vituperio*, la *refutación* y la *confirmación*, que Teón y Hermógenes tratan en pares, por lo cual el texto de Aftonio contiene catorce *Progymnasmata*. Fue

<sup>118</sup> Cfr. Teón, *et al.*, *Ejercicios de Retórica*, p. 10-11.

<sup>119</sup> Cfr. Filóstrato, *Vidas de sofistas*, 577-578.

<sup>120</sup> Cfr. P. E. Easterling y B. M. W. Knox (editores), *Historia de la literatura clásica* (Cambridge University), I: *Literatura griega*, p. 911.

<sup>121</sup> Cfr. Teón, Hermógenes y Aftonio, *Ejercicios de retórica*, Madrid, Gredos, 1991, pp. 167-168.

discípulo de Libanio, a quien se ha atribuido la autoría de los *Progymnasmata* de Hermógenes.<sup>122</sup>

En cada ejercicio encontramos dos apartados: uno, donde se define y se clasifica cada προγύμμασμα, y otro, donde se desarrollan procedimientos retóricos de argumentación y de refutación, de paráfrasis<sup>123</sup> o se prescriben las características estilísticas de cada προγύμμασμα, con ejemplos concretos de elaboración del προγύμμασμα, de una sección o parte de la estructura que compone un προγύμμασμα. Imitando esa estructura daré a conocer con una breve presentación cada προγύμμασμα y añadiré a modo de ejemplo algunos textos griegos.

Sigo aquí el orden de los Προγυμνάσματα de Teón según la reconstrucción del texto establecida por Michel Patillon y no el orden de los ejercicios en la edición de Leonardo Spengel y de los textos de Hermógenes y Aftonio.

El primer προγύμμασμα es la Χρεία (*Jría*), un apotegma o anécdota; es decir, un dicho o hecho breve atribuido con seguridad a un personaje.<sup>124</sup> En relación con ella están la sentencia (γνώμη) y el recuerdo (ἀπομνημόνευμα). Teón caracteriza la *jría*, la *sentencia* y la *memoria* por sus diferencias; Hermógenes y Aftonio colocan este ejercicio en tercer lugar y ponen aparte la *Sentencia* (γνώμη); únicamente Aftonio omite el ἀπομνημόνευμα. Hay jrías de tres tipos: verbales, de hechos y mixtas. Las verbales son enunciativas y de respuesta; las de hechos, activas y pasivas. La memoria es una jría amplia y puede no atribuirse a un personaje. En el ejercicio de la *jría*, Teón introduce la *confirmación* y la *refutación* no como un ejercicio aparte, sino como un procedimiento retórico que consistía en operaciones textuales u orales aplicables a la *Jría* y a otros Προγυμνάσματα.

Ejemplos de Jría:

1. Βίων ὁ σοφιστὴς τὴν φιλαργυρίαν μητρόπολιν ἔλεγε πάσης κακίας εἶναι (99).

1. “Bión, el sofista, decía que la codicia es metrópoli de toda maldad”.

<sup>122</sup> Cfr. Teón, Hermógenes y Aftonio, *Ejercicios de retórica*, pp. 209-210.

<sup>123</sup> En la argumentación se insiste en los *lugares*, en los *principios* y en las *fuentes* de argumentación (*τόποι*, *lugares de argumentación*; *κεφάλαια*, *principios de argumentación*; *ἀφορμαί*, *fuentes de argumentación*).

<sup>124</sup> Χρεία ἐστὶ σύντομος ἀπόφασις ἢ πράξις μετ’ εὐστοχίας ἀναφερομένη εἰς τι ὠρισμένον πρόσωπον ἢ ἀναλογοῦν πρόσωπῳ (96, 19-20).

2. Ὀλυμπιάς πυθομένη τὸν υἱὸν Ἀλέξανδρον Διὸς αὐτὸν ἀποφαίνειν, οὐ παύσεται οὗτος, ἔφη, διαβάλλων με πρὸς τὴν Ἥραν; (99)

2. “Olimpiade, enterada de que su hijo Alejandro se presentaba a sí mismo como hijo de Zeus, dijo: ¿no dejará éste de calumniarme ante Hera?”

#### Ejemplos de Sentencia:

Χρὴ ξεῖνον παρέοντα φιλεῖν, ἐθέλοντα δὲ πέμπειν (Aftonio, 4,14).<sup>125</sup>

Es necesario acoger al extranjero presente, y despedir al que lo desea.

Οὐκ ἔστιν εὐρεῖν βίον ἄλυπον ἐν οὐδενί (Aftonio, 4, 26).

No se puede hallar una vida sin sufrimiento en nada.

El segundo προγύμνασμα o tipo textual es la *Fábula* (Μῦθος),<sup>126</sup> cuya superestructura incluye un breve relato falso que representa una verdad, con personajes inventados, sean animales (seleccionados no arbitrariamente), sean dioses u hombres y su dicho gnómico o moraleja. Con la *Fábula* se intenta transmitir un conocimiento moralizante de actitudes humanas.

#### Fábula de la guerra y la soberbia

127 Babrios f. 70 Θεῶν γαμούντων ὡς ἕκαστος ἐξεύχθη ἐφ’ ἅπασιν Πόλεμος ἐσχάτῳ παρῆν κλήρω. Ὑβριν δὲ γήμας, ἦν μόνην κατειλήφει, ταύτης περισσῶς, ὡς λέγουσιν, ἠράσθη, ἔπεται δ’ ἐπ’ αὐτῇ πανταχοῦ βαδιζούση. Μὴ γοῦν ἔθνη που, μὴ πόλης ἀνθρώπων Ὑβρις γ’ ἐπέλθοι, προσγελῶσα τοῖς δήμοις, ἐπεὶ μετ’ αὐτὴν Πόλεμος εὐθέως ἦξει (Jacoby, F.G.H., 115 F. 127 (139)).

“Cuando se desposaban los dioses, como cada uno se unió con otra de entre todas, el Conflicto se presentó en el último momento. Y uniéndose a la Soberbia, la única que encontró, extraordinariamente de ésta, como dicen, se enamoró, y va tras ella a todas partes donde ella camina. De modo, pues, que, ciertamente, la Soberbia nunca llega a las naciones ni a las ciudades de los hombres, sonriendo a los pueblos, ya que, al punto, tras ella, el Conflicto vendrá seguidamente”.

<sup>125</sup> Con el nombre de Aftonio entre paréntesis, remito a su texto de los *Progymnasmata* según la edición de L. Spengel véase la Bibliografía.

<sup>126</sup> Μῦθος ἐστὶ λόγος ψευδῆς εἰκονίζων ἀλήθειαν (72, 28).

El tercer προγύμνασμα es el *Relato* (Διήγημα),<sup>127</sup> discurso narrativo de acciones que sucedieron o son verosímiles. Un *Relato* consta de seis elementos básicos: el personaje o los personajes, la acción realizada, el lugar donde ocurre, el tiempo durante el que transcurre la acción, el modo de la acción, y la causa. Hermógenes habla de cuatro géneros del relato: mítico, ficticio o dramático, histórico y civil o privado. Aftonio los redujo a tres: dramático, histórico y civil. Lo ideal era que un relato tuviera tres virtudes (ἀρεταί): *claridad* (σαφήνεια), *concisión* (συντομία) y *verosimilitud* (πιθανότης) (79-85).

#### Relato sobre el color de la rosa

Ὅ τὸ ρόδον θαυμάζων τοῦ κάλλους τὴν τῆς Ἀφροδίτης λογιζέσθω πληγὴν ἦρα μὲν γὰρ ἡ θεὸς τοῦ Ἀδώνιδος, ἀντήρα δὲ καὶ ὁ Ἄρης αὐτῆς, καὶ τοῦτο ἡ θεὸς ὑπῆρχεν Ἀδώνιδι, ὅπερ Ἀφροδίτη Ἄρης ἐτύγχανε. Θεὸς ἦρα θεοῦ καὶ θεὸς ἐδίωκεν ἄνθρωπον· πόθος ὅμοιος, κᾶν τὸ γένος διήλλαττε. ζηλοτυπῶν δὲ ὁ Ἄρης τὸν Ἀδωνιν ἀνελεῖν ἠβούλετο, λύσιν ἔρωτος τὸν Ἀδώνιδος ἠγησάμενος θάνατον. καὶ πλήττει μὲν Ἄρης τὸν Ἀδωνιν. Μαθοῦσα δὲ τὸ ποιηθὲν ἡ θεὸς ἀμύνειν ἠπειγέτο, καὶ κατὰ σπουδὴν ἐμβαλοῦσα τῷ ρόδῳ ταῖς ἀκάνθαις προσέπταισε, καὶ τὸν μὲν ταρσὸν τοῦ ποδὸς περιπεύρεται, τὸ δὲ καταρρεῦσαν αἷμα τοῦ τραύματος τὴν τοῦ ρόδου χροιάν εἰς τὴν οἰκείαν ὄψιν μετέθηκε, καὶ τὸ ρόδον τὴν ἀρχὴν λευκὸν γεγονὸς εἰς ὃ νῦν ὄραται μετῆλθεν (Aftonio, 2, 13- 27).

El que admira la rosa por su belleza, que considere la cicatriz de Afrodita. Pues la diosa se enamoró de Adonis, y a su vez también Ares, de ella, y por esto, la diosa mostraba disposición hacia Adonis, como Ares se encontraba hacia Afrodita. Un dios se enamoró de una diosa y la diosa perseguía a un hombre; el deseo (la pasión) era semejante, aunque el género difería. Herido por los celos, Ares pensó en destruir a Adonis, considerando que la muerte de Adonis sería la disolución de la pasión. Ares ataca a Adonis; sin embargo, enterándose de lo sucedido, la diosa se apresuró a socorrerlo, y por la prisa, cayendo en un rosal se hirió con sus espinas, y la planta de su pie se pincha, la sangre que fluyó de la herida cambió el color de la rosa a su aspecto peculiar, y la rosa que al principio era blanca, cambió a lo que hoy se observa.

<sup>127</sup> Διήγημά ἐστι λόγος ἐκθετικὸς πραγμάτων γεγονότων ἢ ὡς γεγονότων (78, 16-17).

Continúa el cuarto προγύμνασμα, el *Lugar común* (κοινός τόπος),<sup>128</sup> que consiste en un discurso amplificativo de una acción reconocida por su incorrección o por su nobleza; se trata de acciones sin determinar personajes y sin aportar pruebas. Únicamente se argumenta a partir de la supuesta intención de los autores y de la importancia de las obras que realizan.

Ejemplo de Lugar común:

Μὴ γὰρ οἴεσθε, ὧ ἄνδρες Ἀθηναῖοι, τὰς τῶν ἀτυχημάτων ἀρχὰς ἀπὸ θεῶν, ἀλλὰ καὶ ἀπὸ ἀνθρώπων ἀσελγείας γίνεσθαι (107, 3-5).

No penséis, pues, varones atenienses, que los inicios de los infortunios se producen por los dioses, sino, además, por la desvergüenza de los hombres.

El quinto προγύμνασμα es la *descripción* (ἔκφρασις),<sup>129</sup> que es el discurso que expone en detalle, con claridad, y que conduce bajo la mirada el objeto mostrado. Existen descripciones de hechos, de personajes, de lugares, de épocas, de animales, de árboles, de anatomía. Las fuentes de argumentación de éstas son la belleza, la utilidad y el placer. Y las virtudes de la descripción son claridad y viveza, sin incluir cosas innecesarias, y que el estilo se adapte al tema.

Ejemplos de descripción:

Γυρὸς ἔην ὄμοις, μελανόχροος, οὐλοκάρηνος (118, 12).

Era arqueado de hombros, moreno, de cabeza crespa.

[περὶ τοῦ Θερσίτου] Φολκὸς ἔην, χωλὸς δ' ἕτερον πόδα, τὰ δέ οἱ ὄμω κυρτῶ ἐπὶ στῆθος (118, 14-15).

[acerca de Tersites] Era bizco, cojo de un pie, y sus hombros encorvados sobre el pecho.

El sexto ejercicio es la *Prosopopeya* o *etopeya* (Προσωποποιΐα ἢ Ἠθοποιΐα),<sup>130</sup> que consiste en la caracterización de un personaje que pronuncia discursos reconocidamente adecuados a su persona y a las circunstancias en que se encuentra, por ejemplo: ¿qué palabras dirigiría a su esposa un hombre que está a punto de marcharse de viaje, o un general a sus soldados ante la inminencia del combate? Este ejercicio puede hacerse sobre personajes determinados o indeterminados.

<sup>128</sup> Τόπος ἐστὶ λόγος αὐξητικός ὁμολογουμένου πράγματος ἢ τοῦ ἀμαρτήματος ἢ ἀνδραγαθήματος (106, 5-6). Hermógenes y Afonio lo denominan κοινός τόπος.

<sup>129</sup> Ἐκφρασίς ἐστὶ λόγος περιηγηματικός ἐναργῶς ὑπ' ὄψιν ἄγων τὸ δηλούμενον (118, 7-8).

<sup>130</sup> Προσωποποιΐα ἐστὶ προσώπου παρεισαγωγή διατιθεμένου λόγουσ οικείουσ ἐαυτῶ τε καὶ τοῖσ ὑποκειμένοισ πράγμασιν ἀναμφισβητήτωσ (115, 12-14).

El séptimo προγύμνασμα es doble, pues trata del *Encomio* y del *Vituperio* (Ἐγκώμιον καὶ Ψόγος).<sup>131</sup> Es un discurso que deja ver la grandeza de las acciones, de acuerdo con la virtud, y de otros hechos nobles acerca de un personaje determinado. Quien realiza encomios o vituperios, además de determinar la identidad de su personaje, tiene que aportar pruebas de sus alabanzas o de sus acusaciones. Este ejercicio preparatorio se inicia con una breve presentación, luego discurre acerca de las cualidades del espíritu, de las cualidades corporales y de las externas, que va enumerando para claridad de su auditorio. El ejercicio del vituperio se realizará censurando los defectos del espíritu, del cuerpo y de las acciones.

El octavo προγύμνασμα es la *Comparación* (Σύγκρισις),<sup>132</sup> discurso en el que se confronta lo mejor o lo peor de las personas y de sus acciones. Se debe comparar a personajes que no muestran una gran diferencia entre sus cualidades o sus defectos. Luego Teón agrupa las posibles comparaciones entre personas, entre cosas y, por último, entre grupos.

El noveno προγύμνασμα es la *Tesis* (Θέσις),<sup>133</sup> que los retóricos definían como un examen lógico que admite controversia, sin personajes determinados ni circunstancias. Teón las clasifica en teóricas y prácticas; las primeras indagan por afán de conocimiento; las segundas hacen referencia a acciones; éstas eran adecuadas para los políticos y aquellas, para los filósofos. La Tesis comienza con un proemio o introducción a partir de una sentencia que confirme la tesis, o bien a partir de un encomio o vituperio del hecho o tema sobre el que trata el examen. No hay narración sino que se colocan inmediatamente los argumentos.

Por último, el décimo προγύμνασμα es la *propuesta de ley* (νόμος),<sup>134</sup> que es definida como una resolución de carácter público de una colectividad o de un hombre ilustre, no circunscrita a un tiempo concreto, de acuerdo con la cual deben vivir los miembros de una ciudad. Las leyes se pueden debatir y muestra de ello es este *Progýmnasma*.

<sup>131</sup> Ἐγκώμιον ἐστὶ λόγος ἐμφρανίζων τὸ μέγεθος τῶν κατ' ἀρετὴν πράξεων καὶ τῶν ἄλλων ἀγαθῶν περὶ τι ὠρισμένον πρόσωπον (109, 20-22).

<sup>132</sup> Σύγκρισις ἐστὶ λόγος τὸ βέλτιον ἢ τὸ χεῖρον παριστᾶς. Γίνονται δὲ συγκρίσεως προσώπων τε καὶ πραγμάτων (112, 23-25).

<sup>133</sup> Θέσις ἐστὶ ἐπίσκεψις λογικὴ ἀμφισβήτησιν ἐπιδεχομένη ἄνευ προσώπων ὠρισμένων καὶ πάσης περιστάσεως (120, 13-15).

<sup>134</sup> Νόμος ἐστὶ δόγμα πλήθους ἢ ἀνδρὸς ἐνδόξου πολιτικόν, καθ' ὃ πᾶσι προσήκει ζῆν τοῖς ἐν τῇ πόλει, οὐκ εἰς τινα χρόνον ἀφωρισμένον (128, 26-29).

Desafortunadamente, los *Progymnámata* desde la Prosopopeya hasta la propuesta de ley suelen ser extensos, con una dimensión mayor a la de una página. Por este motivo no puse ejemplos de textos griegos para esos ejercicios en esta sección; sin embargo, los he querido presentar de manera muy general con el objetivo de dar a conocer a sus autores y con la esperanza de que, en otros niveles, pueda tener seguimiento esta propuesta para la enseñanza de principiantes.

#### 3.4. LOS CRITERIOS DE SELECCIÓN DE TEXTOS GRIEGOS A TRAVÉS DE LOS PROGYMNÁSMATA.

##### LA RELACIÓN ENTRE ESTRUCTURAS TEXTUALES, MODOS DISCURSIVOS Y LOS PROGYMNÁSMATA

En los apartados precedentes he explicado los elementos que me permiten seleccionar categorías y tipos textuales para la enseñanza del griego. Ahora conocemos que un texto, en esos niveles, tiene una macroestructura, una estructura esquemática, un modo discursivo manifiesto en secuencias prototípicas y una intención comunicativa.

Debido a que mi propósito fundamental es didáctico, en un nivel de iniciación al griego, cabe enfatizar que los textos a seleccionar, más que superestructuras complejas, son categorías superestructurales, y no son superestructuras mayores cuales los géneros del discurso o los géneros literarios; tal pretensión no es tarea de un taller propedéutico del bachillerato. Las categorías superestructurales, autónomas de estos géneros mayores, están tipificadas en los *Progymnámata* y tienen la característica general de ser textos breves en los cuales la microestructura y la macroestructura tienden a coincidir.<sup>135</sup>

Estos conceptos de macroestructuras, superestructuras y categorías superestructurales nos acercaron a los modos discursivos. En ellos, el lingüista francés Jean-Michel Adam propone cinco secuencias prototípicas: la descriptiva, la instructiva, la narrativa, la explicativa y la argumentativa.

Las cinco secuencias prototípicas nos permiten clasificar las categorías y los tipos de texto definidos en los *Progymnámata*. En adelante, los *Progymnámata* equivaldrán a categorías o tipos de texto que agruparé en seguida de acuerdo con el modo discursivo que predomine en su estructura; sin embargo, cabe aclarar que la función comunicativa de un fragmento o categoría esquemática puede alterar su clasificación en algún modo discursivo.

<sup>135</sup> Teun van Dijk, *Estructuras y funciones del discurso*, p. 54.

En el modo descriptivo agrupo los *Progymnasmata* siguientes: la *descripción* y la *comparación*.

En el modo instructivo quedaría clasificada la *sentencia*.

De los *Progymnasmata* que utilizan el modo narrativo, está, en primer lugar, la narración brevísima de la *jría*, en la cual se relata lo que algún personaje ha dicho o ha hecho. Igualmente estaría el *recuerdo* (ἀπομνημόνευμα), ambos tipos de texto como especies del relato, con el cual comparten su modo discursivo. También queda incluida la fábula, debido a que su categoría mayor se compone de un relato breve: aun cuando su función es más bien instructiva, por quedar resumida en la moraleja o sentencia.

En el modo explicativo, no se incluye ningún *Progymnasma*.

Los *Progymnasmata* que se clasifican en el modo argumentativo son: la *confirmación* y la *refutación*, el *lugar común*, el *encomio* y el *vituperio*, la *tesis* y la *propuesta de ley*. Ya comenté que Teón hace de la *confirmación* y de la *refutación* procedimientos retóricos y, posteriormente, Hermógenes y Aftonio los colocan como ejercicios autónomos. El *lugar común* es un argumento no comprobado. El *encomio* y el *vituperio* son el razonamiento que con base en los hechos y la fama de un personaje intenta darle alabanza o condena. La *tesis* es un planteamiento argumentativo de problemas teóricos o prácticos. La *propuesta de ley* consistía en la confirmación o refutación de leyes, establecidas o propuestas, mediante la revisión crítica de sus consecuencias favorables y desfavorables.

La *prosopopeya* o *etopeya* es evidentemente un tipo de texto con características mixtas de narración y de descripción. Este tipo de texto es complejo y más bien de perfil dramático; por lo mismo, incluye la caracterización de personajes legendarios mediante sus discursos en una determinada situación en la que actúan inmersos en pasiones.

Aun cuando todos los *Progymnasmata* se clasifiquen en cuatro modos discursivos; me parece conveniente, para el nivel introductorio de griego en el Colegio, añadir algunas categorías o tipos textuales breves que existen en la literatura griega, no contemplados por los autores de *Progymnasmata*; dichas categorías textuales son: la *definición*, la *instrucción*, la *exhortación*, las *leyes* y la *explicación*.

La *definición* como categoría textual presenta dos especies: la *definición descriptiva* y la *definición explicativa*. La primera utiliza la enumeración de elementos o cualidades de lo definido, mientras que la segunda explica el por qué el objeto definido tiene esos elementos o cualidades. En este sentido cada especie de definición tendrá una secuencia prototípica.

La *instrucción* y la *exhortación* tienen su origen en el género de la poesía didáctica que después se desarrolló en la prosa, por la tendencia moralizante de la filosofía después de Platón.<sup>136</sup> En lo que se refiere a las *leyes*, éstas tienen una tradición antiquísima, basada en la necesidad de regular las relaciones comerciales y de convivencia en las πόλεις.

La *explicación* de fenómenos es una tarea especulativa que desarrollaron muy pronto las escuelas filosóficas presocráticas; esta tarea especulativa tuvo continuidad después de la época helenística. Tanto las escuelas de médicos como los peripatéticos y los investigadores de Alejandría nos han legado interesantes explicaciones de procesos de la naturaleza en el reino animal y vegetal, las cuales, aunque demuestran un estado incipiente, no por ello se pueden considerar menos científicas en cuanto a la actitud de comprensión y de explicación de fenómenos complejos.

Las categorías añadidas a los *Progymnasmata* quedarían agrupadas en los modos discursivos de la siguiente manera:

- En el modo descriptivo, la *definición descriptiva*.
- En el modo instructivo, la *instrucción*, la *exhortación* y las *leyes* o *normas legales*. Estos tipos de texto evidentemente tienen la función de influir en el comportamiento posterior de sus receptores a quienes se interpela directa o indirectamente.
- En el modo explicativo, la *explicación* y la *definición explicativa*; estos tipos de textos se caracterizan por facilitar la comprensión o conocimiento de un objeto complejo; en ellos el autor trata de desvincularse de la definición o explicación, y presenta los elementos que permiten la comprensión de tal objeto complejo.

Por lo tanto, la distribución de las categorías y los tipos de texto en los modos discursivos quedaría de la siguiente manera:

<sup>136</sup> Raffaele Cantarella, *La literatura griega, de la época helenística e imperial*, Buenos Aires, Losada, 1972, p. 124.

- Modo Descriptivo: descripción, definición descriptiva, comparación y etopeya.
- Modo Instructivo: sentencia, instrucción, exhortación y ley.
- Modo Narrativo: jria, recuerdo, fábula, relato y prosopopeya (o etopeya).
- Modo Explicativo: explicación y definición explicativa.
- Modo Argumentativo: lugar común, confirmación, refutación, encomio, vituperio, tesis y propuesta de ley.

MODOS DISCURSIVOS	MODO DESCRIPTIVO	MODO INSTRUCTIVO	MODO NARRATIVO	MODO EXPLICATIVO	MODO ARGUMENTATIVO
LAS CATEGORÍAS TEXTUALES Y ALGUNOS TIPOS DE TEXTOS	Descripción Definición (Comparación) (Etopeya)	Sentencia Instrucción Exhortación Ley	Jria Recuerdo Fábula Relato (Etopeya)	Definición Explicación	Lugar común Refutación Confirmación (Encomio) (Vituperio) (Tesis) (Propuesta de ley)

En toda la literatura griega encontramos ejemplos de estas categorías textuales y de estos tipos de texto propuestos; este ámbito de selección tan amplio de la tipología expuesta permite elegir textos en diferentes géneros literarios y retóricos de diferentes épocas, y, en consecuencia, en diferentes temas de la vasta cultura helena; sin embargo, hay que reconocerlo, esto no garantiza por sí mismo que los textos seleccionados sean interesantes o significativos para los estudiantes, porque el interés o la significatividad dependen en gran medida de lo que le diga el texto al estudiante de hoy; este tamiz debe hacerse explícito y evaluarse con diferentes instrumentos. En la medida que se parte de una concepción de aprendizaje que reconoce al estudiante como sujeto de su formación, y de un proceso de enseñanza-aprendizaje, que se basa en el diálogo, maestro-estudiantes, el taller de griego queda abierto a los intereses y necesidades concretas académicas y sociales de cada grupo. Ciertamente, trabajar con textos originales tipificados da la flexibilidad para renovar los textos seleccionados con cierta regularidad.

Por otro lado, espero no ser mal interpretado ni que se olvide que estamos en un nivel introductorio de la enseñanza del griego; en este nivel, los docentes debemos por principio –didácticamente hablando–, graduar la complejidad de los textos y presentar

estratégicamente los apoyos lingüísticos necesarios para que el estudiante pueda reconocer secuencias prototípicas y tipos textuales breves. El análisis de un texto, en esta propuesta, integra sus diferentes estructuras que responden a las preguntas: ¿Qué dice? ¿Quién lo dice? ¿Cómo lo dice? ¿Dónde y cuándo lo dice? ¿Por qué y para qué lo dice? El objetivo del taller de griego es la comprensión de textos y no la traducción, se puede avanzar más en el análisis de las estructuras textuales con la traducción acompañando al texto. Entonces, el estudiante puede dedicar su atención a la explicación docente de un texto con determinadas estructuras tipificadas; por ejemplo, un texto narrativo. Este primer acercamiento a un tipo de texto, requiere, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo menos, de un segundo texto o más, para que el estudiante ejercite su competencia textual y el profesor pueda evaluar, con el mismo tipo de estructuras, la comprensión del texto mediante el análisis de sus estructuras específicas por parte del alumno, que se auxiliará de la traducción escrita que le demos del texto.

De acuerdo con los tipos de secuencias textuales presentadas, podemos seleccionar textos combinando un tema general de un área de conocimientos o de una especialidad y un tipo de secuencia; valgan como ejemplo, una secuencia descriptiva usada en algunas áreas como matemáticas, historia, ciencias experimentales, lingüística; en este caso se hará evidente la diferencia de contenido de una descripción matemática, de una histórica, de una geográfica, de una anatómica, sin que dejen de ser descripciones. Asimismo, un relato histórico será diferente de un relato mítico, sin que dejen de ser relatos.

Otra combinación podría ser: una secuencia textual con su función comunicativa dominante; a saber, un texto argumentativo con función apelativa, o un texto descriptivo con función emotiva.

En efecto, esta propuesta nos invita a leer fuentes griegas, revisarlas detenidamente para encontrar las categorías tipificadas; esta invitación parte de la convicción, en una hipótesis implícita, de que sin parámetros que especifiquen una búsqueda de textos, se tendrá como resultado una búsqueda infructuosa. La tarea de buscar textos sin parámetros explícitos se asemeja a un curso sin objetivos. En ese sentido, los criterios de selección de textos necesitan ser explícitos y objetivos en el mayor grado posible.

## LOS CRITERIOS DE SELECCIÓN DE TEXTOS

De lo escrito en este capítulo se pueden derivar los criterios de selección que dependen del contexto de la materia de griego en el área de Talleres y del enfoque comunicativo. Puesto que el texto es nuestro objeto de estudio, por ser la unidad comunicativa, sin dimensión establecida, con propiedades como la *coherencia*, la *adecuación*, la *integridad* y el *modo discursivo* para lograr la *intención comunicativa*, se analizará en seguida qué otros factores intervienen en la selección, además de estas propiedades.

Los criterios de selección pertinentes a este contexto se basan en la identificación de la macroestructura y del tipo de secuencia prototípica que organiza su contenido. Al hablar de la selección de textos, me refiero a una actividad de los profesores, la cual debiera ser colectiva, previa al ciclo escolar; dicha actividad con sus criterios es competencia exclusiva de los profesores, ya que las bases teóricas del enfoque comunicativo y de los criterios de selección no son objeto de enseñanza del taller de griego; son un instrumento docente en un momento específico de la elaboración de materiales didácticos. Los criterios propuestos repercuten, sin duda, en los contenidos, en su organización y en la metodología de enseñanza-aprendizaje.

De los criterios utilizados en la experiencia docente del Colegio quiero retomar algunos, haciendo una clasificación sucinta de los criterios revisados; la mayoría de los cuales parece enfocarse al contenido (contenido cultural, contenido trascendente o significativo, relación temática con otras disciplinas y la riqueza lexicológica), y dos criterios globales: gradación de la complejidad e idoneidad para la comprensión de estructuras textuales.

En comparación con estos criterios, un especialista en la enseñanza de segundas lenguas propone siete factores que, aunque tienen relación con el contenido de los textos, toman en consideración factores presentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje; esos factores son: *interés*, *potencialidad*, *textualidad*, *temática*, *tolerancia*, *adaptabilidad cultural* y *apariencia*.<sup>137</sup>

---

<sup>137</sup> Richard R. Day, "Selecting a Passage for the EFL reading Class", en *English Teaching Forum*, vol. 32, núm. 1 (January-March), 1994, pp. 20-23 y 38. Traducido al español por Lizbeth Concha D., e incluido en los documentos de trabajo para el *Taller para preparar los cursos de Griego y Latín*, en enero de 2004.

En los criterios que se han propuesto en griego, el que un texto sea *significativo*, sin duda, se debe referir a que lo sea para los estudiantes y es equiparable con el factor del interés que al menos teóricamente se toma en cuenta en la enseñanza de segundas lenguas; sin embargo, un defecto del clasicismo, que ya mencionamos anteriormente, consiste en creer que un texto clásico es significativo por su calidad de clásico. Por este motivo, la opinión del estudiante queda en un plano secundario. En la enseñanza de lenguas modernas, el factor del interés se refiere a aquello que un texto suscita en el estudiante; dicho factor puede mantener la motivación para la lectura de textos, dentro y fuera de clase. Además, este factor se debe evaluar explícitamente en cada grupo para determinar el nivel de interés que provoca un texto en los estudiantes.

Un dilema constante en la experiencia docente consiste en no determinar si primero se deben elaborar los programas y después buscar los textos, o los textos deben presidir a los programas. Según mi punto de vista y el de algunos especialistas en didáctica, la elaboración de programas presupone ubicar la materia en su contexto curricular; de esta manera se obtiene el marco referencial; este marco referencial determinará metodologías, enfoques, objetivos y contenidos en general, que deben reflejarse en los programas. En todo caso, los textos han de facilitar el logro de los objetivos, con la metodología y los contenidos propuestos en los programas; a esta cualidad de los textos se le denomina *potencialidad*. En la enseñanza de segundas lenguas, la *potencialidad* de un texto es lo que facilita lograr los objetivos de una lección o de una Unidad de aprendizaje. Como criterio explícito para el logro de aprendizajes, en griego, sólo se ha propuesto en cuanto a la riqueza lexicológica de los textos; como criterio implícito se ha asumido frecuentemente en los distintos materiales reseñados en los capítulos anteriores. La potencialidad presupone un acuerdo en la elaboración de programas, para organizar la secuencia de las Unidades de aprendizaje con un cierto enfoque y una metodología de acuerdo con los propósitos formativos del Colegio.

Los criterios de gradación de la complejidad e idoneidad para la comprensión de estructuras textuales tienen que ver con la textualidad en sus diferentes niveles, en el de la macroestructura, en el de la categoría superestructural y en el de la secuencia prototípica, con la complejidad sintáctica,<sup>138</sup> con la adecuación léxica,<sup>139</sup> con los conocimientos

---

<sup>138</sup> La *complejidad sintáctica*, si un texto contiene construcciones sintácticas complejas, con las que el lector no esté familiarizado, esto dificultará la comprensión del texto. *Cfr.* Richard R. Day, *op. cit.*, pp. 21-22.

previos<sup>140</sup> y con la extensión del texto. El conjunto de estos elementos puede facilitar o dificultar la comprensión. Todos estos fenómenos discursivos remiten a las propiedades del texto. El profesor ha de reconocer previamente con qué intención las usó el autor y debe evaluar si los estudiantes las podrán identificar con dificultad o con facilidad, para luego constatar que el educando puede reconocer dichas propiedades: la coherencia y sus mecanismos, el modo discursivo y la categoría superestructural. La gradación depende de la mayor o menor complejidad de las secuencias prototípicas y de la complejidad sintáctica. En los apartados anteriores de este capítulo está propuesta una gradación en el orden en que presenté las secuencias y los *Progymnasmata*; dicho orden responde a esa necesidad de gradación: a saber, son menos complejas las secuencias instructivas y descriptivas, o algunas narrativas. Más complejas resultan las secuencias explicativas y las argumentativas.

La idoneidad de las categorías superestructurales propuestas con base en los *Progymnasmata* está en su recurrencia en la literatura griega, en que tienen las propiedades textuales y en su relación directa con el enfoque comunicativo y con los objetivos del área de Talleres. En efecto, la materia de griego es pertinente a los propósitos formativos del Colegio. Las categorías superestructurales contribuyen al ejercicio de las habilidades lingüísticas de comprensión de unidades textuales con una clara intención comunicativa; muestran a los estudiantes la necesidad de estructurar sus ideas en la producción de textos mediante las propiedades de adecuación y coherencia. En cuanto a la extensión de los textos es idóneo no seleccionar textos extensos que no se puedan leer completos en clase; lograrlo refuerza la seguridad de los estudiantes durante las primeras lecciones.<sup>141</sup>

La temática en la selección de textos ha sido una preocupación, que fluctúa entre la temática ya incluida en los *corpora* textuales y la que sugieren los nombres de algunas especialidades vigentes. En lenguas modernas, se recomienda trabajar tres o cuatro temas

---

<sup>139</sup> Aunque resulta problemático determinar la *adecuación léxica*, porque conlleva el conocimiento de léxico nuevo y la cantidad gradual de léxico que el estudiante debe asimilar; evidentemente, esto dependerá de los objetivos del curso: del nivel de lectura que se pretende alcanzar; en todo caso, se habla de las aparentes ventajas de que sean pocas las nuevas palabras que contenga un texto, incluidas las frases hechas; sin embargo, si el vocabulario es nuevo, entonces, debe evaluarse la relevancia que dicho vocabulario tiene en la etapa de aprendizaje del estudiante de lengua extranjera. Cfr. Richard R. Day, *op. cit.*, pp. 21-22.

<sup>140</sup> El *conocimiento previo* o *de mundo* es un factor de suma importancia, por esta causa los textos seleccionados preferentemente deben incluir temas conocidos o familiares a los estudiantes. En el caso contrario, si los objetivos pretenden ampliar el conocimiento de los estudiantes en la cultura de la lengua extranjera, el profesor puede utilizar una forma eficaz de enseñanza: seleccionando textos sobre tres o cuatro temas para tratar los conocimientos de cultura. Cfr. Richard R. Day, *op. cit.*, p. 20.

<sup>141</sup> Cfr. Richard R. Day, *op. cit.*, p. 23.

para que el estudiante se familiarice con el vocabulario, los conceptos, el conocimiento de mundo y el estilo de algún autor; es decir, la temática no debe ser excesivamente variada.<sup>142</sup> Desde mi punto de vista, propongo, en una primera etapa, que los temas se determinen por los modos discursivos; pueden ir tres modos discursivos (instructivo, descriptivo y narrativo) durante el primer semestre; dos en el segundo (explicativo y argumentativo). En una segunda etapa, propongo que se seleccionen categorías textuales de los cinco modos discursivos, relacionadas con las cuatro áreas curriculares: matemáticas, histórico-social, ciencias experimentales y lenguaje. Esta selección tendría que ser un trabajo colectivo de profesores, para formar un banco de textos.

La enseñanza de segundas lenguas modernas plantea como factores, la *tolerancia política* y la *aceptación cultural*.<sup>143</sup> En lo que se refiere al aspecto *político*, se propone que la selección de textos debe ser *políticamente tolerante* o, con otras palabras, evitar imponer puntos de vista y censurar los contrarios. La aceptación cultural, en la selección de textos puede provocar reacciones diferentes y hasta opuestas, pues en la cultura del estudiante se acepta de un modo un tema, y de otro modo en la cultura de la segunda lengua, lo cual puede o bien contribuir a flexibilizar criterios, o bien, a reacciones problemáticas.

La *apariencia* del texto es un factor que se refiere a la calidad y disposición didáctica del texto, a fin de presentarlo atractivo y que motive al estudiante; por supuesto, cuenta el tamaño y el tipo de letra, ya que esto facilita cualquier operación textual. Cabe señalar que este criterio, implica algunas etapas previas y posteriores a la selección de textos, como su edición, para darles una presentación didáctica con apoyos paralingüísticos. En la enseñanza de lenguas modernas se cuenta con multitud de recursos (periódicos, revistas, películas, canciones) para despertar interés; en griego no disponemos de esas ventajas, si bien, en la actualidad, la computadora y la *internet* nos brindan opciones.

### 3.5. CONCLUSIÓN

En resumen, la selección de textos griegos se debe hacer mediante parámetros explícitos; el parámetro propuesto en el contexto del CCH y apoyándonos en los *Progymnasmata* son las *categorías superestructurales*; dichas categorías han de poseer las *propiedades textuales*, *coherencia*, *adecuación*, *integridad* e *intención*. Este es el criterio textual.

<sup>142</sup> Cfr. Richard R. Day, *op. cit.*, p. 23.

<sup>143</sup> *Ibid.*

Además, se deben seleccionar *textos interesantes* o *significativos* no con el criterio exclusivo de los profesores, sino mediante cuestionarios aplicados a los estudiantes, que nos permitan evaluar cada texto trabajado en clase. La *potencialidad* del texto debe ser también evaluada por los estudiantes y por los profesores; entre pares, podemos compartir experiencias de las estrategias seguidas para trabajar los mismos textos en clase.

La *gradación de la complejidad* de los textos seleccionados debe ser un criterio presente en la secuencia de Unidades de enseñanza-aprendizaje; aun cuando los textos lleven traducción, el proceso de aprendizaje es un proceso guiado que procura dar seguridad al principiante. La metodología de aprendizaje en el taller es inductiva, de lo particular a lo general, de la experiencia con los textos a la reflexión teórica de las reglas generales. Será la recurrencia de formas y estructuras en todos los niveles textuales, la que señale la jerarquía de los contenidos idóneos para el aprendizaje en los diferentes niveles textuales, durante los momentos sucesivos y graduales del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El *criterio temático* puede estar en función de los modos discursivos, de la intradisciplina de las áreas, de los intereses personales de cada profesor, de los intereses de los estudiantes, ya por sus futuras profesiones, ya por intereses académicos y personales, ya por la relación con las otras materias.

Finalmente, el criterio de la *apariencia textual* tiene que ser incorporado. La edición de los textos con una presentación didáctica y apoyos paralingüísticos, con tipo de letra legible, nos permite destacar visualmente la estructura esquemática de las categorías.

Ahora bien, considerando que el taller de griego es introductorio, que cuenta con dos semestres cortos –cuatro meses– y que las características morfológicas de esta lengua sintética y su alfabeto son diferentes a las del español, lengua analítica, es fundamental que al seleccionar los textos se considere con especial énfasis el criterio de la *potencialidad*, que incide en el proceso de aprendizaje mediante la *identificación del tipo de texto* y de la *gramática de ese texto* para entender su *estructura* y su *función*; esto requiere del reconocimiento de los factores que lo hacen posible como texto: el emisor, el destinatario, el contexto comunicativo, la adecuación del texto producido, a fin de proponer una interpretación, de modo que, analizando y aclarando cada uno de esos elementos, se produzca un sentido del texto y se logre su comprensión.

Como hemos visto antes, no es propósito formativo del Colegio que el alumno sepa de la lengua y la describa. En ese sentido nuestra formación en Letras Clásicas tiene que incorporar las nuevas aportaciones lingüísticas para lograr el acercamiento a algunos textos griegos originales, rompiendo con la lógica de enseñar solamente morfología.

## BIBLIOGRAFÍA

TEXTOS SOBRE EL *CURRICULUM* DEL CCH.

- “Se creó el Colegio de Ciencias y Humanidades”, en *Gaceta UNAM*, tercera época, vol. II, número extraordinario, 1° de febrero de 1971, pp. 3-5.
- “Proyecto para creación del Colegio de Ciencias y Humanidades y de Unidad Académica del Bachillerato”, en *Gaceta UNAM*, 1° de febrero de 1971. pp. 6-9.
- “Reglas y criterios de aplicación del plan de estudios”, en *Gaceta UNAM*, 1° de febrero de 1971, pp. 12-14.
- “La Metodología en el Colegio de Ciencias y Humanidades”, en *Gaceta UNAM*, tercera época, vol III, número 32, 15 de noviembre de 1971, pp. 84-86.
- “Criterios de eficiencia en la labor de los maestros del CCH”, en *Guía del Profesor del CCH*, Departamento de Pedagogía y Psicología e información de la Coordinación, UNAM, 1971, pp. 96-97.
- Colegio de Ciencias y Humanidades, *Compilación de programas (documento de trabajo)*, UNAM-CCH, 1975-76.
- \_\_\_\_\_, *Programas (documento de trabajo)*, UNAM-CCH-DUACB, 1979.
- \_\_\_\_\_, *El Bachillerato del CCH, información para profesores*, CCH-DUACB, agosto de 1988.
- Sánchez Herrera, Graciela, “Algunas reflexiones sobre el diseño curricular del CCH”, en *Cuadernos del Colegio*, núm. 37, octubre-diciembre de 1987, pp. 44-48.
- González Casanova, Pablo, “Algunos cambios en Ciencias y Humanidades (1971-1991)”, en *Gaceta CCH*, núm. 567, año XVI, novena época, 4 de febrero de 1991, pp. II-VI.
- Zacaula Sampieri, Frida, “Propuesta global para los nuevos programas de griego y latín”, en *Memorias del Encuentro de profesores de Griego y Latín*, febrero de 1995, pp. 43-48.
- Colegio de Ciencias y Humanidades, *Serie de documentos sobre la revisión del plan y los programas de estudio; de la revisión del plan de estudios como empresa académica, orientaciones básicas*, cuadernillo núm. 1, 8 de junio de 1992.
- \_\_\_\_\_, *Serie de documentos sobre la revisión del plan y los programas de estudio*, cuadernillo núm. 2, 29 de junio de 1992.
- \_\_\_\_\_, *Serie de documentos sobre la revisión del plan y los programas de estudio*, cuadernillo núm. 4, 25 de agosto de 1992.
- \_\_\_\_\_, *Serie de documentos sobre la revisión del plan y los programas de estudio*, cuadernillo núm. 5, 10 de septiembre de 1992.
- \_\_\_\_\_, *Primera aproximación a la revisión del plan y los programas de estudio*, cuadernillo núm. 6, 25 de septiembre de 1992.
- \_\_\_\_\_, *Primera aproximación a la revisión del plan de estudios; documento de trabajo para la semana académica, comisión del área de talleres*, cuadernillo núm. 10, 25 de septiembre de 1992.
- \_\_\_\_\_, *Serie de documentos sobre la revisión del plan y los programas de estudio*, cuadernillo núm. 11, 2 de noviembre de 1992.
- \_\_\_\_\_, *Serie de documentos sobre la revisión del plan y los programas de estudio*, cuadernillo núm. 12, 2 de noviembre de 1992.
- \_\_\_\_\_, *Segunda aproximación a la revisión del plan de estudios del bachillerato del CCH, comisión del área de talleres*, cuadernillo núm. 16, 30 de abril de 1993.
- \_\_\_\_\_, *Síntesis de la segunda aproximación a la revisión del plan de estudios, área de talleres*, cuadernillo núm. 20, 1 de septiembre de 1993.

- \_\_\_\_\_, *Propuesta educativa para los cuatro primeros semestres del área de talleres del bachillerato del CCH, comisión para la revisión del plan y los programas de estudio, área de talleres, propuesta de programas para el taller de lectura y redacción, , cuadernillo núm. 23, 10 de enero de 1994.*
- \_\_\_\_\_, *Primera aproximación a la propuesta de modificaciones del plan de estudios, cuadernillo núm. 25, 11 de abril de 1994.*
- \_\_\_\_\_, *Consulta sobre la propuesta de revisión del Plan y los programas de estudio del bachillerato del CCH, cuadernillo núm. 27, 6 de junio de 1994.*
- \_\_\_\_\_, *El proceso de revisión del Plan de estudios del bachillerato del CCH, cuadernillo, núm. 28, 4 de julio de 1994.*
- \_\_\_\_\_, *Los problemas actuales de la revisión del plan y los programas de estudio, cuadernillo, núm. 29, 31 de octubre de 1994.*
- \_\_\_\_\_, *Programas institucionales y operativos, cuadernillo, núm. 30, 7 de noviembre de 1994.*
- \_\_\_\_\_, *El proceso de revisión del Plan y de los programas de estudio del bachillerato del CCH explicado a sus alumnos, cuadernillo núm. 31, 28 de noviembre de 1994.*
- \_\_\_\_\_, *Área de Talleres, Inventario de propuestas y orientaciones para los programas de los primeros cuatro semestres, cuadernillo núm. 34, 12 de diciembre de 1994.*
- \_\_\_\_\_, *Las Áreas en el Plan de estudios del Bachillerato del CCH, cuadernillo núm. 37, 16 de enero de 1995.*
- \_\_\_\_\_, *Sistematización de la reflexión comunitaria acerca de las propuestas de modificaciones al Plan de estudios, CCH, cuadernillo núm. 38, 18 de enero de 1995.*
- \_\_\_\_\_, *Área de Talleres, Primera aproximación a la propuesta de programas para las materias de quinto y sexto semestres: Latín I y II, Griego I y II, ..., cuadernillo núm. 44, 24 de febrero de 1995.*
- \_\_\_\_\_, *Propuesta de Plan de estudios de la Unidad Académica del Ciclo del Bachillerato del CCH, cuadernillo núm. 46, 16 de junio de 1995.*
- \_\_\_\_\_, *Programas del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I a IV, área de talleres, cuadernillo núm. 56, 24 de julio de 1995.*
- \_\_\_\_\_, *Programas de estudio para las materias de quinto y sexto semestres del Área de Talleres, CCH, cuadernillo núm. 57, 25 de julio de 1995.*
- \_\_\_\_\_, *Área de Talleres, Programas del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I al IV (versión extensa), cuadernillo núm. 65, 22 de septiembre de 1995.*
- \_\_\_\_\_, *Plan de estudios actualizado, grupo de síntesis, CCH, cuadernillo núm. 70, 12 de enero de 1996.*
- \_\_\_\_\_, *Propuesta de programas de estudio para las asignaturas: Griego I y II, grupo de síntesis, CCH, cuadernillo núm. 79, 16 de febrero de 1996.*
- \_\_\_\_\_, *Área de Talleres de lenguaje y comunicación, Propuesta de Programas de estudio para las asignaturas: Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I, II, III Y IV, cuadernillo núm. 92, 16 de febrero de 1992.*
- \_\_\_\_\_, *Plan de estudios actualizado, CCH-UACB, julio de 1996.*
- \_\_\_\_\_, *Programas de estudio para las asignaturas: Griego I y II (quinto y sexto semestres) Área de Talleres de lenguaje y comunicación, CCH-UACB, julio de 1996.*

## MATERIALES DIDÁCTICOS

- Corral Corral, Manuel, *Elementos de Griego*, CCH Sur, 1985.
- \_\_\_\_\_, *Grecia en la historia y en la cultura*, CCH Sur, 1995.
- Flores Barrón, Alejandro, *cfr.* Nairn J. A.
- Flores B., Alejandro y Gutiérrez B., Rodrigo, *cfr.* Wilding, M. A.
- Gutiérrez Lopez, Miguel Angel, Elsa Hernández y Gloria Paredes, *Griego I*, CCH Vallejo, 1985.
- Hernández, Elsa Ma de los Ángeles, *Griego I*, CCH, Vallejo, 2002.
- Munguía M., Salvador, *El contexto histórico social y cultural de los autores griegos*, CCH Azcapotzalco, 1981.
- \_\_\_\_\_, *Griego, resumen gramatical, Antología de frases*, CCH Azcapotzalco, 1988.
- Nairn, J., A. y Nairn G., A., *Griego a través de la lectura* (traducción y adaptación de Alejandro Flores B.), CCH Sur, 1993.
- Nieto M, Fernando, *Raíces griegas y latinas, prefijos y sufijos*, CCH Azcapotzalco, 1979.
- Paredes P., Gloria C et al, *Antología de Griego I*, CCH Vallejo, 1998.
- Peñalosa V., Vicente, *Situación económica, política, religiosa y artística de Grecia*, CCH Sur, s.a.
- Reyes Reyes, Juan, *Introducción al griego* (inédito), CCH Sur, 1973-74.
- \_\_\_\_\_, *Griego moderno I* (inédito), CCH Sur, julio de 1979.
- \_\_\_\_\_, *Introducción al griego clásico*, CCH Sur, 1996.
- \_\_\_\_\_, Santiago Zamorano, Ma de Jesús Espíndola, Alejandra Garduño, Gloria Paredes Elsa Hernández, Ramón Cortés, Miguel Costal, *Griego II*, CCH, planteles Sur y Vallejo, 2002.
- \_\_\_\_\_, *El Griego a través de sus textos*, CCH Sur, 2002.
- Wilding, M. A., *Griego para principiantes* (trad. Alejandro Flores B. y Rodrigo Gutiérrez B.), CCH Sur, 1991.
- Zacaula S., Frida, *Curso de Griego I (nuevo método)*, CCH Oriente, 1982.
- \_\_\_\_\_, *Curso de Griego II*, CCH Oriente, 1983.
- Zamorano G., Santiago, *Manual de Griego II, la etimología aplicada al plan de estudios del CCH y Cuaderno de ejercicios*, CCH Vallejo, 1993.
- \_\_\_\_\_, *Antología de Griego II*, CCH, plantel Vallejo, 1999.
- \_\_\_\_\_, *Diccionario etimológico griego*, CCH Vallejo, 2000.
- \_\_\_\_\_, Lizbeth Concha, Alejandra Garduño, Gloria Paredes, Elsa Hernández, *Griego I*, CCH Vallejo, 2000.

## TEXTOS EXTERNOS AL CCH PARA LA ENSEÑANZA DE GRIEGO.

Nota: Conscientes de la existencia de otros muy buenos materiales bibliográficos recientes, en este apartado de la bibliografía, sólo se han incluido los títulos más difundidos en nuestro medio escolar.

- Anónimo, *Guía de la conversación española, latina y griega*, México, Librería de Ch Bouret, 1892.
- Balague, Miguel, *Diccionario griego-español*, Madrid, Bibliográfica y Santiago Rodríguez, 1971.
- Berenguer Amenós, Jaime, *Gramática griega elemental*, 35ª edición, Barcelona, Bosch, 1997.
- Brandenstein, W., *Lingüística griega*, Madrid, Gredos, 1964.
- Curtius, Jorge, *Gramática griega*, Buenos Aires, Desclee de Brouwer, 1946.
- Dana, H. E. y Mantey, J., *Gramática griega del N. T.*, USA, CBP, 1984.

- De Andrés, Enriqueta *et al.*, *Vocabulario mínimo griego-español*, Madrid, Coloquio, 1985.
- Del Pozo O., Alberto, *Introducción al griego*, Barcelona, Teide, 1989.
- Del Pozo O., Alberto *et al.*, *Textos griegos*, Barcelona, Teide, 1984.
- Díaz de León, Jesús, *Curso de raíces griegas*, México, Librería de la viuda. de Bouret, 1907.
- Fernández, Galiano M. y Rodríguez A., Francisco, *Primera antología griega*, Madrid, Gredos, 1966.
- \_\_\_\_\_, *Segunda antología griega*, Madrid, Gredos, 1975.
- Frangos, Demetrio, *Gramática griega teórico-práctica*, México, Porrúa, 1963.
- García Pérez, Manuel, *El neologista técnico o el arte de componer y derivar en griego las nuevas palabras*, México, TGN, 1930.
- Goñi, Blas, *Gramática griega teórico-práctica*, Pamplona, Aramburu, 1964.
- Goodwin, William W., *Greek grammar*, London, Mac Millan Education, 1976.
- Guerra G., Manuel, *El idioma del Nuevo Testamento*, Burgos, Aldecoa, 1971.
- Hale, Clarence, *Estudiemos griego*, Costa Rica, Caribe, 1972.
- Hanna, Roberto, *Sintaxis exegética del N.T. griego*, USA, Mundo Hispano, 1997.
- Hasler, Juan A., *Etimos latinos, griegos y nahuas*, Xalapa, Universidad Veracruzana, 1964.
- Hernández, Eusebio y Restrepo, Félix, *Llave del griego*, Barcelona, Herder, 1959.
- Herrera, Tarsicio, y Julio Pimentel, *Etimología grecolatina del español*, México, Porrúa, 1971.
- Iglesias Zoido, Juan C., et al., *Didáctica del Griego y de la cultura clásica*, Madrid, Ediciones clásicas, 1996.
- Mc Kibben, Jorge Fitch, *Nuevo léxico griego-español del N. T.*, USA, CBP, 1985.
- Martínez D., Alfonso, *Griego, 3º de bachillerato*, Madrid, Bruño, 1980.
- Martínez H., Marcos, *Textos griegos sobre el amor*, Madrid, Coloquio, 1988.
- Mateos M., Agustín, *Etimologías grecolatinas del español*, México, Esfinge, 1982.
- Meyer, T. y Steinthal, H., *Vocabulario fundamental y constructivo del Griego*, trad. Pedro Tapia Z., México, UNAM, 1993.
- Moreno González, Jesús, *Tratado elemental de etimología greco-latina-castellana*, México, DUBA, 1921
- Nairn, J. A. y Nairn, G. A., *Greek through reading*, London, Ginn & Co LTD, 1960.
- Navarro, Bernabé, *Manual de traducción griega*, México, UNAM, 1964.
- Nieto M., Fernando, *Elementos de griego, gramática y ejercicios*, México, CSJ, 1969.
- Pabón de Urbina, José M., *Diccionario Manual griego-español*, Barcelona, Vox, 1982.
- Penagos, Luis, *Gramática griega*, Santander, Sal Térrea, 1984.
- \_\_\_\_\_, *Antología griega del bachiller I*, Santander, Sal Térrea, 1973.
- \_\_\_\_\_, *Antología griega II*, Santander, Sal Térrea, 1968.
- Pericay Ferriol, Pedro, *Antología griega*, Barcelona, Ariel, 1971.
- Planque *et al.*, *Gramática griega*, Barcelona, 1949.
- Pulido S., Alberto, *Gramática comparada grecolatina*, México, Trillas, 1966.
- Rodríguez Adrados, F. *et al.*, *Diccionario griego-español*, IV vols. Madrid, C.S.I.C., 1989-1994.
- Rojas A., Lourdes, *Iniciación al griego I, método teórico-práctico*, México, UNAM, 1992.
- \_\_\_\_\_, *Iniciación al griego II, método teórico-práctico*, México, UNAM, 1997.
- \_\_\_\_\_, *Iniciación al griego III, método teórico-práctico*, México, UNAM, 1998.
- Saenz Franco, F., *Diccionario griego clásico-español*, Barcelona, Verón/editores, 1995.
- Sampieri G., Lucio V, *Apuntes de Grecia antigua*, México, Universidad Ver., 1991.
- Sebastián Yarza, F., *Diccionario griego-español*, Barcelona, Ramón Sopena, 1988.
- Serraima C., Enrique, *Gramática griega*, México, UPM, 1994.
- Smyth, H. Weir, *Greek Grammar*, Cambridge, Harvard University Press, 1976.
- Tapia Zúñiga, Pedro, *Lecturas áticas I, introducción a la filología griega*, México, UNAM, 1994.

- \_\_\_\_\_, *Lecturas áticas I, cuestionarios y ejercicios*, México, UNAM, 1994.
- \_\_\_\_\_, *Lecturas áticas II, introducción a la filología griega*, México, UNAM, 1997.
- \_\_\_\_\_, *Lecturas áticas II, cuestionarios y ejercicios*, México, UNAM, 1997.
- \_\_\_\_\_, *Lecturas áticas III, introducción a la filología griega*, México, UNAM, 2004.
- \_\_\_\_\_, *Lecturas áticas IV, introducción a la filología griega*, México, UNAM, 2004.
- The Joint Association of Classical Teachers, *Greek course, reading greek text*, Cambridge, University Press, 1985.
- Wilding, M. A., *Greek for beginners*, London, Faber & faber limited, 1958.

#### TEXTOS PARA FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

- Aelius Theon, *Progymnasmata*, trad. Michel Patillon, Paris, Les Belles Lettres, 1997.
- Rhetores Graeci*, vol. II, editor Leonardo Spengel, Frankfurt, Minerva GmbH, 1966.
- Teón, Hermógenes y Aftonio, *Ejercicios de retórica* (trad. Dolores R. Martínez), Madrid, Gredos, 1991.
- Agud, Ana, et al., *Las lenguas de corpus y sus problemas lingüísticos*, Madrid, Ediciones clásicas, 1996.
- Albaradejo Mayordomo, Tomás, *Lingüística del texto*, Compil. Enrique Bernárdez, Madrid, Arco/libros, 1987.
- \_\_\_\_\_, *Retórica*, Madrid, Síntesis, 1991.
- Aristote, *Petits traités d'histoire naturelle*, tr. René Mugnier, Paris, Les belles lettres, 1965.
- Austin, John L., *How to do things with words*, London, Oxford University Press, 1962 (existe traducción española, *Cómo hacer cosas con las palabras*, tr. Genaro R. Carrió y Eduardo A. Rabossi, Barcelona, Paidós, 1981).
- Bajtín, Mijaíl, *Estética de la creación verbal*, 11ª edición, México, Siglo XXI, 2003.
- Barthes, Roland, *La aventura semiológica*, Barcelona, Paidós, 1997.
- Bassols, Margarida y Torrent, Anna M., *Modelos Textuales, teoría y práctica*, Barcelona, Eumo-Octaedro, 1997.
- Beristáin, Helena, *Diccionario de retórica y poética*, México, Porrúa, 1995.
- Bernárdez, Enrique, *Introducción a la Lingüística del texto*, Madrid, Espasa-Calpe, 1982.
- \_\_\_\_\_, *Teoría y epistemología del texto*, Madrid, Cátedra, 1995.
- Bigge, M. L. y Hunt, M. P., *Bases psicológicas de la educación*, México, Trillas, 1976.
- Booner, Stanley, *La educación en la Roma antigua*, Barcelona, Herder, 1984.
- Bordons, Gloria, Joseph M. Castellá y Elisabet Costa, *La Lingüística textual aplicada al comentari de textos*, Barcelona, UB, 1998.
- Cantarella, Rafaele, *La literatura griega, de la época helenística e imperial*, Buenos Aires, Losada, 1972.
- Day, Richard R., "Selecting a Passage for the EFL reading Class", en *English Teaching Forum*, vol. 32, núm. 1 (January-March), 1994, pp. 20-23 y 38 (Traducido al español por Lizbeth Concha D.).
- De Beaugrande, Robert-Alain y Dressler, Wolfgang, *Introducción a la lingüística del texto*, Barcelona, Ariel, 1997.
- Díaz Barriga, Ángel, *Didáctica y curriculum*, México, Nuevomar, 1984.
- Eco, Humberto, *Cómo se hace una tesis*, Barcelona, Gedisa, 2001.
- Easterling, P. E., y Knox, B. M. W. (editores), *Historia de la literatura clásica (Cambridge University) I: Literatura griega*, Madrid, Gredos, 1990.
- García Santa-Cecilia, Álvaro, *Cómo se diseña un curso de lengua extranjera*, Madrid, Arco/Libros, 2000.

- García Yebra, Valentín, *En torno a la traducción*, 2ª edición, Madrid, Gredos, 1989.
- González Casanova, Pablo, *La universidad necesaria en el siglo XXI*, México, Era, 2001.
- González Nieto, Luis, *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua (Lingüística para profesores)*, Madrid, Cátedra, 2001.
- Guevara N., Gilberto y De Leonardo, Patricia, *Introducción a la teoría de la educación*, México, Terra Nova-UAMX, 1984.
- Guiraud, Pierre, *La semántica*, México, FCE, 1976.
- Kent Serna, Rollin, *Modernización conservadora y crisis académica en la UNAM*, México, Nueva imagen, 1990.
- Roman Jakobson, "Linguistique y poétique", en *Essais de linguistique générale*, Paris, Minuit, 1963, pp. 347-395.
- Lausberg, Heinrich, *Elementos de retórica literaria*, Madrid, Gredos, 1975.
- Lausberg, Heinrich, *Manual de retórica literaria*, vol.I-III, Madrid, Gredos, 1980.
- Lope Blanche, Juan. M., *El concepto de oración en la lingüística española*, México, UNAM-IIFL, 1991.
- López Férez, J. A., editor, *Historia de la literatura griega*, Madrid, Cátedra, 1988.
- López García, Ángel et al., *Lingüística general y aplicada*, Valencia, U de V, 1999.
- Lozano, Jorge et al., *Análisis del discurso*, México, Rei, 1993.
- Marrou, Henri-Irénée, *Historia de la educación en la antigüedad* (trad. Yago Barja de Quiroga), México, FCE, 1998.
- Martínez Montes, Guadalupe T., et al., *Del texto y sus contextos*, México, Edere, 2002.
- Morán Oviedo Porfirio, *Reflexiones en torno a la instrumentación didáctica*, México, UNAM-CISE, 1988.
- Norden, Eduard, *La prosa d'arte antica I y II*, Roma, Salerno editrice, 1986.
- \_\_\_\_\_, *La prosa artística griega* (trad. Cecilia Tercero y Omar Álvarez), México, UNAM, 2000.
- Pansza G, Margarita et al., *Fundamentación de la didáctica*, México, Gernika, 1986.
- \_\_\_\_\_, *Operatividad de la didáctica*, México, Gernika, 1986.
- Petőfi, Janos S. y García Berrio, A., *Lingüística del texto y crítica literaria*, Madrid, Comunicación, 1978.
- Pfeiffer, Rudolf, *Historia de la filología clásica I y II*, Madrid, Gredos, 1981.
- Piaget, Jean, *Psicología y pedagogía*, México, Ariel/Seix Barral, 1977.
- Reboul, Olivier, *Introducción à la rhétorique*, Paris, Presses Universitaires de France, 1991.
- Reyes Coria, Bulmaro, *Manual de estilo editorial*, México, Limusa, 1986.
- Riccoeur, Paul, *Teoría de la interpretación*, México, Siglo XXI-UIDL, 1995.
- Righi, Gaetano, *Historia de la filología clásica*, Barcelona, Labor, 1967.
- Robles Degano, Felipe, *Fundamentos del Castellano y Los disparates gramaticales de la academia y su corrección*, México, Navarro libros, 1931.
- Robrieux, J. Jacques, *Eléments de rhétorique et d' argumentation*, Paris, DUNOD, 1993.
- Rodorf, W. y Tuilier, A., *La doctrine des douze apotes Didaché*, Paris, Editions de Cerf, 1978.
- Schmidt, Siegfried J., *Teoría del texto*, Madrid, Cátedra, 1977.
- Stubbs, Michael, *Análisis del discurso, análisis sociolingüístico del lenguaje natural*, Madrid, Alanza, 1987.
- Tapia Zúñiga, Pedro, "Reflexiones en torno a la metodología del griego clásico", en *Cuadernos de apoyo a la Docencia de la Facultad de Filosofía y Letras*, México, UNAM, 1990.
- \_\_\_\_\_, *Cicerón y la translatoología según Hans J. Vermeer*, México, UNAM-IIF, 1996.
- Van Dijk, Teun, *Estructuras y funciones del discurso*, México, siglo XXI, 1991.
- \_\_\_\_\_, *La ciencia del texto*, Barcelona, Paidós, 1989.

- \_\_\_\_\_, *Texto y contexto*, Madrid, Cátedra, 1988.
- \_\_\_\_\_, de Beaugrande, Robert, *et al.*, El discurso como estructura y proceso, vol. 1, Barcelona, Gedisa, 2000, 507 p.
- Vera Luján, Agustín, *Fundamentos de análisis sintáctico (de la palabra al texto)*, Murcia, U de M, 1995.
- Villalba, Nina, *Conductismo, mediacionismo y Gestalt en el campo de la lingüística aplicada*, México, UNAM, 1989 (cuadernos del CESU núm. 15).
- Wilson, J., *et al.*, *Fundamentos psicológicos del aprendizaje y la enseñanza*, Madrid, Anaya, 1978.
- Zacaula, Frida, Elizabeth Rojas, Alberto Vital, Olga Rey, *Lectura y Redacción de textos*, México, Santillana, 1998.

#### ARTÍCULOS Y PONENCIAS

- Adam, Jean-Michel, «Types de séquences élémentaires», en *Pratiques* núm. 56, pp. 54-79.
- Alvarado, Ma de Lourdes, “La Universidad en el siglo XIX”, en *La Universidad de México: un recorrido histórico de la época colonial al presente*, México, UNAM-Plaza y Valdés, 2001, pp. 87-113.
- Aviles, Karina, “La UNAM, supeditada desde hace 30 años a la voluntad del gobierno”, en *La Jornada*, año veinte, número 6865, México, D.F, martes 7 de octubre del 2003, p. 10.
- Casanova Cardiel, Hugo, “La UNAM entre 1970 y 2000: crecimiento y complejidad”, en *La Universidad de México: un recorrido histórico de la época colonial al presente*, México, UNAM-Plaza y Valdés, 2001, pp. 261-326.
- Díaz Barriga, Ángel, “Contradicciones en la teoría curricular”, en *Foro Universitario*, núm. 8, época II, México, octubre de 1981, pp. 47-52.
- Dridiksson T, Axel, “Prospectiva de la educación superior en México,” en *Perfiles educativos*, núm. 35 (México, enero, febrero, marzo 1987), pp. 3-21.
- Fernández R, Héctor, “Apuntes generales sobre el currículo”, en *Foro Universitario*, núm. 76, época II, México, marzo de 1987, pp. 47-52.
- Kent Serna, Rollin, “*El sentido del bachillerato*”, conferencia presentada en el CCH Azcapotzalco, el 12 de febrero de 1990.
- Labrador Sánchez, Alejandro, “La estructura académica de la UNAM: diagnóstico y propuestas”, en *La Universidad a debate*, n. 5. México, STUNAM, 2003, pp. 15-33.
- Memoria del coloquio* “Las letras clásicas hoy”, México, FFy L-UNAM, 1993.
- Miravete Novelo, Nancy y Martínez Peláez, Manuel, “De la nueva Universidad a la Universidad Nueva”, en *Foro Universitario*, núm 4, marzo de 1981, pp. 29-48.
- Moliner, María, *Diccionario de uso del español*, 2 tomos, Madrid, Gredos, 1966.
- Ornelas Navarro, Carlos, “El Estado y las fuerzas democráticas. La lucha por la reforma universitaria”, en *Foro Universitario*, núm 43, junio de 1984, pp. 23-34.
- Richard R. Day, “Selecting a Passage for the EFL reading Class”, en *English Teaching Forum*, vol. 32, núm. 1 (January-March), 1994, pp. 20-23 y 38. Traducido al español por Lizbeth Concha D., e incluido en los documentos de trabajo para el *Taller para preparar los cursos de Griego y Latín*, en enero de 2004.
- Rojas Mendoza, Javier, “El proyecto ideológico modernizador de la política universitaria en México (1965-1980)”, en *Perfiles educativos*, núm 12 (México, abril-mayo-junio de 1981), pp. 3-21.
- Sánchez Vázquez, Adolfo, “Los caminos de la reforma universitaria. El debate hacia el Congreso”, en *La Universidad a debate*, n. 5, México, STUNAM, 2003, pp. 5-13.
- Van Dijk, Teun, “De la gramática del texto al análisis crítico del discurso”, en *Boletín de estudios lingüísticos argentinos*, 2(6), Buenos Aires, 1995, pp. 20-40.