



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
CAMPO DE CONOCIMIENTO: LETRAS CLÁSICAS

LA ENSEÑANZA DEL GRIEGO ANTIGUO A PARTIR DE TEXTOS ORIGINALES:
FUNDAMENTACIÓN Y PROPUESTA DE UNA DIDÁCTICA TEXTUAL A PARTIR DEL LIBRO VIII
DE LA *ÉTICA NICOMÁQUEA*

TESIS

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE
MAESTRO EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

PRESENTA

LIC. ALEJANDRO GARCÍA CASILLAS

TUTOR PRINCIPAL:

DR. OMAR DANIEL ÁLVAREZ SALAS (IIFL, UNAM)

MIEMBROS DEL JURADO:

DR. DAVID GARCÍA PÉREZ (IIFL, UNAM)

DRA. DIANA ALCALÁ MENDIZÁBAL (FFYL, UNAM)

DRA. AURELIA VARGAS VALENCIA (IIFL, UNAM)

DRA. OLIVIA MIRELES VARGAS (IISUE, UNAM)

CIUDAD DE MÉXICO, ENERO DE 2023



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

José Molina Ayala

In memoriam

Λίγο ακόμα

θα ἰδοῦμε τις ἀμυγδαλιές ν' ἀνθίζουν

τὰ μάρμαρα νὰ λάμπουν στὸν ἥλιο

τὴ θάλασσα νὰ κυματίζει

λίγο ακόμα,

νὰ σηκωθοῦμε λίγο ψηλότερα

Y.S.

[Un poco más

y veremos florear los almendros

brillar al sol los mármoles

al mar romperse en olas

un poco más,

alcémonos aún un poco más.]

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo no hubiera sido posible sin el apoyo del Dr. José Molina Ayala, quien me extendió su mano amiga en todo momento. También quiero dejar constancia de mi gratitud hacia el Dr. Omar Salas, quien me ha guiado e inspirado en el estudio de la lengua griega y sus textos. Mi más sincero agradecimiento por sus enseñanzas y, sobre todo, su amistad. Aprovecho el espacio para señalar que este trabajo se concluyó gracias a los trabajos del proyecto PAPIIT IN403622 "Formas del saber en el mundo antiguo y sus modos de transmisión y registro" que se encuentra a su cargo.

Por otra parte, también quiero agradecer a la Dra. Diana Alcalá, a la Dra. Aurelia Vargas, a la Dra. Olivia Mireles y al Dr. David García por haber aceptado formar parte de mi jurado, así como por sus comentarios y observaciones. De igual manera, valoro el apoyo que me proporcionó la Dra. Paula López y el Dr. Panagiotis Pantazakos. Agradezco su contribución e interés en mi formación académica.

Finalmente, una vez más deseo reconocer mi deuda con nuestra Universidad, generosa y nutricia, ya que, gracias a ella y a su Programa de Formación de Profesores para el Bachillerato Universitario, pude cursar mis estudios de Maestría y gozar, al mismo tiempo, de una beca que me permitió concentrarme en mi formación universitaria.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	4
CAPÍTULO 1. BREVE SEMBLANZA DE LA HISTORIA DE LA ENSEÑANZA DEL GRIEGO EN EL BACHILLERATO MEXICANO	
1.1. De 1521 a finales del siglo XVII: los años de timidez	9
1.2. Finales del siglo XVII e inicios del siglo XVIII: el filohelenismo novohispano	18
1.3. Segunda mitad del siglo XVIII: la vacilante institucionalización del griego y su primera cátedra	21
1.4. Rumbo a la organización de los estudios y el lugar destinado al griego	29
1.5. La ENP como síntesis del proyecto de educación pública y la aparición del bachillerato mexicano	33
1.6. Las reformas educativas de los 70 y la aparición de la ENCCH	36
CAPÍTULO 2. FUNDAMENTACIÓN DE UNA DIDÁCTICA TEXTUAL DEL GRIEGO ANTIGUO	
2.1. La tradición griega en nuestra realidad educativa	42
2.2. La tradición clásica y el estudiantado	45
2.3. El método tradicional de gramática-traducción. Bases para una crítica a la práctica didáctica exo-textual	47

a) Inconvenientes lingüísticos del método de gramática-traducción. Apuntes para una crítica a los “métodos modernos para enseñar teorías áridas”.	49
b) Inconvenientes culturales del método de gramática-traducción	54
2.4. Hacia una didáctica textual del griego antiguo	58
2.5. El proceso didáctico ideal de la enseñanza de lenguas a la luz del interaccionismo sociodiscursivo de Bronckart	62
2.6. Últimas consideraciones teóricas para una posible didáctica textual del griego antiguo a la luz del interaccionismo sociodiscursivo de Bronckart	65
 CAPÍTULO 3. PROPUESTA DE UNA DIDÁCTICA TEXTUAL A PARTIR DEL LIBRO VIII DE LA <i>ÉTICA</i> NICOMÁQUEA	
3.1. Contextualización de la propuesta	70
3.2. Planificación de cada sesión	
Sesión 1	73
Sesión 2	76
Sesión 3	78
Sesión 4	81
Sesión 5	84
Sesión 6	86
Sesión 7	88
Sesión 8	91

Sesión 9	94
Sesión 10	97
Sesión 11	100
Sesión 12	102
CONCLUSIONES	105
ANEXO 1. LOS MATERIALES	109
BIBLIOGRAFÍA	172

Introducción

El lenguaje mediatiza las relaciones entre las personas y su medio. En rigor, no existe el otro ni el mundo si no es a través del lenguaje. A partir de él se establece el punto de partida de cómo conocemos todo lo que nos rodea, a los otros y a nosotros mismos. De hecho, su relevancia va más allá de eso; ya que determina nuestra presencia en el mundo, así como nuestras interacciones con él y los otros. De ahí que el aprendizaje y el ejercicio de una lengua sea una actividad política fundamental y debiera ser en la práctica un derecho garantizado.

Asimismo, en el ejercicio de este derecho, un momento fundamental debiera ser la conciencia plena de que los actos de habla también son actos sociales. Esto implica que el lenguaje no sólo son oraciones o discursos con cierta estructura y organización que permiten transmitir un mensaje, sino que son actos comunicativos e interactivos que forman parte de los procesos de producción y reproducción social.

No obstante, esta realidad suele ser contrastante con lo que se observa en ciertos ámbitos escolares. En efecto, en algunos casos, este derecho pareciera desdibujarse en la práctica escolar en la que la ejercitación de un lenguaje se convierte en una didáctica anquilosada de estructuras abstractas y propiedades formales de una lengua. Con ello, los actos de habla se ven reducidos a un simple sistema referencial que engeuece y obscurece la dimensión política del lenguaje. De esta manera, al partir de este principio, sus practicantes y las instituciones educativas se enfrentan al desafío de cómo lograr que ese sistema abstracto de la lengua pueda ser de utilidad en un contexto real. Dicho de otra manera, afrontan el problema de cómo estas prácticas escolares pueden contribuir al ejercicio de la ciudadanía. Desafortunadamente, el reto se vuelve irresoluble, pues, consiste en volver a unir de manera artificial dos realidades que estaban unidas de manera orgánica.

Frente a esto, las instituciones educativas y, en este caso, los y las profesoras de lengua deben tener muy presente, tal como remarcaba Freire, que “la educación es a su vez una

práctica política” (2010, p. 119). Se trata de una sentencia breve, pero que puede ser el principio de un compromiso que obligue a replantear los planes, programas, objetivos y propósitos educativos, así como sus estrategias, métodos y prácticas. No es, sin duda, una labor sencilla, aunque puede volverse un punto de anclaje a partir del cual se puede revalorar continuamente el camino andado.

Por ello, no es extraño que, en el terreno de la didáctica de las lenguas, desde hace tiempo se ha iniciado una serie de transformaciones con la intención de que el proceso de enseñanza-aprendizaje deje de centrarse de manera exclusiva en la descripción y el análisis abstracto de la forma de oraciones descontextualizadas, para desplazarse al estudio de las realizaciones concretas de la lengua dentro de la sociedad.

Estos cambios también se han impuesto a causa del desarrollo de nuevas teorías lingüísticas que desde hace décadas comenzaron a oponerse a los modelos tradicionales centrados exclusivamente en el sistema de la lengua. Propuestas surgidas desde la sociolingüística, la pragmática, la gramática textual, la lingüística del texto, el análisis del discurso o la psicolingüística también han tenido su impacto en el terreno de la didáctica y han llevado al profesorado a reconsiderar otros fenómenos visibles que forman parte de la interacción comunicativa más allá de la gramática tradicional.

Con ello, se inició un cambio de paradigma en la enseñanza de la lengua y la literatura que ha dado pie a múltiples discusiones y propuestas. Se ha tratado de un trabajo colectivo de décadas en las que, si bien, no se ha llegado a una metodología única con la cual resolver todas las problemáticas existentes y alcanzar en su totalidad los objetivos trazados, sí ha sido la oportunidad para que la creatividad, la preparación y el ingenio de las personas competentes en el área ensayen y planteen alternativas de interés. De ahí también que la bibliografía correspondiente haya crecido de una forma inaudita en los últimos años hasta resultar inabarcable. En estos momentos el estado de la cuestión se puede abordar, pero no agotar.

Esta riqueza de propuestas podría engendrar la opinión de que la situación ha desembocado en confusión y desorden, y que lo mejor sea regresar a la estabilidad y la uniformidad que

ofrecía el estudio del sistema formal de las lenguas. No obstante, la alternativa quizá sea entender que el trabajo de definir los métodos y estrategias para la didáctica de las lenguas será interminable. En todo caso, el profesorado no debe sentir temor ni desconcierto ante la diversidad de propuestas en este terreno, sino que es mejor que aprenda a convivir con ello. Una idea que puede servir al respecto es tener presente que el lenguaje es un organismo vivo marcado por el cambio constante. Se trata, sin duda, de un espacio de libertad, por lo que su didáctica debe guiarse por la prerrogativa de la autocrítica y la creación constante.

Guiado por este espíritu, el siguiente trabajo de grado, busca sumarse a este esfuerzo colectivo de realizar una aportación con una propuesta para la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas. No obstante, el trabajo presenta la peculiaridad de estar interesado en la didáctica del griego antiguo. Esta precisión no ha de ser desestimada con rapidez, sino que conlleva consigo peculiaridades dignas de consideración.

Dentro del proceso de adquisición de cualquier lengua moderna, la interacción verbal entre el hablante y el receptor desempeña un papel central debido a que la lengua, de forma natural, se da con fines comunicativos. Sin embargo, el griego antiguo, como se trata de una lengua antigua sobre la que ya no existen comunidades de hablantes nativos, sus posibilidades comunicativas parecen reducirse. Aunado a esto, también se trata de una lengua que difícilmente se puede hablar con otras personas a no ser que esto ocurra en espacios académicos y escolares, muchos de los cuales plantean solamente situaciones “pseudo-comunicativas”. Ciertamente son pocas las posibilidades de entablar una conversación en griego antiguo en una situación real.

No obstante, pese a lo anterior, se trata de una lengua que no ha muerto. Su presencia en las sociedades actuales no ha desaparecido por la sencilla razón de que se preserva en una vasta literatura. Justamente es en los textos en donde podemos encontrar las concreciones de esta lengua. Es también ahí donde pueden seguir ocurriendo las interacciones y los actos comunicativos.

Si esto es así, es claro que la didáctica debe apuntar a que el desarrollo de las habilidades comunicativas en esta lengua les permita a las personas leer, comprender e interpretar textos antiguos. Justamente es en esas circunstancias en las acontece el evento comunicativo.

Tomando en cuenta ello, el presente trabajo se suma a esta línea de trabajo sin la presunción de dar una solución conclusiva a la cuestión, sino a partir de la convicción de que es urgente una actualización docente de quienes estamos interesados en la didáctica de los clásicos grecolatinos. Es evidente que nos encontramos en una encrucijada en donde resulta imperioso cuestionar los métodos tradicionales de enseñanza-aprendizaje y aventurar nuevas propuestas. En este sentido, coincido con las palabras de S. Carbonell (2010, p. 94):

De la decadencia en los estudios clásicos no sólo son responsables la administración y las autoridades educativas competentes. Nuestro particular fracaso como profesores ha sido no haber renovado a tiempo la metodología, adaptándola al nuevo panorama educativo y a las expectativas de nuestra sociedad cambiante. Esta renovación no se puede realizar si no reorientamos primero nuestra formación, abandonando prejuicios que han caracterizado a parte del profesorado de otras épocas acostumbrados a la rutina académica.

Para lograr esto, el presente trabajo inicia con una sucinta revisión histórica de los principales hitos de la enseñanza-aprendizaje del griego antiguo en la educación media superior mexicana. El sentido de esto es conocer cuál ha sido el sentido, los propósitos y los métodos conforme a los cuales se ha preservado el estudio de la lengua griega en las instituciones educativas de nuestro país. Con ello, se busca reconocer cuál ha sido la tradición dentro de la didáctica del griego antiguo: su canon literario, instituciones, objetivos, temática, motivaciones, ideologías y problemáticas.

Posteriormente, sobre la base de este antecedente histórico, el segundo capítulo emprende una crítica a la didáctica tradicional del griego antiguo. Esta parte es posible gracias a las aportaciones que, desde las ciencias del lenguaje, han propuesto estudios lingüísticos centrados en otras realidades distintas al sistema de una lengua. Entre las consecuencias didácticas de ello, se encuentra el diseño de prácticas docentes interesadas en otras habilidades lingüísticas como el desarrollo de las capacidades textuales. Esto, en particular,

puede resultar adecuado para la enseñanza-aprendizaje del griego, por lo que el capítulo concluye centrándose en una de estas propuestas teóricas, la del interaccionismo sociodiscursivo de Bronckart.

Finalmente, en el último capítulo, el trabajo avanza de la fundamentación teórica a una propuesta concreta de cómo se puede planificar una didáctica textual del griego antiguo a partir de textos originales con estudiantes de educación media superior. Para ello, se toma como *corpus* textual el libro VIII de la *Ética Nicomáquea* de Aristóteles y, sobre la base del marco institucional delimitado por el Programa de estudios de la materia de Griego I de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades, se realiza el diseño didáctico correspondiente desde la óptica previamente expuesta.

Capítulo 1.

Breve semblanza de la historia de la enseñanza del griego en el bachillerato mexicano¹

1.1. DE 1521 A FINALES DEL SIGLO XVII: LOS AÑOS DE TIMIDEZ

Antes de comenzar es necesario precisar que, en términos modernos, no existió un bachillerato mexicano antes de la segunda mitad del siglo XIX. Para que esto ocurriera, fue preciso que surgiera un sistema educativo nacional, así como la organización política que lo permitiera. Por ello, no es posible aplicar a los tres siglos de vida novohispana el mismo sistema de clasificación que se ha venido empleando en tiempos más recientes: educación básica, media superior y superior. Todas estas categorías resultan anacrónicas para aquellos primeros años. El principal motivo de esto es que en dichos años nunca “existió un proyecto educativo graduado de alcance general a cargo del Estado” (Gonzalbo, 2012, p.66).² Si hubiera sido así, se hubiera proyectado algún plan general de enseñanza o se hubiera conformado algún órgano encargado de la centralización y organización de las actividades en este ramo. Ciertamente se emprendieron algunas medidas en el plano educativo, pero siempre se encaminaron a aspectos específicos del mismo y nunca a su totalidad.³

¹ Es necesario precisar que la intención de este capítulo no es escribir una historia sistemática de la evolución de la enseñanza del griego antiguo en México, sino integrar una colección de eventos fundamentales que permitan tener una comprensión general de este devenir. Considero que hace falta un trabajo más detallado de esta historia, para comprender mejor la situación de los estudios clásicos en México. En efecto, al revisar la bibliografía disponible sobre el tema, es notoria la escasez de trabajos enfocados a estudiar con detalle la historia general de la lengua griega en nuestro país. Por el momento, existen artículos que se enfocan en algunos episodios y otros, a saber, muy pocos que han resumido esta historia en un par de páginas. Por todo ello, es importante subrayar que existe una deuda y una tarea que el campo de los estudios clásicos en México tiene que cumplir consigo mismo.

² Tómese en cuenta que los primeros proyectos educativos por parte del Estado se dieron hasta el siglo XIX, después de la Constitución de Cádiz.

³ Un ejemplo de esto son las *Ordenanzas del muy Noble Arte de Leer y Escribir* que se pregonaron el 5 de enero de 1601. En ellas se establecen once preceptos para todos los maestros que tienen escuelas para enseñar el arte de leer, escribir y contar. Estas ordenanzas establecen mandatos como el que: *a)* los maestros no sean negros, mulatos o indios, sino españoles que puedan demostrar ser cristianos viejos, ya que es necesario que enseñen *buena doctrina y costumbres*; *b)* los maestros sean examinados previamente en el arte de leer, escribir y contar (sumar, restar, multiplicar, medio partir y partir por entero); *c)* la distancia mínima entre

Por otro lado, la distinción entre distintos niveles educativos no sólo careció de una regulación establecida a escala nacional, sino que, en ocasiones, la diferencia que existía entre los niveles existentes no siempre fue clara. En realidad, tal como lo señala Pilar Gonzalbo (1990):

[...] durante muchos años fue imperceptible o inexistente el límite entre estudios elementales y superiores. La mentalidad de los primeros educadores novohispanos, más medieval que renacentista, era ajena a cuestiones metódicas de orden y progreso y, en cambio, se orientaba hacia un saber integrador, al servicio de la fe. Por ello las primeras instituciones educativas novohispanas combinaron los diversos niveles de aprendizaje accesibles a niños y jóvenes de diferentes edades y capacidad. Inclusive, aun cuando, con la aparición de la Universidad y de los colegios jesuitas, se fijó una cierta graduación del conocimiento que iba de las primeras letras a los estudios superiores, esto no implicó la creación de un sistema educativo predeterminado, sino mediante caminos paralelos que pasaban por escuelas o colegios, preceptores particulares o aulas universitarias, y en los que ningún organismo superior tenía injerencia (p.12).

Se trata, así pues, de una época en la que surgieron distintos grupos (profesores particulares, seminarios diocesanos, universidades, colegios de órdenes religiosas, etc.) que se encargaron de la instrucción y educación del pueblo sin que existiera una coordinación gubernamental de dichas acciones.

Esta falta de organización de los estudios en México, sin duda, aplica también para la enseñanza y la transmisión de la lengua griega durante los primeros siglos. Su aparición en nuestras tierras fue modesta y su presencia tímida si se le compara con su otro pariente clásico: el latín. Así es, esta última lengua gozó de un advenimiento más confortable y una existencia robusta. Para percatarse de ello, basta con revisar la interminable literatura novohispana en lengua latina que se produciría a lo largo de tres siglos. De hecho, es tanta que no ha sido posible sacarla a la luz en su totalidad de los estantes que ocupa en las decenas de fondos antiguos que esperan para ser clasificados. Muy por el contrario, las obras preservadas en griego (incluyendo diccionarios, gramáticas o vocabularios) son

escuelas sea de dos cuerdas; d) las amigas no puedan recibir a varones para enseñarles a leer. Si se analizan todas estas ordenanzas, se verá que en ningún momento se establecen edades, métodos, temas o duración para este tipo de enseñanza elemental. Esto significa que, a pesar de que hay ciertas directivas fundamentales en estos primeros estudios, nunca se emprendió algún esfuerzo para organizarlos en su totalidad. Para conocer con más detalle el documento, se puede revisar AGN, *Historia*, vol. 497 y *Ordenanzas*, vol. 2. También está disponible una reproducción de éstas en Gonzalbo, 1985, p. 137-142.

realmente exiguas y, en su caso, los fondos, más que una gran bodega, resultan ser un escondite para ellas.

Esta desproporción en cuanto al impulso inicial que recibirían ambas lenguas se debe sobre todo a las circunstancias concretas que determinaron el sentido, la función y la valía que podían tener dentro de la nueva sociedad. Si se promovió el latín más que el griego, fue a causa de que, dentro del nuevo “proyecto civilizatorio” de las tierras de ultramar, el latín resultó más importante para el proceso de translación de las ideas, valores y creencias.

Cabe agregar que lo dicho anteriormente no fue el resultado de una decisión premeditada, sino que se fue dando en la medida en que los conquistadores emprendieron los trabajos para reemplazar las culturas originales de Mesoamérica con la suya. Dentro de este proceso, sin duda, el latín resultaba necesario. Para entender esto, hay que recordar que el latín era la lengua de la liturgia, la *Vulgata*, la escolástica, las bulas y los concilios. En suma, era la lengua del cristianismo católico, la pretendida religión universal para las nuevas tierras. En cambio, el griego, aunque era la lengua neotestamentaria y la de una parte importante de la patrística, resultaba prescindible, pues se decía que los textos mencionados ya habían sido mudados al latín.

Por ello, es razonable que, cuando los primeros frailes introdujeron la enseñanza de los nuevos saberes y oficios, ante la pesadumbre de verse excedidos con creces por el número de habitantes a los que debían evangelizar, descartaron la transmisión de las letras griegas. Ciertamente, las magnitudes y dimensiones de su empresa llevaron a estos frailes a transmitir en un primer momento sólo los elementos más necesarios para la transformación cultural indígena. Lo fundamental era la liturgia y, junto con ella, todo aquello que la acompaña: nuevos templos y conventos, obras artísticas asociadas al culto y la lengua litúrgica. Por ello, en el terreno de la conversión lingüística, los frailes se concentraron en aprender la lengua de los naturales y en que éstos aprendieran el español y, en algunos

casos, el latín.⁴ En ningún momento la evangelización requirió de la enseñanza del griego para su ejecución.

Más tarde, conforme el proceso de evangelización se volvió más complejo, se requirió profundizar en la enseñanza del latín, sin que, de manera paralela, se introdujera un mínimo de conocimiento del griego. En efecto, sin que la situación del griego cambiara en el panorama educativo, la enseñanza memorística de frases y oraciones en latín evolucionó y algunos indígenas nobles, que se creía que podían llegar a ser auxiliares de la evangelización en sus tierras, recibieron una esmerada educación latina.⁵ Algunos de ellos llegarían a mostrar un buen dominio del latín y serían capaces de redactar textos íntegros en esta lengua y traducir textos latinos originales a sus lenguas maternas.⁶ De hecho, el dominio de la lengua latina llegó a ser tan avanzado que en algunos lugares como el Colegio de la Santa Cruz de Tlatelolco fue posible que algunos estudiantes pasaran de su lengua materna al latín de manera directa, es decir, sin mediación del español (*vid.* Gonzalbo, 2012, p. 45).

Todos estos trabajos educativos demuestran con contundencia que el latín se introdujo rápidamente a la Nueva España por motivos religiosos y pasaría a formar parte del repertorio cultural básico de la nueva sociedad que comenzaba a surgir. Un destino que, por lo demás, contrasta con el de la lengua helena.

Lo primero que sobresale al investigar los orígenes de la lengua de la Hélade en la Nueva España es la carencia de noticias al respecto. Esto se debe sobre todo a que no existió ningún interés o alguna utilidad para que se propagara esta lengua con amplitud en la nueva

⁴ De hecho, en ocasiones la educación prescindió del español, como lo muestra la recomendación de Fuenleal de que la educación fuese en latín y náhuatl. *Vid.* Osorio, 1990, p. XXIII.

⁵ Algunos de los principales centros donde se profundizó en la enseñanza del latín durante los primeros años de la evangelización fue el antiguo palacio de Nezahualpilli en Texcoco que instituyó fray Pedro de Gante, la Escuela de artes y oficios de San José de los Naturales, el primer colegio indígena de la ciudad de México, y el Colegio para estudios superiores de Santa Cruz de Tlatelolco.

⁶ Ejemplos claros de esto se encuentran en Osorio, 1990. En dicha obra, el autor profundiza con más detalle en algunos celebres indígenas latinistas como Antonio Valeriano, quien tradujo al náhuatl a Catón; Juan Badiano, autor del *Libellus de medicinalibus indorum herbis*; Pablo Nazareo, traductor al náhuatl de varios textos rituales de la liturgia y algunos sermones, así como autor de algunas cartas en latín que le envió al rey de España; y muchos otros indígenas ilustres como Diego Adriano, Francisco Bautista de Contreras, Juan Berardo y Hernando Ribas.

sociedad en sus inicios. Por ello, su aparición en estas tierras se debió exclusivamente a preocupaciones individuales y nunca a algún proyecto colectivo de interés general. De hecho, tal como se verá más adelante, se requirieron varios siglos de vida colonial para que el griego encontrara cobijo en alguna institución educativa.

No se sabe con exactitud cómo comenzó todo, pero, según Osorio (1989), “el primer testimonio de las letras griegas” (p. 80) lo encontramos circunscrito al ambiente del palacio episcopal de fray Juan de Zumárraga. Sin dudas, este lugar era el contexto ideal para el cultivo de las letras griegas gracias a los nuevos vientos del humanismo renacentista que había respirado quien fuese el primer obispo de la Nueva España. El futuro obispo, antes de llegar a estas tierras, ya era “un hombre con sólida instrucción en las ciencias eclesiásticas, lector de las obras de los humanistas y simpatizante de la corriente erasmista” (Osorio, 1986, p. 14 y 15).

Esto último, el que fuera un lector interesado en la obra de Erasmo, se trata de un dato que se requiere resaltar. De hecho, la evidencia histórica muestra el interés que tuvo Zumárraga en la obra de Erasmo. En efecto, si se revisa el inventario de la biblioteca personal del fraile, es posible constatar un gran número de obras del filólogo neerlandés. En la actualidad, se ha logrado identificar que entre sus posesiones estuvo una *Paráfrasis* de Erasmo, junto con otra *Paráfrasis* de Erasmo sobre las *Epístolas* y una *Paráfrasis* de Erasmo sobre *San Lucas*.⁷ Asimismo, su biblioteca también debió de contener catorce libros con las obras de Erasmo que el mismo obispo había encuadernado y titulado.⁸ Por otra parte, aunque no se nombren, es claro que, para la escritura de algunas de sus obras, debió de disponer de las *Epigrammata*, el *Paraclesis* y el *Enquiridion*.⁹ Finalmente, una última obra incluida en su

⁷ Todas estas obras son mencionadas en una primera remesa que Zumárraga envió a Durango, España, en el año de 1547 para la construcción de una biblioteca en su tierra natal. Vid. Bataillon, 1966, p. 822.

⁸ Estos catorce volúmenes fueron parte de una segunda remesa que el obispo envió al mismo lugar en 1548. Vid. Bataillon, 1966, p. 822. Ignacio Osorio (1986) considera que se trata de los 9 tomos de la primera edición de las *Opera Omnia* de Erasmo hecha en Basilea entre 1540 y 1542 (p. 16).

⁹ La primera obra está incluida en el catálogo de Mathes (1982). Sobre las otras dos no hay algún documento que deje constancia de que formaron parte de su biblioteca; sin embargo, como lo han demostrado Bataillon y Almoína, Zumárraga las citó y empleó como modelo en la redacción de partes muy extensas de su *Doctrina breve* y su *Doctrina christiana*. Vid. Bataillon, 1966, p. 823-825 y Almoína, 1947, p. 123-186.

biblioteca y que resultó clave para la historia de las letras griegas en México fue el ejemplar de una versión políglota del Nuevo Testamento cuyo texto editó el mismo Erasmo.¹⁰

El conocimiento de la obra erasmiana -sin omitir el influjo que seguramente todavía ejercían en España los movimientos de renovación escrituraria iniciados por el cardenal Ximénez de Cisneros¹¹- hizo a Zumárraga sensible sobre la importancia del conocimiento de la lengua griega. Antes de los trabajos de Erasmo y otros humanistas de la época, era común la idea de que todos los textos fundamentales de la iglesia ya estaban traducidos adecuadamente al latín y, por lo tanto, bastaba con un excelente dominio de esta lengua para acercarse a los fundamentos de la doctrina cristiana. En cambio, después de las investigaciones de Erasmo y sus coetáneos, se inició un camino de renovación religiosa que incluía la premisa de que el estudio de los textos fundamentales del cristianismo, aunque algunos se considerasen sagrados, podía auxiliarse mediante las herramientas de la filología y la consulta de los manuscritos. Evidentemente, para lograr esto, se volvió indispensable el conocimiento de lenguas como el griego e incluso el hebreo.

Por ello, Zumárraga, sin dudas, gracias al influjo de la obra de Erasmo, siempre tuvo en alta consideración el estudio del griego y debió promover su uso entre los círculos de jóvenes humanistas allegados a él. Uno de ellos -de gran trascendencia para la historia del griego en México- fue Cristóbal Cabrera, quien, a partir de la edición neotestamentaria de Erasmo y la Biblia Políglota de Alcalá que tenía Zumárraga, preparó la obra *Argumenta illa in Divi Pauli Epistolas et ceteras catholicas ac canonicas* (Los argumentos de las Epístolas de San Pablo y las demás católicas y canónicas) y, con ello, entregó a la historia la que quizá es la primera traducción hecha de un texto griego en nuestras tierras.

En la dedicatoria de esta obra, se lee:

Ciertos religiosos de la orden de Santo Domingo, tan insignes en buenas costumbres y singular erudición como para mí distinguidos amigos, en días pasados me pidieron encarecidamente que pusiera en latín *Los argumentos de las Epístolas de San Pablo y las demás católicas y canónicas* con

¹⁰ Osorio considera que se trata de la edición de Basilea del año de 1535, la cual ya estaba en manos de Zumárraga ese mismo año.

¹¹ Ximénez o Jiménez de Cisneros es el responsable de la factura de la primera Biblia políglota (hebreo, arameo, griego y latín) elaborada en España, la cual se conoce como la Biblia Políglota Complutense.

algunas otras que circulaban en griego dentro de la edición complutense. Una y otra vez había rechazado tal carga, porque era muy superior a mis fuerzas, y metido en muchísimas dificultades carecía también de un alojamiento apropiado para el silencio de los estudios [...] Sin embargo, ellos muchas veces me lo pidieron vivamente y por fin lo consiguieron; y parecí, queriendo y no queriendo, que me impusieran (como está en los proverbios de los paganos), como al buey, las albardas (Quiñones, 2011, p. 344).

Este testimonio deja constancia de su labor y, sobre todo, de la dificultad que había en la época para encontrar alguien con el suficiente conocimiento de griego como para leer una obra completa. A partir de lo anterior, se aprecia con claridad que no existía algún espacio educativo determinado donde se estuvieran formando humanistas conocedores del griego, sino que era una posesión de escasas personas. No tenemos material que nos permita conocer cómo es que Cabrera aprendió el griego; sin embargo, sabemos que no lo hizo en España, sino que fue en México, ya que llegó aquí con el obispo Zumárraga cuando todavía era un *puer*: “[...] casi niño, tan pronto como entré desde España a la ciudad de México, me acogiste en tu casa, me alimentaste y humanamente me alentaste de nuevo, y con amor verdaderamente paternal me honraste siempre; me diste también el subdiaconado y el diaconado, y finalmente [...] la honrosa carga del sacerdocio” (Quiñones, 2011, p. 345).

Lo anterior es importante, pues nos permite conocer cuáles eran las posibilidades que tenía un novohispano de conocer la lengua griega. Básicamente se podía aprender en Europa, tal como lo hiciera Zumárraga, o se podía aprender de manera autodidacta o con el apoyo de profesores privados, lo cual seguramente fue el caso de Cabrera. Desafortunadamente, no es posible profundizar más en los métodos, libros, autores y profesores con los que Cabrera logró su cometido. En todo caso, lo único probable es que debiera hacerlo bajo la dirección del obispo, quien Cabrera recuerda con gratitud por “acoger bien mis esfuerzos y favorecer los estudios de tu Cristóbal” (Quiñones, 2011, p. 346).

Dado que la figura de Zumárraga se encuentra vinculada a lo que ha sido nombrado por Menéndez y Pelayo como “el primer vagido de la poesía clásica en el Nuevo Mundo” (citado por Ruiz, 1977, p. 84) y puesto que es bien sabido que el obispo asumió un papel muy importante dentro de la creación de las instituciones educativas más importantes de su época (Santa Cruz de Tlatelolco, San Juan de Letrán y la Real y Pontificia Universidad de

México), podría pensarse que el futuro del griego en México sería promisorio desde un principio. Sin embargo, la evidencia apunta en una dirección muy diferente.

En efecto, en ninguna de las escuelas conventuales o de los colegios mencionados existen rastros de su presencia.¹² Ignacio Osorio (1989), uno de los grandes conocedores de la cultura clásica novohispana, afirma contundentemente al respecto: “Ninguna noticia tenemos de que el griego se haya enseñado en los colegios novohispanos durante el siglo XVI; los cronistas, que tanto empeño pusieron en resaltar la pericia latina de los indios, ninguna mención hacen de que éstos hubieran conocido el griego” (p.79).¹³

Asimismo, la Universidad de México, a pesar de que se fundaría conforme a los estatutos de la Universidad de Salamanca, institución en la que la enseñanza del griego ya tenía siglos de presencia, nunca tuvo en operación una cátedra de griego. Uno de los principales motivos para esto es que posiblemente, al momento de la fundación de la Universidad, no existían las condiciones suficientes para instaurar la cátedra. De alguna forma, las Constituciones del oidor D. Pedro Farfán, quien por comisión real emprende en 1579 un diagnóstico para la mejora de la Universidad, constituyen un registro de esta situación. El propósito de la comisión de Farfán era que, como existían muchos reclamos acerca de la dificultad para implementar en México algunas leyes que no tomaban en cuenta la realidad mexicana, era necesario hacer las modificaciones adecuadas que hicieran aplicables las Constituciones de Salamanca en México. Y precisamente dentro de los cambios que sugirió Farfán se encuentra la eliminación de los títulos 17 de la cátedra de canto, el 18 de matemáticas y astrología, el 20 de la cátedra de griego y el 64 del colegio trilingüe (Becerra, 1963, p. 44). Todas estas medidas propuestas por Farfán, más que consideraciones de tipo

¹² Un hecho sintomático de esto es el catálogo de la biblioteca de Tlatelolco que Mathes (1982) ha denominado como "la primera biblioteca académica de las Américas". En la reconstrucción que este autor hace de su acervo, es evidente la escasez de libros escritos en lengua griega. A pesar de que en ella hubo obras de autores como Aristóteles, san Basilio, Ptolomeo, san Juan Crisóstomo, Orígenes e incluso Plutarco, éstas sólo estaban disponibles en traducciones latinas.

¹³ Ni siquiera en los colegios jesuitas, pese a que su *Ratio Studiorum* contemplaba la enseñanza de la lengua griega, existen evidencias de que se hayan transmitido estos conocimientos durante la colonia.

ideológicas, debieron tomar en cuenta las circunstancias de la nueva universidad como el número de alumnos existentes o el perfil de los profesores disponibles.

Por otra parte, junto con estas adversidades, la lengua griega en nuestra tierra se enfrentó a otra situación que obstaculizó su adopción al interior de las instituciones educativas. Precisamente durante la segunda mitad del siglo XV se llevó a cabo el Concilio de Trento. Durante este encuentro, tras el fuerte impacto que estaba teniendo la Reforma protestante, se adoptó una postura suspicaz frente a aquellos que, al igual que Lutero, tenían acceso a las Sagradas Escrituras en versiones griegas. La versión latina de la *Vulgata* se volvería la edición a seguir y esto hacía innecesaria la formación en otras lenguas antiguas. Una de las consecuencias del concilio sería la implementación de una política de segregación lingüística que marginaba la enseñanza y el aprendizaje del griego, especialmente en aquellos lugares como México en los que recientemente comenzaba a forjarse una tradición helenística. Recurriendo una vez más a las palabras de I. Osorio (1989), se podría sintetizar esta situación de la siguiente manera:

El triunfo de la Contrarreforma en España, esto es, de la escolástica tradicional, convirtió a los helenistas en candidatos a las cárceles de la Inquisición: *qui graecizant, lutherizant* sentenciaron los inquisidores al mirar la frecuencia con que los helenistas abrazaban el protestantismo en la Universidad de París. La lucha contra el filólogo abrió, entonces, una brecha entre espiritualidad y humanidades clásicas (p. 77).

En ocasiones, esto propició que algunos sectores conservadores desconfiaran de aquellas personas que mostraran un interés por la “luteranizante” lengua griega. Inclusive se conserva material de algunos juicios inquisitorios en contra de algunos sujetos. Un caso particular de esto es el de fray Alonso Cabello, admirador de Lutero y aficionado de la lengua griega, quien enfrentó un proceso inquisitorial que lo sometió a un cateo en el que se le decomisaron documentos entre los que resaltan hojas que contenían el alfabeto, los diptongos, los artículos y las declinaciones griegas (Osorio, 1989, p. 85-86). Los primeros años del México novohispano, tal como se observa, obstruyeron el aprendizaje y el crecimiento del griego antiguo entre sus pobladores. Si el estudio de las Escrituras había acercado a la lengua griega a la Nueva España en un inicio, en una inversión de la situación, las alejaban con el pasar de los años.

1.2. FINALES DEL SIGLO XVII E INICIOS DEL SIGLO XVIII: EL FILOHELENISMO NOVOHISPANO

La situación de la transmisión del griego no cambiará radicalmente con la llegada del siglo XVIII, aunque sí será el escenario para la aparición de un nuevo horizonte para su literatura. Durante estos años, su enseñanza y aprendizaje seguirá careciendo de apoyo institucional y, por lo tanto, será el fruto de esfuerzos individuales. Nos encontramos en una época en la que el camino para el aprendizaje de esta lengua todavía dependerá del trabajo autodidacta, de la enseñanza de profesores particulares y de la formación en tierras europeas.

Sin embargo, pese a ello, comenzarán a ser visibles cambios importantes que modificarán el sentido de este aprendizaje. Pero para poder señalarlos, hay que mencionar primero el acaecimiento de uno de los grandes hitos de la tradición clásica en México. En 1678 el librero Florian Anisson, mercader de libros en Madrid, sacó a la luz la *ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΕΝ ΤΗ ΔΙΑΛΕΚΤΩ ΙΒΗΡΙΚΗ* (*Gramática de la lengua griega en idioma español*) de Martín del Castillo. Dicha obra, pese a su lugar de publicación, se fraguó en las provincias novohispanas. El propio autor señala esto y en la dedicatoria de su obra le dice a la provincia mexicana que: “arguyen de verte [sic] mis tareas todas, desde su niñez el logro”. Por otra parte, el prólogo al lector nos brinda información valiosa sobre la realidad del griego clásico en México y sus dificultades: “Motivo suficiente es éste, pára avérme dedicado a éste pequeño trabajo, (que aunque parece léve, la experiencia al emprendérlo, enseñará ser pesádo) considerando no habèr en lo remóto de éstos payses, Maéstro que en Academia alguna, enséñe Griegos rudimentos, y a ésta causa, ser muy raro, ô ninguno el que, se applique à aprenderlos [sic.]”.

En dicho prólogo, observamos que para 1678 la lengua griega seguía siendo un aprendizaje perseguido y promovido por individuos, no por instituciones o colectividades, lo que significa que han ocurrido pocos cambios desde sus inicios. Además de ello, Martín del Castillo parece continuar con la tradición erasmiana y reformista que promovía el aprendizaje del griego con propósitos escriturarios:

pára el fomento de tus Escriturarios Oradóres: pués (en cierto módo) pára ser consumádos Maéstrs, necesitan ser exercitádos Discípulos, en las lénguas en que se hallan escritos, los volúmenes mas sagrados. [...] escudriñad, rastread, indagad, inquirid (todo esto indica el Verbo Griego ἐρευνᾶω Ereunáoo, puesto en dicho Téxto.) los misterios en las Escrituras; à que con notoriedad, gravemente condúce la noticia de las dos lénguas Hebréa y Griéga [sic].

En cuanto al contenido de su obra, es visible que se trata de una gramática con un enfoque claramente formalista, es decir, se centra exclusivamente en la morfología, pero no se interesa en el manejo de estas palabras en un contexto específico. En ningún momento Miguel del Castillo brinda ejemplos extraídos de textos clásicos y se reduce a presentar explicaciones mecánicas de los rasgos morfológicos de esta lengua. Se podría decir que se trata de una gramática que promueve una intelección abstracta de la lengua.

Finalmente, hay que remarcar que la obra de Martín del Castillo, si bien no presenta un cambio de perspectiva radical sobre la utilidad y los fines del griego antiguo, también es posible encontrar en ella algunas afirmaciones que parecen ser el preámbulo de lo que está por venir los siguientes años. En efecto, al inicio de su *Gramática*, Martín del Castillo comienza a promover la idea de que el estudio de la lengua griega es necesario para la formación de hombres doctos: “En rigor parece, no poderse llamar un hombre, sufficientemente entendido sin entender ésta Léngua. [sic.]”. Y para reforzar su idea cita a Cicerón y a Marcial que, de manera respectiva, llaman *bestias* y *rústicos* a aquellos que no conocen esta lengua. Finalmente critica a un tal Aphronitron por no saber la etimología griega de su nombre. Por todo ello, Martín del Castillo concluye en su prólogo que: “à ningun hómbre dócto déxa de causar le pudòr, entontràr con una voz, ô renglón Griego, y no entendérlo, ni si quiera sabérlo leèr, ygualandose con el ignorante que dize: Graecum est, non legitur [sic.]”.

De todo lo expuesto previamente, resulta importante subrayar tres puntos. El primero de ellos es que la lengua griega comienza a considerarse indispensable en la formación de personas bien instruidas. Lo segundo es que las lecturas y el canon de autores clásicos se han extendido y ahora también se toma en cuenta la opinión de personajes como Cicerón y Marcial, y ya no sólo a los autores de la Iglesia. Como tercer punto, se comienza a llamar la atención sobre la importancia de desarrollar la comprensión etimológica de la lengua,

actividad que no se puede desarrollar a espaldas de la lengua griega. Todos estos sucesos que comienzan a tener lugar son suficientes para vislumbrar las nuevas rutas que comienzan a abrirse para la lengua griega y que determinaran su porvenir en los años venideros.

De hecho, junto con la aparición de esta obra, veremos que, a inicios del siglo XVIII, la lengua griega comenzará a generar mayor interés y adquirir nuevos sentidos dentro de la sociedad novohispana. Prueba de ello es el crecimiento del número de gramáticas y textos griegos en los catálogos de las bibliotecas novohispanas. Esto implica que, si bien no se institucionaliza su enseñanza y que, por lo tanto, su aprendizaje seguirá siendo el fruto de esfuerzos autodidactas, cada vez va a haber más materiales que permitan esto.

Esto lo podemos corroborar a través de diversos nombres como los de Francisco Gálves y Escalona y Cayetano de Cabrera y Quintero, quienes también redactaron gramáticas griegas y otros materiales didácticos perdidos hasta ahora. También es importante la mención de José de Villerías y Roel, quien, en palabras de Osorio (1989): “abre el camino a la poesía griega y abandona el concepto meramente escriturario que hasta entonces prevalecía” (p. 93). Esta afirmación se basa en la evidencia que nos proporcionan los nueve epigramas griegos que de él se conservan.¹⁴ Todos ellos son prueba innegable de que la lengua griega ya no sólo se ve como un vehículo para acceder a los originales bíblicos, sino también a otras literaturas. Este cambio de sentido se refuerza por el hecho de que José de Villerías compuso un *Graecarum poetarum aliquot latina facta*, una pequeña antología de autores griegos que contiene a escritores como Teognis, Calímaco, Simónides, Mimnermo de Venera, Pallada de Alejandría y Teócrito de Priapo.¹⁵ Todo esto, tal como se ve, apunta a una renovación del canon de escritores en lengua griega y una mayor apertura a nuevos géneros literarios.

Este “clima de aprecio” de las letras griegas y su literatura se ve fortalecido por la aparición de “círculos filohelénicos”, es decir, de relaciones de amistad entre aficionados de la

¹⁴ Estos poemas pueden consultarse en Rojas, 1983.

¹⁵ La antología está disponible en Rojas y Quiñones, 1983.

literatura griega. Uno de ellos fue la relación entre José Antonio Bermúdez y José Antonio Flores, cuyo epistolario sirve de testimonio de su afición y preocupación por el cultivo de los autores griegos como Homero, Calímaco, Demóstenes, los trágicos, los cómicos y los líricos.

También es importante señalar lo que ocurrió en el convento de Tepotzotlán, en donde comienzan a deambular personajes que, como Agustín de Castro, Francisco Xavier Clavigero y Francisco Xavier Alegre, redactaron obras sobre la lengua griega y algunas traducciones. Sin embargo, este ambiente filohelénico se vería afectado al poco tiempo con la expulsión de los jesuitas de México.

1.3. SEGUNDA MITAD DEL SIGLO XVIII: LA VACILANTE INSTITUCIONALIZACIÓN DEL GRIEGO Y SU PRIMERA CÁTEDRA

En las últimas décadas del siglo XVIII el avance de las ideas ilustradas en distintos sectores de la Nueva España era una realidad. Así es, se trata de un periodo en el que las ideas modernas se fueron introduciendo paulatinamente a la sociedad novohispana y esto se dejó ver en la creación y el sentido de las nuevas instituciones educativas de la época. Se trata, por ejemplo, del periodo en el que surgen la Escuela de Anatomía Práctica y Operaciones de Cirugía (1768), muy criticada por los médicos universitarios, ya que consideraban a la cirugía un oficio manual y no una profesión; la Academia de Las Tres Nobles Artes de San Carlos (1784), la cual buscó retomar los criterios establecidos por el arte clásico y alejarse del estilo barroco; la cátedra de Botánica (1788), en la que se buscó promover el sistema de clasificación botánico propuesto por Linneo y abandonar la nomenclatura popular; y el Colegio de Minería (1792), en donde se introdujeron los tratados de Lavoissier y la enseñanza del cálculo integral y diferencial.¹⁶

¹⁶ Gonzalbo aborda el surgimiento de estas instituciones ilustradas y las oposiciones que a ellas enfrentaron algunos sectores de la sociedad novohispana. En varios de estos casos, junto con la creación de la institución, se experimentó un sentimiento de confrontación entre peninsulares y novohispanos. *Vid.* Gonzalbo, 2012, p. 144-148.

Por otra parte, este influjo ilustrado dentro de la sociedad novohispana no sólo se manifestó en las nuevas instituciones, sino también en las ya existentes. Precisamente en esta época algunos centros educativos se fueron abriendo poco a poco a “la filosofía ecléctica, la historia eclesiástica de los concilios, el derecho de gentes y la teología positiva basada en la *Biblia*” (Gonzalbo, 2012, p. 142). El mismo rey Carlos III fue promotor de estos cambios, ya que buscaba contar con el apoyo de un clero obediente y que, gracias a una formación académica sobresaliente, pudiera sustituir a los jesuitas recién expulsados de las colonias. Por ello, bajo su dirección, se emprendieron distintos planes de reforma y mejoramiento del clero. Un claro ejemplo de esto es el decreto real del 19 de enero de 1770 que:

disponía la renovación de los estudios reales mediante la formación de un nuevo plan de estudios, en el que se contemplaba fortalecer el estudio de la teología a base de Santo Tomás y la creación de cátedras como la de Concilios, Historia y Disciplina Eclesiástica, y además una de lengua griega, con lo cual, a más de profundizar en las humanidades, se tendía a seguir las corrientes de renovación teológica positiva, que tanto peso tuvieron en su momento (De la Torre, 1991, pp- 99-100).

Tal como se aprecia, los cambios políticos y sociales de la época condujeron a una renovación cultural en la que fue inevitable una revitalización humanística. En nuestro territorio, uno de los primeros lugares en donde se materializarían estos nuevos aires fue el Seminario Palafoxiano de Puebla, el cual, con la llegada del ilustrado Francisco Fabián y Fuero (1719-1801) como obispo de la ciudad en 1765, sería un escenario fecundo para los cambios buscados.

Este obispo se enfrentó a la labor de formar un clero que, tras la expulsión de los jesuitas, pudiera sustituirlo. Para ello era indispensable que fuera obediente, pero también que recibiera una formación académica sobresaliente. En aras de ello, el obispo buscó impulsar la cultura humanística en la Nueva España y esto lo llevó a apoyar la instauración de la cátedra de griego en un decreto promulgado en agosto de 1770.

Si leemos dicho documento, podemos conocer con mayor exactitud los contenidos que se deberían abordar y los autores a los que se recurriría:

Y en atención a que nuestro familiar el Br. don Francisco Fernando Flores, profesor de Sagrada Teología y colegial de beca de paga, sabe la lengua griega, como a nosotros nos consta por repetidas conferencias y exámenes que le hemos hecho, y porque nosotros mismos se la hemos enseñado; siendo también público y notorio en nuestros estudios y colegios, que aunque no tiene mucha edad es sujeto de juicio y madurez, virtud, recogimiento, aplicación y capacidad gigante, le elegimos y nombramos por Catedrático de Griego, quien, como tal, en el próximo curso enseñará el alfabeto, lectura, escritura, declinaciones, conjugaciones y todas las partes de la oración griega, reservándonos el dar providencia y método para que en adelante se enseñe la sintaxis de dicha lengua, la versión y explicación gramatical del Nuevo Testamento griego, y de los autores de este idioma; desde Esopo, sucesivamente, hasta Tucydides, Demóstenes y los poetas, con arreglo al citado decreto del Rey Nuestro Señor que Dios guarde.¹⁷

Este hecho no sólo fue importante por la instauración de la cátedra misma, sino que también modificaba el sentido que la lengua griega había tenido para la sociedad novohispana. En el decreto señalado, el obispo de Puebla esboza una pequeña justificación sobre esta disposición y en ella se deja ver que ya no se contempla el griego como un asunto de interés para el clérigo, sino también para los juristas, los médicos, los literatos, las artes y, en general, las ciencias y la filosofía:

Tengan pues entendido todos nuestros catedráticos, colegiales y estudiantes que, para ser perfectos Teólogos, les ayuda mucho saber leer y entender griego, como lo comprueba el que repetidas veces nuestro Angélico doctor en su sagrada Suma se vale de la etimológica significación de muchos vocablos griegos para explicar con toda claridad las materias más elevadas de la Teología.

Asimismo, al Jurista le conviene entenderlo para penetrar el verdadero sentido de muchas Constituciones imperiales que se escribieron, en esta lengua; al Canonista lo mismo, pues debe buscar las fuentes de la disciplina eclesiástica, la que por mayor parte se estableció en los concilios, y muchos de éstos se celebraron en el Oriente, y aun en Occidente se escribió en griego como el Florentino en tiempo de Eugenio IV. Al Médico le es igualmente útil este idioma para entender bien las obras de Hipócrates, la anatomía y sus partes, cuyos nombres son griegos; finalmente, las Letras Humanas y aun la misma Latinidad no se puede saber bien sin

¹⁷ Decreto del obispo Francisco Fabián y Fuero del día 27 de agosto de 1770. *Vid.* De la Torre, 1990, en donde presenta una transcripción de dicho documento.

alguna noticia de la lengua griega, porque como los romanos adoptaron infinitos términos griegos, su propia significación no se puede alcanzar sin poseer esta lengua; verdad que en sí mismo experimentó el gran Padre de la Iglesia, San Ambrosio y así decía que los latinos no siempre podrían explicar la energía y pureza de los conceptos de la lengua griega.¹⁸

De alguna manera, este pequeño pasaje abre un nuevo sentido para la lengua griega dentro de nuestras tierras, ya que, más allá de la importancia escrituraria que pudiera tener, lo cual había justificado su aparición en la Colonia en el siglo XVI, demuestra que la lengua griega es un conocimiento muy útil para la formación universitaria, puesto que es el ascendiente lingüístico común de una multitud de disciplinas científicas y artísticas. Con la nueva cátedra, vemos que el griego adquiere una función social más allá de lo simplemente eclesiástico y, con ello, se abre la posibilidad de que la tradición clásica no sólo se asocie a los sectores conservadores de la sociedad, sino también a otros más modernos.

No obstante, pese a que la instauración de esta nueva cátedra abrió nuevos horizontes para la lengua griega, su camino a otras instituciones educativas no fue inmediato, sino que sería una historia de vaivenes. La nueva cátedra y el espíritu de sus fundadores nunca se arraigaron con fuerza en la sociedad, pues, de haber sido así, se hubieran multiplicado y reproducido en otros espacios. En realidad, se requirieron más de 70 años para que esto ocurriera. Sin duda, pese al ejemplo dado en el Seminario Palafoxiano, diversos sectores conservadores continuaron valorando la lengua griega desde la misma óptica que en los siglos precedentes. Las oposiciones ideológicas de algunos sectores y, posteriormente, la lucha independentista y la fragilidad de los primeros años del nuevo Estado obstaculizarían la creación de otras cátedras de griego casi hasta la cuarta década del siglo XIX.

Un ejemplo de estas posiciones ideológicas lo podemos apreciar en el conflicto conocido como *El Pleito de las Borlas*.¹⁹ Este evento fue escenificado en la Real y Pontificia Universidad de México unos años antes de la creación de la cátedra en Puebla y tuvo como

¹⁸ Decreto del obispo Francisco Fabián y Fuero del día 27 de agosto de 1770, transcrito en De la Torre, 1990.

¹⁹ Estos sucesos han quedado registrados en el Archivo General de la Nación (Historia, Colegio y Universidades, vol. 278, fs. 105-145), los cuales también se pueden consultar en el *Boletín del Archivo General de la Nación* (1943).

protagonistas a los escolares más importantes del momento. Esta historia comenzó, después de que:

cierto individuo, alumno de esta Real Universidad, de distinguido carácter, hombre de seso y buen gusto, con la experiencia de lo mucho que se ilustran las Universidades de Europa con las cátedras de lenguas, deseoso de que ésta no se privara de semejante honor, ofreció dar cinco mil pesos, para que concurriendo la escuela con otra tanta cantidad, se hiciera un fondo que impuesto a réditos produjera quinientos para pagar un maestro público que regenteara una cátedra en que se enseñaran las mismas lenguas; ofreciendo también el mismo bienhechor dar su librería (que es abundante) luego que fallezca (AGN, 1943, p. 560).

Tras estos hechos, el 29 de abril de 1762, en una reunión fraccionada, el claustro de la universidad aprobó la fundación de la Cátedra de Lenguas Orientales, en la que se incluía la lengua griega. Esta propuesta, apoyada por varios profesores, fue impulsada con gran interés por el Rector de la Universidad, Manuel Ignacio Beye de Cisneros, quien, con este hecho, pretendía seguir lo establecido por algunos Sumos Pontífices como Clemente V que en el Concilio de Viena (1311) “determinó que en las universidades de Roma, París, Oxonia, Bolonia y Salamanca, hubiera maestros de lengua hebrea, arábica y caldea” Incluso, unos pocos años antes, Benedicto XIV en su reciente bula de 1752 “confirmó el estatuto nuevamente formado para que en el colegio de San Dionisio, a más de las facultades comunes, se enseñen las lenguas, principalmente la griega” (AGN, 1943, p.563).

En total, veintisiete miembros del claustro acogieron esta propuesta de manera favorable (incluso uno de ellos se mostró dispuesto a aportar dinero adicional para la cátedra), mientras que doce miembros opinaron que no era “útil ni necesaria dicha cátedra”, dos más anularon su voto y otros dos mostraron algún tipo de reserva. Sin embargo, esta decisión fue objetada por uno de los inconformes y se requirió que la decisión fuera ratificada nuevamente. Así se hizo y, a pesar de la ausencia de cinco o seis miembros, el claustro tomó la misma determinación. Al final, tres de los miembros –hay que recordar que esta medida requería que los profesores cedieran las propinas que recibían en cada doctoramiento– manifestaron su inconformidad nuevamente y decidieron presentar una apelación ante la Real Audiencia. Al final de todo, gracias al apoyo del procurador Joaquín Guerrero y Table, la parte inconforme lograría anular la cátedra y, de esta manera, la Universidad se vería

privada de este avance. Posteriormente, ya muerto el bienhechor que deseaba donar parte del dinero necesario para la cátedra, caería en el olvido este proyecto.

Actualmente, pese a que el resultado no fue favorable, es importante retomar este evento, ya que, gracias a la cantidad de documentos conservados, es posible conocer los argumentos que circulaban a favor y en contra de la enseñanza de la lengua griega dentro de las instituciones educativas de la época. Así pues, detenerse en este episodio, permite conocer las distintas visiones que se tenían sobre el sentido, el beneficio y la función social que podía desempeñar la lengua griega entre los novohispanos.

Por un lado, se encuentran los argumentos que el procurador Joaquín Guerrero y Table empleó para detener la fundación de la cátedra. Entre los que emplea, son de interés los siguientes:

1. Es dudoso que existan catedráticos y estudiantes suficientes para esta cátedra.²⁰
2. La cátedra no se juzgó útil cuando se fundó la Universidad y dicha situación no ha cambiado.²¹
3. No es necesario conocer el griego, pues todos los textos importantes en esta lengua ya fueron traducidos.²²
4. Las traducciones del griego difícilmente serán mejoradas por los egresados de la Universidad de México.²³

²⁰ “Si la Universidad se viera oprimida de alguna grave urgencia, si se arruinara su edificio, pienso que no habría doctor que se excusara de contribuir, pero violentamente se despojen de sus propinas para la erección de una cátedra, para la que si se hallare catedrático acaso no se encontraran oyentes no se sufre la razón” (AGN, 1943, p. 547).

²¹ “La liberalidad de nuestro Rey, que fundó la Universidad, la enriqueció con todas las cátedras necesarias y útiles. Por lo que si entonces no se estableció esta cátedra sería porque no se juzgó necesaria o útil, y si entonces no se juzgó útil, menos se puede juzgar ahora que entre los griegos no hay más que ignorancia” (AGN, 1943, p. 549).

²² “En griego escribieron los Chrisóstomos, los Basilio, los Naciansenos, los Athanasios, los Platones, los Aristóteles; pero todo lo bueno que había en este idioma se ha transportado al latino” (AGN, 1943, p. 549).

²³ “Y aunque se dice que muchas de las traducciones son defectuosas, no será fácil que las enmienden los que cursasen aquí la lengua griega, pues no las han enmendado los que la han estudiado en Salamanca” (AGN, 1943, p. 549).

5. No hay un trato directo ni ningún tipo de comercio con las tierras de Oriente.²⁴
6. Se debe tomar en cuenta el ejemplo dado por un célebre escritor español que desistió del estudio del griego porque hay estudios más útiles, no es fácil conseguir un maestro y no es tan pertinente en asuntos literarios.²⁵
7. El conocimiento del griego no es necesario para llegar a ser un erudito.²⁶
8. Es más importante el estudio de las lenguas de la región.²⁷
9. La creación de esta cátedra podría afectar a la de matemáticas.²⁸

Por otro lado, el Rector de la Universidad, con una postura opuesta, defendió la propuesta aprobada de la siguiente manera:

1. El estudio de las bellas letras y las lenguas, especialmente la griega, son apasionantes y son base fundamental de la cultura.²⁹

²⁴ “En las provincias de la Europa, por el comercio y menos distancia de las de Oriente puede ser útil el estudio de las lenguas orientales, pero en estas tierras tan distantes que ningún comercio tienen con el Oriente, no sé qué utilidad pueda considerarse” (AGN, 1943, p- 549-550).

²⁵ “a) consideró que el tiempo que en ello gastara, podría expendirlo en estudio más útil, de donde se deduce que erigir esta cátedra sería dar ocasión a los estudiantes de que ocupasen en estudio menos útil el tiempo que podrían expendir con más utilidad. En Salamanca se estableció esta cátedra cuando era más útil. Acaso si entonces no se hubiera establecido, ahora no se juzgaría conveniente. b) [...] la adquisición de cualquier idioma necesita de maestro dando a entender que le sería difícil hallarlo, y si en España no es fácil encontrar maestro para un solo idioma oriental, menos se podrá encontrar aquí para muchos. c) El tercer motivo porque se retiró del estudio de dicha lengua fue considerarla de muy poca importancia *in re literaria*” (AGN, 1943, p. 549-550).

²⁶ “Ha habido y hay aquí y en la Europa muchos hombres eruditos sin la inteligencia de las lenguas orientales” (AGN, 1943, p. 550).

²⁷ “Más útiles son aquí las cátedras de los idiomas otomí y mexicano, y no hay en la Universidad quien las curse” (AGN, 1943, p. 550).

²⁸ “La de matemáticas, cuya utilidad es indisputable, no ha tenido en este año cursante alguno. Lo mismo acaeciera en otros años si los estudiantes médicos no se compelieran a ganar un curso en ella” (AGN, 1943, p. 550).

²⁹ “Propuesta la materia en Claustro pleno se hicieron aquellas reflexiones que pide su gravedad y dicta la prudencia, acompañada no de una pasión imprudente, sino dirigida del honor e inflamada de un verdadero afecto a la gloria de la escuela y de la nación. Consideróse que el día de hoy nos hallamos en un sistema en que reina el buen gusto, casi postrado lo escolástico, y que la pasión por las bellas letras es incomparablemente más dominante y universal que la que se conoce por las facultades. Túvose presente la multitud de hombres grandes, cuyo principal estudio ha sido el de las lenguas, principalmente la griega” (AGN, 1943, p. 560).

2. Su aprendizaje puede beneficiar a los estudiantes de diversas facultades, sobre todo a los de Derecho.³⁰
3. Las Universidades que ya cuentan con estos estudios no los han desechado y los tienen en alta estima.³¹
4. Su enseñanza brindará una formación más completa a los estudiantes de la Universidad.³²
5. Contribuirá a demostrar que el desarrollo de la cultura en México no es menor al de Europa.³³

Pese a los fracasos de estos argumentos, es importante observar que ya comenzaba a circular el mismo argumento que años más tarde usaría Francisco Fabián y Fuero y que, de alguna manera, se mantendrá hasta nuestros días: el estudio de la lengua griega es de utilidad no sólo humanística y clerical, sino que es necesaria dentro de la formación universitaria en general.

³⁰ "Propúsose que aun en las mismas leyes civiles, y en no pocos autores que las exponen, nos encontramos con cláusulas enteras en este idioma, cuya inteligencia no nos permite formar cabal idea de las mismas leyes, y sus intérpretes" (AGN, 1943, p. 261).

³¹ "Reflexiónese que, si este estudio fuera tan inútil e infructuoso como algunos erradamente entienden, hubieran las Universidades de Salamanca y Alcalá quitado las cátedras que para él mantienen, y que las de Alemania y Países Bajos, gobernados por hombres de la mayor política y economía, no consumirían las rentas que consumen en maestros y profesores que enseñen el griego y el hebreo" (AGN, 1943, p. 560-561).

³² "Nuestra Universidad es estudio general no limitado a las facultades de teología, derecho, medicina y artes, pues por su erección y naturaleza debe dar todo aquello que sea bastante a formar hombres civiles, políticos y amoldados al buen gusto, con completa instrucción de lo que aprecian los verdaderos doctos y soberanos que se han acreditado padres de la patria, como un Luis IV en Francia, Pedro el Grande en Rusia, y otros" (AGN, 1943, p 561).

³³ "[...] con él se le proporcionaba ocasión de dar al mundo una prueba relevante de que los americanos no vivimos en la barbarie, ignorancia y retiro del gusto de la erudición que algunos publicaron negándonos con enorme injusticia hasta los deseos de aprender, lo que acaso acreditarían si hubieran a las manos el escrito de apelación, y que siendo honor suyo la fundación de la nueva cátedra para que había tales proposiciones, éramos todos obligados nada menos que por el juramento de fidelidad que hacemos al graduarnos, a promoverla con la mayor eficacia, y seríamos responsables a Dios, al Rey y al público si dejábamos perder por no concurrir con la cortedad de cuatro a seis propinas, una dotación que haría recomendable y más ilustre nuestro estudio, madura nuestra conducta y manifiestos al mundo los deseos que nos asisten de que la juventud no tenga que envidiar en estos reinos lo que sabe que hay en otros" (AGN, 1943, p. 561-562).

1.4. RUMBO A LA ORGANIZACIÓN DE LOS ESTUDIOS Y EL LUGAR DESTINADO AL GRIEGO

El siglo XIX comenzó con los trabajos de las Cortes de Cádiz y su anhelo para llevar a cabo una transformación general de las colonias. Entre los principales puntos que se discutieron, se incluyó el de la educación. Para ese momento, las ideas ilustradas, que expusieron y defendieron personajes como Gaspar Melchor de Jovellanos, permitieron que se comenzara a proponer una educación universal y gratuita. Junto con estos dos puntos centrales, se defendieron otras cuatro nociones que resultaron determinantes para el desarrollo de la educación en México: el Estado como unificador de toda la educación, el Estado como supervisor de la instrucción impartida por la iglesia, el Estado como favorecedor de una enseñanza moderna y el papel del ayuntamiento municipal como promotor de la educación primaria (Tanck, 1979).

A partir de dichos encuentros, se estableció finalmente un *Reglamento general de instrucción pública* en 1821, en el cual se otorgó al Estado la responsabilidad de organizar, fomentar y supervisar la educación. Se trata, así pues, de una reglamentación que constituye los albores de la educación pública y con la que se proyectó por primera vez un plan general de educación para todo el territorio mexicano.

Posteriormente, si bien el triunfo de la lucha independentista y el establecimiento de un nuevo Estado no permitieron la aplicación de este reglamento, su influencia en los proyectos educativos de la nueva nación y de las constituciones estatales es incuestionable. Desde un inicio, cuando Lucas Alamán, quien previamente había participado en las Cortes de Cádiz, encabezó en 1823 la comisión encargada de la creación del proyecto educativo de la nueva nación, los comisionados no pudieron prescindir de la idea que varios años antes había defendido el federalista Miguel Ramos Arizpe: “La educación pública es uno de los primeros deberes de todo gobierno ilustrado” (citado por Tanck, 1979, p. 8).

Asumiendo esta misión, los liberales plantearon distintos proyectos para dotar a la nación de una educación pública y uniforme para sus ciudadanos. A partir de esto, ninguna institución educativa podía quedar exenta de la supervisión gubernamental, lo que incluía también la enseñanza dada por la Iglesia. Esto no significó que el Estado determinara la

formación que el futuro clero debía recibir, pues no era un tema de su interés, pero sí que impulsaría a que la iglesia estableciese, bajo su supervisión, escuelas gratuitas de primeras letras con las que pudiera cubrir su proyecto de educación gratuita y universal.

Junto con esto, también surgió la necesidad de que se estableciera una enseñanza cívica más formal que propiciara el desarrollo de los ciudadanos. Para ello, se recurrieron a cartillas y catecismos políticos que sirvieran para dar a conocer las obligaciones y derechos civiles. Un claro ejemplo de esto fue la preceptiva de enseñarles a leer a los estudiantes con la Constitución y posteriormente se redactarán obras como el *Catecismo político de la Constitución* o la *Cartilla social, o breve instrucción sobre los derechos y obligaciones de la sociedad civil*.

Todos estos cambios, que se materializaron en distintas instituciones, leyes y reglamentos, abrirían una nueva perspectiva para los estudios clásicos en México. Si bien, estos aprendizajes podrían haber quedado excluidos, pues podían asociarse a los sectores conservadores de la sociedad, desde un inicio los primeros liberales decidieron incluirlos entre sus planes de estudio. Desde las propuestas de Alamán, esto fue claro:

El plan que voy a proponer se reduce a quitar lo superfluo y establecer lo necesario: a dedicar cada uno de los establecimientos existentes a un ramo particular de enseñanza y dar una dirección uniforme a ésta. La instrucción, en general, puede dividirse en ciencias eclesiásticas; derecho, política y **literatura clásica**, ciencias físicas y naturales; ciencias médicas; adaptemos a esta división los establecimientos que ya tenemos conforme al plan indicado (citado por Juan F. Zorrilla en Martínez, 2012, p. 45).

Posteriormente, estas ideas que sólo llegarían a conformarse como propuestas, serían la base para el Plan para la Instrucción Pública para el Distrito Federal y Territorios de la Federación de 1832 y, un año más tarde, influirían en las reformas que Valentín Gómez Farías, tras asumir diversas funciones del poder ejecutivo, emitiría. El vicepresidente Gómez Farías, tras instaurar una Dirección General de Instrucción Pública y clausurar a la Universidad, institución conservadora que consideraba “irreformable”, decretó la creación de seis Establecimientos de Instrucción Pública. De entre estos Establecimientos, se incluía el de Estudios Preparatorios. Este Establecimiento, que sería el primero de su tipo en nuestro país, se establecería en el Antiguo Hospital de Jesús y, por el tipo de cátedras que

contemplaba, se perfilaba como un tipo de formación civil que se alejaba de los estudios eclesiásticos que se impartían en los distintos Colegios de origen novohispano. Para ser más precisos, las cátedras de este Establecimiento serían:

Primera y segunda latinidad, una de Lenguas Mexicana, una de Lengua Tarasca, una de Lengua Otomí, una de Lengua Francés, una de Lengua Inglés, una de Lengua Alemán, una de **Lengua Griega**, una de principios de Lógica, Aritmética y Álgebra y Geometría, una de Teología Natural, Neumatología y Fundamentos Filosóficos de la Religión (citado por Juan F. Zorrilla en Martínez, 2012, p. 50).

Al revisar las cátedras propuestas, se aprecia que se daba una gran importancia a la adquisición de conocimientos matemáticos, religiosos -aunque con un enfoque más racional que dogmático- y nuevas lenguas. De entre éstas, se daba lugar sobre todo espacio al aprendizaje de lenguas modernas, tanto nacionales como extranjeras, pero también a lenguas antiguas como el latín y el griego.

Esta política educativa lingüística coincidía con una triple necesidad: reafirmar las raíces lingüísticas regionales y con ello fortalecer la identidad nacional, proyectar a la nueva nación a la escena internacional y acercarla a las ideas que se propagaban sobre todo en Europa, y consolidar el conocimiento de las lenguas clásicas en nuestro territorio. Sobre este último punto, es importante decir que el pensamiento liberal de Gómez Farías sería incompatible con el sentido conservador que habían tenido el griego y el latín en México, por lo que, su incorporación a los estudios preparatorios no podría ser impulsada por motivos religiosos, sino que es probable que el reformista veía a las lenguas clásicas como elementos necesarios para la formación de científicos y humanistas.

Es importante recordar que, como cualquier estudiante del periodo novohispano, Gómez Farías había sido formado dentro de escuelas dirigidas por religiosos, tal como el Seminario Tridentino del Señor de San José, lugar donde Gómez Farías demostró tener “buen talento y disposición de ánimo para las letras”. Su formación en dicho Seminario incluyó el estudio de la gramática y retórica latina, y no sólo desde una óptica eclesiástica, sino que también llegó a valorar autores “profanos” como Cicerón, Julio César, Ovidio, Virgilio, Horacio, Salustio y Tito Livio. El dominio de esta lengua lo demostraría finalmente durante su examen

de bachiller en medicina cuando, tras ingresar a la Real Universidad de Guadalajara, fue capaz de leer públicamente y en latín un texto de Hipócrates sobre el que se le hicieron réplicas y preguntas, y fue aprobado *nemine discrepante*. Durante toda su formación nunca asistiría a una cátedra de griego, pero es posible pensar que, gracias a su formación en medicina entró en contacto con esta lengua y se percató de su importancia dentro de la formación de los universitarios.

Precisamente durante este periodo Gómez Farías estudió los *Aforismos* y los *Pronósticos* de Hipócrates a partir de las traducciones de Francisco Valles y Andrés Piquer, humanistas ilustrados que se encontraban *in medias res* entre la *medicina vetus* y la nueva medicina experimental. Por ello, lo más probable es que, cuando Gómez Farías incluyó una cátedra de Griego dentro de los nuevos Estudios Preparatorios, lo hiciera a partir de una valoración positiva del papel que jugaba el conocimiento de esta lengua dentro de la formación de los futuros universitarios. De alguna manera, el sentido que podría haber tenido esta cátedra, no sería muy distinto al que Fabián y Fuero le había dado unas décadas antes.³⁴

Desafortunadamente, este proyecto de Valentín Gómez Farías resultó muy desafiante para los políticos conservadores y, una vez que el presidente Santa Anna regresó y recuperó sus funciones ejecutivas, lograron que en 1834 se derogaran sus reformas educativas. El tiempo de vida de esta legislación sería muy breve y, por lo tanto, no habría el suficiente tiempo para que se iniciara una tradición helénica dentro de los estudios preparatorios en México.

Por otra parte, este evento nos muestra que la turbulencia política de las primeras décadas de vida independiente, en donde las pugnas entre conservadores y liberales serían continuas, dificultaría el establecimiento de un sistema educativo nacional. De hecho, durante todo este tiempo, la educación quedaría sobre todo en manos de la Compañía Lancasteriana, cuyo sistema permitía que un solo maestro pudiera tener a su cargo de 200 a 1000 estudiantes (Tanck, 1973, p. 495). Sobra decir que, dentro de este sistema educativo,

³⁴ Todos estos datos sobre la formación de Gómez Farías fueron extraídos Castañeda, C. (1987).

no había cabida para la enseñanza de las lenguas clásicas; sin embargo, el proceso hacia el control de la educación por parte del Estado había comenzado.

1.5. LA ENP COMO SÍNTESIS DEL PROYECTO DE EDUCACIÓN PÚBLICA Y LA APARICIÓN DEL BACHILLERATO MEXICANO

En realidad, el primer proyecto de larga duración no se llevaría a cabo, sino hasta el triunfo definitivo de Juárez y los liberales. En efecto, tras el fusilamiento de Maximiliano y la restauración de la República, la administración juarista mostró un gran interés en la educación nacional y en su organización. Por este motivo, en 1867 se designó una comisión para que estudiara y analizara la situación de la educación en México. Estos esfuerzos se materializarían en una nueva Ley Orgánica de Instrucción Pública para el Distrito Federal y territorios, la cual se publicaría en 1867 y sería la base para la Ley Orgánica de Instrucción Pública de 1869.³⁵

Entre las consecuencias de estos cambios, uno de los más importantes fue la creación de la Escuela Nacional Preparatoria, la cual inició sus labores en 1868. Gabino Barreda fue uno de los principales promotores de esta institución y lo hizo motivado por la convicción de que era necesario que los mexicanos pudieran continuar con su formación con vistas al ingreso a la educación superior. Cabe agregar que concebía una educación superior diferente a la que se había impartido por siglos en la antigua universidad de índole escolástica, por lo que la ENP tenía la misión de preparar a los estudiantes para el ingreso a carreras de corte moderno. Por este motivo, los estudios preparatorios se encontraban agrupados en cuatro secciones: estudios para abogados, para médicos y farmacéuticos, para agricultores y veterinarios, y para ingenieros, arquitectos, ensayadores y beneficiadores de materiales (Rangel, R. 1981).

Tal como se ve, los nuevos encargados de reorganizar la educación mexicana aspiraban a la modernización y al abandono de las viejas prácticas de origen escolástico. Por ello, no es de

³⁵ Vid. Capítulo 1 de Solana *et alt.* 2001.

extrañar que esta época represente un punto de inflexión en relación con el aprendizaje del griego. Sin duda, se trata de un momento fundamental que determinará el devenir de este tipo de aprendizajes.

Bajo esta visión, cualquier aprendizaje sólo tenía relevancia en tanto que cumpliera con una misión propedéutica y preparatoria para el ingreso a la educación superior. Siendo esto así, fue cuestionable el aprendizaje del griego, ya que no resultaba claro cómo podía contribuir a ello. De alguna manera, el futuro de esta lengua quedaba en entredicho a causa de la lucha entre el antiguo orden y el nuevo (Osorio, 1989, p. 104).

Por este motivo, la enseñanza del griego tuvo muchos detractores como Ignacio Ramírez (Osorio, 1989, p. 120 ss.), quienes señalaban que su aprendizaje convenía más a “eruditos, aficionados o especialistas”, pero no para estudiantes de preparatoria, para quienes sería más útil el estudio de las lenguas vivas.

Por fortuna, hombres con importancia política como el mismo Gabino Barreda defendieron la relevancia del griego y lograron imprimirle un sentido utilitario que justificaba su continuidad dentro de la formación preparatoria:

El estudio del griego, por las dificultades que presente y sin duda también por la poca oportunidad que hay para cursarlo, se ha reducido para los estudiantes al simple conocimiento de sus raíces, el cual les permitirá conocer con exactitud la etimología de todas las palabras técnicas de las ciencias, y presentará la preciosa oportunidad de hacer una reseña histórica de cada una de ellas, con motivo de las expresiones técnicas de que se sirve (citado por Osorio p. 120-121).³⁶

A partir de este momento, el sentido y la utilidad del griego darían un giro cardinal dentro de la educación media superior en México, ya que dejaría de enseñarse como *lingua antiqua* para comenzar a ser un *thesaurus etymologicus* de la ciencia y las profesiones modernas. En efecto, esta transformación se puede apreciar de manera clara a partir de la evolución de los programas de estudios, en los que comienza a aparecer la materia de Raíces griegas en 1868, que más tarde se convertiría en la materia de Raíces griegas y latinas en 1896 y, finalmente, en 1922, después del Primer Congreso de Escuelas Preparatorias, se daría a

³⁶ “Dictamen sobre la ley orgánica de Instrucción Pública del Distrito Federal del 2 de diciembre de 1867”; texto leído en la Cámara de Diputados del 12 de marzo de 1868

conocer como el curso de Etimología Greco-latina-castellana (Rangel, 1981). Precisamente este último curso sería el que se preservaría hasta nuestros días bajo el nombre de Etimologías grecolatinas.

Todos estos cambios tendrían consecuencias importantes para la transmisión de las letras griegas dentro del bachillerato mexicano. En efecto, esto permitiría que el griego se esparciera dentro de círculos más amplios de la sociedad, pues, tal como se ha visto, antes se había propagado solo entre algunos individuos interesados y dentro de círculos eclesiásticos, lo que implicaba que su existencia había quedado confinada a un sector y un perfil muy específico de la sociedad mexicana. Por otro lado, también hay que considerar que este esparcimiento tuvo ciertas limitantes, ya que la cantidad de personas que asistieron a la Escuela Nacional Preparatoria no era muy numerosa y, por ello, el porcentaje de la población que tuvo acceso en sus inicios a este tipo de aprendizajes fue muy bajo. Asimismo, hay que considerar que, por el enfoque y dirección que se les dio, estas letras comenzaron a enseñarse sin interés en los textos antiguos y, en lugar de ello, se prestó atención de manera más puntual a la parte lexicográfica de la lengua. Esto implicaría que su transmisión sería parcial y se daría de manera descontextualizada.

No obstante, pese a estas transformaciones, también es importante señalar que, durante todos estos cambios y hasta la fecha, no desapareció la materia de Griego, aunque se preservó con el carácter de optativa. De ahí que la cantidad de estudiantes que tuvo la posibilidad de estudiar esta lengua desde el bachillerato fue todavía más reducida. En realidad, la mayoría de los estudiantes preparatorianos sólo recibieron una formación en el manejo de bancos etimológicos que se consideraban útiles para comprender con mayor facilidad los conceptos, los tecnicismos y el vocabulario propio de las distintas ciencias y humanidades.

Esta visión sería la que dominaría durante el siglo XX y provocaría que el estudio de la lengua griega se convirtiera en objeto de admiración y especialidad, pero dispensable para los miembros y profesionistas de nuestra sociedad, quienes sólo se acercarían a ella en tanto que les permitiera definir y comprender mejor algunos conceptos científicos y humanistas.

1.6. LAS REFORMAS EDUCATIVAS DE LOS 70 Y LA APARICIÓN DE LA ENCCH

La dirección que adquirirían la lengua griega o, mejor dicho, la transmisión de determinado vocabulario griego, a través de la Escuela Nacional Preparatoria, se volvería la dominante durante las primeras décadas del siglo XX e influiría en la formación de miles de estudiantes, ya sea tanto en los que se matricularon en dicha institución como en los que se enrolaron en alguna otra cuyos planes de estudio tuvieron como modelo o paradigma a los de la ENP. Una consideración importante sobre esto último es que los miembros de la ANUIES, la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior, desde su fundación en 1950, estudiaron y discutieron cómo mejorar el bachillerato mexicano y una de sus primeras comisiones, integrada por Samuel Ramos y Efrén del Pozo, estableció una propuesta para el bachillerato de tres años en el que se contemplaba la materia de Etimologías en el primer año, así como la posibilidad de cursos opcionales de Griego y Latín (J. Zorrilla en Martínez, 2012, p. 99-103). Sin lugar a duda, el hecho de que la ANUIES otorgara un lugar a la materia de Etimologías, favorecería que las letras griegas, bajo la forma y sentido que le dieron la ENP a finales del siglo pasado, se preservaran dentro de diversas instituciones de educación pública o privada, federal o estatal.

Sin embargo, esta historia de las letras griegas en el bachillerato mexicano del siglo XX estaría incompleta si no se menciona, la creación de un nuevo bachillerato universitario que, desde otro tipo de planteamientos, impulsaría otro sentido y propósito para la enseñanza de las letras griegas dentro del bachillerato.

Para entenderlo, hay que colocarnos a inicios de los años setenta cuando Pablo González Casanova se convierte en rector de la Universidad Nacional Autónoma de México y asume la misión de emprender una reforma académica de gran calado. Este propósito es comprensible a la luz de dos eventos fundamentales. El primero de ellos es el gran crecimiento demográfico experimentado por el país en los últimos años y la consecuente masificación de la educación pública.³⁷ El segundo de ellos son los cambios sociales que se

³⁷ Hay que considerar que entre 1950 y 1970 la población mexicana se había duplicado, lo que orilló a la creación y el crecimiento de múltiples instituciones educativas. Como muestra de ello, cabe recordar que en

dieron como resultado de los movimientos estudiantiles. En efecto, después de los sucesos de octubre de 1968, las demandas de la sociedad civil llevaron a la Universidad a emprender una intensa actividad transformadora en conformidad con los tiempos. Ambos eventos son patentes en el discurso de toma de posesión de Casanova:

Todos queremos la democratización de la enseñanza, como apertura de los estudios superiores a números cada vez más grandes de estudiantes, y también como una participación mayor en la responsabilidad y las decisiones universitarias por parte de los profesores y los estudiantes. ¿Y para alcanzar esos objetivos vamos a pensar necesariamente en aumentar, sin cambiar las aulas y los recursos, o en aumentar las aulas, en aumentar los recursos, e idear nuevas formas de utilizarlos, nuevas combinaciones que nos permitan enseñar a muchos y enseñar a un alto nivel? ¿No es necesario acabar con el misterio de lo que debe saber un hombre como especialista y como hombre? (Casanova, 1985, p. 36).

Y así, tras dicho discurso, Casanova se dio a la tarea de llevar a cabo una reforma académica dentro de la Universidad y su democratización. Para lograr esto impulsó la construcción de nuevas aulas universitarias que, tal como señaló en su discurso, venían acompañadas de nuevas formas de emplear dichos recursos. Con este propósito, diseñó un proyecto de amplio espectro para toda la Universidad. Dicho proyecto se construiría por fases y planteaba una “enseñanza combinada en los niveles de bachillerato, licenciatura y postgrado, así como múltiples programas de investigación interdisciplinaria en los que participen especialistas y centros dedicados al estudio de distintos aspectos de la realidad” (UNAM, 1971, p. 2). Dicho de otra manera, planteaba la creación e integración de un ciclo completo de educación universitaria que incluyera todos los niveles educativos y centros de investigación, así como formas y contenidos distintos. Este proyecto planteaba la unión de Escuelas y Facultades, la interdisciplinariedad, la innovación universitaria y la vinculación entre los distintos niveles escolares.

El primer paso de esta reforma universitaria se materializó finalmente en enero de 1971 con la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades. La creación de este nuevo bachillerato se justificó en estos términos:

la década de los sesenta se abrieron siete de los nueve planteles de la Escuela Nacional Preparatoria y que en los setenta se inauguró el Colegio de Bachilleres, la Universidad Autónoma Metropolitana y el Sistema Universidad Abierta de la UNAM, tan sólo por señalar algunos ejemplos.

En rigor, podría pensarse en la creación de nuevas Escuelas Preparatorias que reprodujeran la estructura organizativa y académica del bachillerato actual. Sin embargo, la obligación de que la Universidad cumpla sus objetivos académicos de acuerdo con las nuevas exigencias del desarrollo social y científico, al mismo tiempo que confiera una flexibilidad mayor y nuevas opciones y modalidades a la organización de sus estudios, sugieren la conveniencia de poner las bases para una enseñanza interdisciplinaria y de cooperación inter-escolar, también en el ciclo de bachillerato, la cual contribuirá a la formación polivalente del estudiante, capacitándolo mejor para seguir distintas alternativas; estudios profesionales, investigación o inclusive su incorporación más rápida al mercado de trabajo, en salidas laterales que son indispensables en un país moderno (UNAM, 1971, p. 2).

El CCH constituía la primera parte del plan que después se concentraría en los estudios profesionales y de posgrado. Para ello se comenzó con la construcción de tres planteles de bachillerato en las zonas periféricas de la Ciudad de México a los que se sumarían dos planteles más el próximo año, a los cuales, conforme se avanzara de fase, se sumaría la construcción de tres ciudades universitarias y una ciudad de la investigación.

Es innecesario señalar que estas últimas fases nunca se llevaron a cabo, ya que el rectorado de Casanova tuvo una escasa duración de dos años. No obstante, pese a ello, la intensa actividad del rector y sus colaboradores fueron suficientes para construir dos instituciones que resultaron fundamentales para la Universidad actual: el Colegio de Ciencias y Humanidades y el Sistema de Universidad Abierta.

Con el caso del Colegio de Ciencias y Humanidades, Casanova comenzó a plasmar en la realidad su proyecto de reforma académica de la Universidad. Durante el diseño de dicha institución se dio gran importancia a la interdisciplinariedad y a nuevas prácticas pedagógicas que combatiesen el vicio de la educación tradicional conocido como “enciclopedismo”. Con esta perspectiva, se invitaron a cuatro distintas facultades (Ciencias, Filosofía y Letras, Química, Ciencias Políticas y Sociales), para que propusieran un plan de estudios interdisciplinario que contase con la síntesis de los enfoques metodológicos propios de cada una de estas facultades. Asimismo, durante el diseño de los planes de estudio, se consideró que era necesario que el estudiantado adquiriese una “cultura básica” y una “cultura del especialista”, así como la posibilidad de un “adiestramiento práctico”. Con ello se plasmó un plan de estudios que aportase los saberes que los estudiantes

requerían en tanto que seres humanos, especialistas y, si fuese el caso, como técnicos. Todo ello se observa en la formulación inicial del nuevo plan de estudios:

El plan de estudios propuesto es la síntesis de una vieja experiencia pedagógica tendiente a combatir el vicio que hemos llamado enciclopedismo, y a proporcionar una preparación que hace énfasis en las materias básicas para la formación del estudiante; esto es, en aquellas materias que le permitan tener la vivencia y la experiencia del método experimental, del método histórico, de las matemáticas, del español, de una lengua extranjera, de una forma de expresión plástica. El plan hace énfasis en aquel tipo de cultura que consiste en aprender a dominar, a trabajar, a corregir el idioma nacional en los talleres de redacción; en aprender a aprender; a informarse en los talleres de investigación documental; así como en despertar la curiosidad por la lectura, y en aprender a leer y a interesarse por el estudio de los grandes autores. Pero el plan está igualmente abierto a fomentar las especialidades y la cultura del especialista; incluye algunas especialidades del mundo contemporáneo que son de la mayor importancia, como la estadística y la cibernética. Los cursos optativos previstos conducen al estudio de las profesiones, en tanto que sus materias básicas permiten que el alumno adquiera una gran flexibilidad y pueda cambiar de vocación, de profesión, así como aprender a combinar profesiones distintas y a realizar actividades interdisciplinarias (UNAM, 1971, p.7).

Dentro de este esquema curricular, el Colegio de Ciencias y Humanidades, gracias a la contribución académica de Rubén Bonifaz Nuño, Coordinador de Humanidades en dichos años y amigo íntimo de los hermanos González Casanova, incorporó las materias de Griego I y II, así como de Latín I y II, en su plan de estudios. Dichas materias se añadieron como cursos optativos, lo cual, a la luz del planteamiento original del Colegio, buscaban fomentar la especialidad y la cultura del especialista en dichas áreas. Esto significa que eran materias que buscaban conducir a la formación de profesionales en filología y estudios clásicos, aunque también, dado el enfoque interdisciplinario del colegio, consideraban que podían contribuir a la formación de especialistas de otras áreas. Asimismo, un curso optativo como el de Griego, no podía hacer a un lado la misión básica del Colegio de “dotar a los estudiantes de una cultura común en ciencias y humanidades, la cual, independientemente de las profesiones a que se dediquen, los capacite para comprender los problemas de la naturaleza y la sociedad, y para profundizar en su conocimiento” (Bonifaz, 1971, p. 34).

A la luz de lo expuesto, puede decirse que, desde su fundación, la cátedra de Griego en el CCH ha tenido la triple misión de introducir a los futuros filólogos de la Universidad en la especialidad, contribuir a la formación de especialistas de otras disciplinas y proporcionar a

los estudiantes una cultura básica en ciencias y humanidades. Para lograr esto, la perspectiva epistemológico-pedagógica del Colegio resultó fundamental: la enseñanza del Griego no podía prescindir de la interdisciplinariedad ni de la importancia de que el estudiantado aprendiese métodos y lenguajes antes que contenidos. Por esta razón la aportación de las letras griegas no sólo consistiría en proveer a los futuros especialistas de distintas disciplinas de un bagaje etimológico que les permitiera comprender mejor los conceptos de las ciencias y las humanidades, tal como se había planteado en la más antigua cátedra de Etimologías Grecolatinas de la ENP, sino que también podía contribuir a su formación mediante el estudio de la lengua y de la cultura helena en tanto que generadoras de paradigmas culturales que han influido el devenir de otros pueblos en distintos momentos de la historia.

Esto lo podemos observar de distintas maneras en los distintos programas de estudio que ha tenido la materia de Griego a lo largo de su historia. Por ejemplo, en el programa de 1979 se establece que:

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. Sin omitir estos aspectos, el estudio de la lengua griega, en este año introductorio, que para la mayoría de los alumnos que lo cursan será el único, 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. En dicho sentido, no es un curso de cultura griega como historia de una cultura muerta; sino de lengua griega como fuente de la cultura viva que hoy se expresa en español (CCH, 1979, p. 34).

Más tarde en el programa de 2003 se establece que:

Un plan de estudios como el del Colegio de Ciencias y Humanidades no podría omitir el aprendizaje apropiado del griego. La lengua griega, como instrumento del pensar y del quehacer científico en sus orígenes, se constituyó en el elemento primordial y esencial de la paideia griega y, con el tiempo, de la humanitas latina. El surgimiento y desarrollo del quehacer intelectual debe formar parte del conocimiento de estudiantes de ciencias y humanidades, ya que, al conocer en sus orígenes las categorías fundamentales de la cultura occidental, comprenderán que el conocimiento actual, amplio y profundo, no ha sido una conquista esporádica y aislada, sino una construcción que, a partir de las aportaciones de la antigüedad clásica, una parte de la humanidad ha venido realizando en forma dialéctica a través del tiempo y del espacio. Los valores culturales de la Grecia clásica son las raíces profundas, cuya savia ha nutrido el desarrollo de la cultura occidental. Hablar, entonces, de estudiar la lengua griega y su cultura es un intento por conocer el pasado para explicar el presente (CCH, 2003, p. 3)

Finalmente, en el último programa de 2016 se señala que:

[...] el sentido de la materia de Griego en el Colegio consiste en que el alumno comprenda textos griegos, originales o didácticos, apoyados en el enfoque comunicativo-textual, que integra los aspectos culturales y lingüísticos a partir de una selección adecuada de textos; todo esto considerando que es un curso introductorio que pretende desarrollar habilidades actitudinales, procedimentales y cognitivas para la comprensión de diversos modelos textuales griegos, por medio de los cuales los alumnos tendrán experiencias de aprendizaje en la modalidad de taller, para una mejor convivencia y crecimiento personal en el aula.

De esta manera, se pretende que los estudiantes formen tanto habilidades genéricas (bachillerato general) como disciplinares (bachillerato propedéutico), para adquirir la formación que les permita aprender durante su vida, en aras de una mejor actuación y convivencia en sociedad, y tomar siempre en cuenta que sepan responder a necesidades, demandas y expectativas de su comunidad (CCH, 2016, p.5).

De lo anterior se puede señalar que, pese a las transformaciones que ha tenido el enfoque didáctico y disciplinario de la materia, así como los cambios que han sufrido los aprendizajes y contenidos, el modelo educativo del Colegio ha impulsado a los docentes a interrogarse sobre cómo el estudio de la lengua y la cultura griega antigua pueden contribuir a la formación de los especialistas y profesionistas de la filología y otras disciplinas, pero, sobre todo, cómo pueden ser contribuir al desarrollo de la ciudadanía y los nuevos actores sociales. Con ello, las posibilidades y el sentido que pueden tener las letras griegas van más allá de la religión, la erudición, el desarrollo de intelectuales y el resto de las posibilidades a las que se había reducido su enseñanza en nuestro país.

Capítulo 2.

Fundamentación de una didáctica textual del griego antiguo

2.1. LA TRADICIÓN GRIEGA EN NUESTRA REALIDAD EDUCATIVA

En la revisión histórica precedente, se ha esbozado cuáles fueron las principales motivaciones que impulsaron la introducción del griego en México, su incorporación a las instituciones educativas y su permanencia en las mismas. Esto permite cobrar conciencia del sentido social que ha determinado la enseñanza-aprendizaje de esta lengua y, por lo tanto, la importancia y justificación que se ha dado a esta actividad. En cada época se han encontrado motivos por los cuales, a pesar de las oposiciones y resistencias del momento, se ha incorporado el estudio de la lengua griega a la sociedad mexicana.

Toda esta historia ha pasado por diversos momentos: desde la llegada titubeante del griego hasta la fundación de las últimas cátedras de griego antiguo en el CCH durante los años setenta. Todo este devenir no ha sido sencillo, sino que ha sido una historia de crisis y conflictos, así como de disputas sobre la relevancia de esta lengua en el ámbito de las instituciones educativas.

Sin embargo, la constante en estas discusiones ha sido que los interesados en la didáctica de esta lengua se han centrado en justificar y argumentar sobre los beneficios que aporta a la formación del estudiantado. El diálogo y los discursos sobre el tema siempre han girado en torno a demostrar que se trata de un estudio que se puede tener en alta estima, dadas las mercedes con que retribuye a un nivel intelectual, profesional y humanístico a las personas.

Ahora bien, de manera desafortunada, estas discusiones -ideológicas en algunos momentos- se ha centrado en defender la lengua griega de las amenazas del exterior y poco ha hecho por lo que ocurre a su interior. Con ello, el resultado ha sido que la disciplina en

cuestión se ha centrado en acumular argumentos para rebatir su supuesta futilidad ante las personas ajenas a la disciplina, pero poco ha hecho por iniciar una discusión crítica sobre los problemas endógenos.

Ahora bien, actualmente nos encontramos en una situación en la que, si la tradición clásica busca pervivir, es necesario que también priorice el análisis crítico y asuma que existen problemáticas que han surgido dentro de su propio seno. No es posible que esta tradición busque preservar su existencia por medio de los mismos discursos sobre la “defensa de las humanidades”, sino que también considere los cambios y transformaciones que debe emprender para seguir contagiando el placer por los clásicos.

En el terreno de la didáctica de las lenguas clásicas -en particular del griego antiguo-, se requiere que el profesorado no sólo continúe exigiendo el reconocimiento de su importancia social, sino que también emprenda una crítica a los métodos y estrategias de enseñanza-aprendizaje tradicionales. Tal como lo indica Santiago Carbonell (2010, p. 95):

De poco serviría abogar por la “utilidad espiritual” de las lenguas clásicas, si seguimos sometiendo a los alumnos a exámenes de traducción directa y análisis gramatical de unos textos literarios clásicos cuya complejidad supera normalmente con creces el conocimiento de los fundamentos morfológicos, sintácticos y léxicos del griego y del latín que el alumnado puede llegar a asimilar en un par de años o tres de preparación intensiva. Como sucede en otros idiomas, nuestras pruebas deberían valorar el conocimiento activo de las lenguas clásicas que son capaces de adquirir nuestros alumnos adolescentes, a no ser que sigamos prefiriendo modelar a toda costa filólogos en miniatura. Pero si optamos por esta vía, luego no nos quejemos de seguir en crisis.

De manera general, se puede decir que el estudio de la lengua griega atraviesa una mala situación. Cada vez es más visible que su presencia en las instituciones de media superior de diversos países tiende a reducirse. Las razones de esto son múltiples, pero algo innegable es que los métodos tradicionales de enseñanza en nada contribuyen a contrarrestar esta situación. No hay posibilidad de dudar de que “la enseñanza del griego antiguo por medio de un método que pertenece a los siglos pasados resulta sin dudas un esfuerzo inútil [ματαιοπονία]”. (Barmazis, 2008, p. 45).

¿Qué hacer frente a esto?, ¿cómo lograr que el esfuerzo puesto en los estudios clásicos preuniversitarios no sea vano? Ante todo, es importante entender que la enseñanza preuniversitaria no es igual que la universitaria y, por lo tanto, el profesorado debe adecuar el nivel de exigencia. Esto se puede explicar con un ejemplo dado por Aristóteles (*Pol.* 1338b9-1339a10), quien dice que, para desarrollar una disposición atlética entre las personas, el esfuerzo corporal excesivo es dañino si se practica desde una corta edad. Su recomendación es evitar *τὴν βίαιον τροφήν καὶ τοὺς πρὸς ἀνάγκην πόνους* [una alimentación violenta y un esfuerzo encaminado por la coacción] y, en su lugar, es mejor aguardar con la práctica de una *κουφότερα γυμνάσια* [un ejercicio ligero] hasta que la persona alcance la edad adecuada. Esta idea se puede sintetizar con la idea básica de que *τὸ καλὸν ἀλλ' οὐ τὸ θηριῶδες δεῖ πρωταγωνιστεῖν* [es necesario que lo bello y no lo bestial se ponga a la delantera].

Si seguimos este ejemplo y consideramos que, dentro de todo proceso de formación hay estadios, entonces la formación preuniversitaria no debe emular los métodos, actividades y prácticas empleados en el nivel universitario. Es menester que los profesores de bachillerato tengan claro que, aunque sus materias tienen el mismo objeto de estudio que los programas universitarios, el trabajo no debe ser el mismo.

Esta idea consabida debe asentarse con firmeza entre los profesores de nivel medio superior. Sin embargo, ¿qué quiere decir esto?, ¿significa que hay que ajustar la profundidad con la que se abordan los contenidos?, ¿bastaría, por ejemplo, con que, en lugar de enseñar la tercera declinación con todos sus temas, sólo se trabajen los más comunes?

Esto, sin dudas, es necesario, aunque no es suficiente, pues, así como las diferentes formas de trabajar el cuerpo de un adolescente y un adulto no consisten sólo en que uno levanta pesas con menos kilos que el otro, sino que los ejercicios a los que se recurre también son diferentes, del mismo modo debe ocurrir con la enseñanza del griego. Es necesario no sólo aligerar el peso, sino también acercarse a otras estrategias y actividades de aprendizaje en

el bachillerato: *un nivel de estudios no sólo implica mayor o menor profundidad en los contenidos, sino también una distinta forma de inmersión.*

2.2. LA TRADICIÓN CLÁSICA Y EL ESTUDIANTADO

Jean Piaget, después de varios años de trabajo, recurrió al siguiente *caso de la vida adulta* para ilustrar un fenómeno que denominó como “egocentrismo cognitivo”: “los instructores nuevos descubren tarde o temprano que sus primeras clases eran incomprensibles, porque se hablaban a sí mismos, es decir, prestaban atención solamente a sus propios puntos de vista. Se dan cuenta gradualmente y con dificultad que no es difícil ubicarse en la comprensión de los estudiantes, que no saben todavía lo que ellos conocen sobre la materia que dictan” (Piaget en Vygotsky, 2013, p. 182).

Este ejemplo, aunque su autor lo emplea con otros propósitos, lo podemos usar de manera análoga para revelar un error usual entre los docentes -y no sólo los novicios-, que consiste en centrarse de manera tan excesiva en los conocimientos disciplinarios de tal manera que éstos se convierten en el fin de la educación.

Ante estas prácticas, es necesario afirmar que los contenidos disciplinarios de una materia no tienen una existencia objetiva en sí mismos, sino que siempre pertenecen a alguien. Las personas nunca serán factores accidentales del conocimiento. Sólo cuando se piensa lo contrario, se les ve a ellas, a sus valores, ideas y representaciones como factores de resistencia a vencer por la ciencia. Sin embargo, las subjetividades implicadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje no son piedras que obstaculizan la corriente del río del conocimiento, sino que, de manera contraria, son las que determinan su cauce. Nunca nadie determina el rumbo entero de las ciencias y el conocimiento en su totalidad, sino tan sólo de un momento específico de su historia.

Por este motivo, es necesario reconocer el protagonismo de las personas. El profesorado no sólo debe pensar en los contenidos de su materia mientras habla, sino que debe bajar la

mirada hacia los ojos de quienes tiene ante sí. El centro del campo visual del proceso de enseñanza-aprendizaje son las personas implicadas.

La práctica docente se malogra si no se reconoce al otro. Es ridículo considerar valiosos a los jóvenes y, por lo tanto, que está justificado destinar grandes cantidades de dinero para su educación, pero, en el momento mismo en que esto se realiza, se conviertan en un factor secundario dentro del “traspaso del conocimiento”. El centrismo disciplinario es nocivo dentro del bachillerato y requiere de una modificación.

A partir de esta breve consideración, resulta pertinente apoyar la idea de que la descentralización disciplinaria requiere ser discutida y promovida entre todos los círculos académicos de la educación media superior, incluyendo los estudios clásicos. En este último campo del conocimiento, después de la formación universitaria, los profesores de estas disciplinas -acostumbrados a tablas de declinaciones, listas de vocabulario y análisis morfológicos constantes- han recopilado “un banco de datos clásicos” que requiere “ser depositado” en las siguientes generaciones y por el que cualquier esfuerzo está justificado. Sin embargo, al hacerlo, en muchas ocasiones, este tesoro se juzga tan valioso que se vuelve accesorio su “depositario”. Lo que se vuelve importante, así pues, es la preservación de la tradición clásica -tal como si tuviera una existencia objetiva- y se prescinde del sentido y el valor real que pueda tener en la vida de los estudiantes.

Por ello, hay que insistir en que la tradición clásica –y cualquier otra tradición existente- ha de conservarse y preservarse en la medida en la que es significativa para la vida de los individuos y las comunidades. Al igual que ocurre con cualquier otro constructo histórico, la tradición clásica no posee ninguna existencia o valor al margen de las sociedades. De ahí que haya que evitar caer en el equívoco de engrandecer su importancia hasta el punto de volverla trascendente a la vida humana. Toda aproximación esencialista y reificante del pasado clásico y de sus obras convierte a esta tradición en algo inútil y vano, en suma, la vuelve un sinsentido.

Para oponerse a esta visión, es necesario ser reflexivos y críticos con las metodologías que se emplean para acercar a los jóvenes a este saber que, por siglos, se ha considerado

fundamental para su proceso de formación. Esto implica que los docentes juzguen sus prácticas, los materiales y las secuencias que emplean constantemente. Al hacerlo, existen muchos criterios en los que se pueden apoyar, pero, a partir de todo lo dicho, es claro que deben esforzarse por desechar o modificar toda forma de enseñanza que ponga a los contenidos y no las personas como el centro de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

2.3. EL MÉTODO TRADICIONAL DE GRAMÁTICA-TRADUCCIÓN. BASES PARA UNA CRÍTICA A LA PRÁCTICA DIDÁCTICA EXO-TEXTUAL

Existe una forma de enseñanza de las lenguas clásicas que se ha empleado de forma tradicional por muchos años y que su importancia llegó a ser tan grande que se erigió también en el modelo de enseñanza de las segundas lenguas. Este modelo promueve la enseñanza progresiva del sistema gramatical de una lengua mientras que, de manera paralela, se realizan ejercicios de traducción de oraciones en las que se pueden observar los fenómenos gramaticales previamente expuestos.

Sus rasgos definitorios, tal como los presenta A. Sánchez (2000, p.33; 2009, p. 33-34), son:

- La elaboración del currículo sobre el eje de una descripción gramatical de la lengua.
- El predominio de la gramática normativa en el conjunto de objetivos que deben alcanzarse. Todo ello suele concretarse en el aprendizaje de reglas.
- La memorización de listas de vocabulario.
- La presencia en cada lección de temas de traducción directa e inversa.
- El lenguaje literario y formal propuesto como modelo de aprendizaje.
- El uso preponderante de la lengua materna del alumno en clase.

La presencia histórica de este modelo ha sido enorme, pues fue el paradigma de la didáctica de nuevas lenguas durante siglos y se convirtió en el principal método para la transmisión de las lenguas clásicas. Sin embargo, desde hace más de siete décadas, ocurrió algo que los clasicistas no deben de ignorar.

Junto con la Segunda Guerra Mundial, se dio una gran necesidad por aprender idiomas en poco tiempo y con una buena pronunciación, algo para lo que no servía este método tradicional que demandaba una buena cantidad de tiempo y esfuerzo para memorizar y aprender reglas gramaticales y vocabulario. La celeridad de los tiempos condujo entonces a presentar nuevas propuestas en la enseñanza de lenguas con obras como *An Outline Guide for the Practical Study of Foreign Languages* de Bloomfield y *Outline of linguistic Analysis* de Bloch y Trager, en las cuales se planteó un nuevo método que reencaminaría las formas, objetivos y materiales para la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas o lenguas “vivas” (Sánchez, A., 2000, p. 153-166; 2009, 65-78).

Por ahora, sin adentrarse en las características de este nuevo método que se dio a conocer como el *método audio-oral* (*Audio-lingual Method*, en inglés), estos hechos conducirían a la primera de muchas reformas metodológicas que se han propuesto en el terreno de la adquisición de segundas lenguas. Y al revisar todas las propuestas posteriores -aunque sea superficialmente- resulta ilustrativo el hecho de que ninguna de ellas retoma el modelo tradicional de enseñanza de lenguas heredado de la enseñanza de las lenguas clásicas.

Pero, pese a que la didáctica de las lenguas modernas posicionó este método tradicional de enseñanza en un pasado remoto y las posibilidades de que retoñe se muestran como nulas, la didáctica de las lenguas clásicas lo mantiene y lo resguarda como la vía principal a seguir y cultivar. Se trata de un método que, por lo antiquísimo de su empleo, es tan importante para algunos como los mismos clásicos. En muchos casos, este método de enseñanza parece estar fundido y confundido con las mismas lenguas que busca transmitir, por lo que perderlo implicaría perder una parte misma de la tradición. En otros casos, el giro a otros métodos de enseñanza hace temer que se pierda el rigor y se adopten caminos más ligeros que sean incapaces de continuar con la misión -ya milenaria- de garantizar la formación de nuevas generaciones capaces de leer y traducir textos clásicos en sus lenguas originales.

Bajo estas consideraciones, así pues, resulta pertinente analizar y juzgar si se ha de continuar con el método tradicional de enseñanza-aprendizaje de las lenguas clásicas tal como se ha empleado, si se le ha de preservar con algunas modificaciones o si es posible

plantear otro enfoque que, a partir de la experiencia de la enseñanza de lenguas modernas y el desarrollo de otras ciencias como la psicología, las ciencias del lenguaje y la pedagogía, permita transitar por otros caminos de enseñanza-aprendizaje más adecuados para el panorama actual.

A) INCONVENIENTES LINGÜÍSTICOS DEL MÉTODO DE GRAMÁTICA-TRADUCCIÓN. APUNTES PARA UNA CRÍTICA A LOS “MÉTODOS MODERNOS PARA ENSEÑAR TEORÍAS ÁRIDAS”.

La manera tradicional para enseñar la lengua griega se puede nombrar como “método deductivo de gramática-traducción”. Esta forma de trabajo establece una serie de temas gramaticales organizados generalmente “de forma gradual” que se van estudiando de manera progresiva. Este método generalmente comienza con los temas más elementales, como lo puede ser el alfabeto y su transcripción, y después recorre paulatinamente los temas de morfología nominal y verbal junto con los temas de sintaxis oracional elemental, para posteriormente pasar al estudio de la sintaxis de oraciones compuestas.

Por otra parte, de manera paralela, mientras se revisan los distintos temas establecidos, estos métodos incluyen ejercicios diseñados específicamente para cada tema a través de los cuales se busca que los estudiantes puedan aplicar y poner en práctica lo aprendido. Por ejemplo, si se revisó el tema de la primera declinación, se puede recurrir a la declinación de palabras, ejercicios para cambiar de singular a plural, análisis morfológico de palabras u oraciones, completar las desinencias faltantes, etc.

De entre todos estos ejercicios, uno de los predilectos es el de la traducción de oraciones o pequeños textos. Estas oraciones o textos generalmente son extraídos, o bien de obras antiguas, o bien son escritos *ex profeso* para la escuela. Por el contrario, los textos provenientes de obras originales son menos frecuentes, ya que es difícil encontrar extractos de obras antiguas que contengan sólo los temas que se están trabajando en la escuela sin que se inmiscuyan otros que puedan causar confusión y hagan perder el sentido de organización que previamente se fijó. Por ejemplo, si el tema que se desea poner en práctica

es el los masculinos de segunda declinación, es difícil encontrar fragmentos originales que contengan estos temas y en los que no aparezcan palabras de tercera declinación, verbos en subjuntivo, variaciones dialectales u otros fenómenos lingüísticos. La aparición de estos accidentes no contemplados puede confundir al estudiantado que ya ha sido acostumbrado a tener contacto con una lengua previamente “domesticada”. Por ello, el docente debe ser cuidadoso al seleccionar los textos originales o, en un caso dado, modificar los textos originales, ya sea agregando o suprimiendo las partes que no concuerdan con el esquema de trabajo trazado, para que el estudiantado ejercite exclusivamente el tema correspondiente.

El otro camino, el de uso de textos escolares, quizá sea más empleado. Conforme a esta forma de trabajo, se pueden crear textos en los que se encuentren incluidos sólo los temas que se han visto. Además, esta forma de trabajo también tiene la ventaja de que los textos pueden estar escritos con un vocabulario recurrente, de tal manera que, junto con la compilación gradual de conocimiento gramatical, el estudiantado también vaya acumulando un vocabulario fundamental que le permita ser independiente del diccionario.

En cualquiera de los dos casos, ya sea que se induzca al alumno a través de textos originales o por medio de textos escolares, existen algunos inconvenientes de este enfoque que deben ser puestos a escrutinio.

Para comenzar, resulta útil retomar la siguiente afirmación extraída de un popular método empleado en México desde hace ya un par de décadas y que visibiliza algunos de los problemas de este método: “Siguiendo la tendencia moderna en la didáctica del griego, consideramos que sólo es de utilidad para el verdadero aprendizaje de esta lengua el que el alumno maneje textos en los que pueda aplicar la árida y difícil teoría” (Rojas, 2006. p. VIII).

Tal como se lee, en el prólogo de la primera edición de 1992, se consideraba una “tendencia moderna” el que alumno fuera capaz de “aplicar” en textos la “teoría” del griego. Frente a esta aseveración, lo primero que resulta asombroso es que se califique de “moderno” un método cuyo empleo está documentado desde hace muchas décadas. Esto es indicativo de

la obcecación de algunos clasicistas, cuya mirada ciclópea les impide ver fuera del campo de los estudios clásicos y reconocer, por ejemplo, que, para algunas otras áreas de investigación como ocurre en la lingüística aplicada, no hay nada de “moderno” en este método.³⁸

Asimismo, otro término no menos afortunado e igualmente problemático es el que califica a la “teoría” del griego como “árida”. En efecto, si se toma de manera fiel esta advertencia, lo mejor sería interrumpir su enseñanza y aprendizaje, ya que es una contradicción promover el cultivo de las personas por medio de un conocimiento estéril, infructuoso e infecundo. ¿Para qué promover algo que no proporcionará frutos?

Sin embargo, quizá lo más preocupante es que el objetivo de la enseñanza del griego es que los estudiantes lleguen a ser capaces de “aplicar” una “teoría” para la decodificación de textos. Esta afirmación, que puede no resultar escandalosa para quienes han sido formados por años de esta manera, permite identificar entre líneas las creencias -a veces no cuestionadas, pero que no dejan de acarrear fuertes compromisos teóricos y epistemológicos- que han dado a luz a esta “metodología moderna que busca enseñar una teoría árida”. Es realmente importante que esta expresión no pase desapercibida, ya que no sólo es indicativa de cómo ha de llevarse el proceso de enseñanza-aprendizaje conforme a este método, sino que también impone un enfoque general de lo que es una lengua y cómo aproximarse a un texto.

Para comenzar, habría que cuestionarse cómo es que la enseñanza de una lengua se convierte en la enseñanza de una teoría. Una primera respuesta se puede dar desde una perspectiva histórica.³⁹ Para entender esta transformación de *lengua* a *teoría*, hay que

³⁸ En efecto, tal como ya se mencionó brevemente, la enseñanza de idiomas abandonó el modelo clásico de gramática-traducción desde la segunda mitad del siglo XX y, desde entonces, se ha propuesto una gran diversidad de métodos. Entre los que enlista A. Sánchez en su obra *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años*, se encuentran: métodos de base y componente estructural, métodos orientados hacia la comunicación, el método cognitivo, los métodos humanistas y globalizadores, los métodos centrados en el léxico, el método basado en competencias lingüísticas, el enfoque cultural o el método integral. En cualquiera de estos casos, los planteamientos metodológicos transitan vías muy diferentes a la enseñanza de la gramática y su aplicación por medio de ejercicios de traducción.

³⁹ Un proceso análogo ocurre con el latín, tal como lo hace ver Aquilino Sánchez (2000, p.36).

partir del hecho de que el griego antiguo ya no era una lengua de comunicación para cuando se retomó en el Renacimiento. Cuando llegó esta época, se intensificó el interés en conocer los textos escritos en esta lengua, incluso en territorios y en culturas en donde nunca se había llegado a hablar. La consecuencia de ello fue que esta lengua retornó, pero carente de un contexto interactivo. A causa de esto, la función comunicativa de la lengua se perdió y su estudio se volvió cada vez más analítico y abstracto. De ahí que se comenzaran a desarrollar vocabularios y gramáticas cada vez más voluminosos que ayudaban a comprender los textos. Finalmente, el contenido de estas obras terminó por convertirse en una finalidad en sí mismas y comenzó a darse una gran importancia a la “ejercitación intelectual” que se lograba por medio del análisis gramatical, las declinaciones, las conjugaciones y la traducción de oraciones descontextualizadas. En suma, en la medida en que la lengua griega dejó de tener presencia dentro de la vida cotidiana de las personas y perdió su dimensión comunicativa, comenzó a cultivarse y transmitirse exclusivamente como un sistema abstracto. Este devenir histórico es el que explica cómo es que el griego dejó de verse como una “lengua”, para convertirse en “teoría”; sólo así, ciertas reglas y preceptos pasan a perfilarse como el objetivo en la enseñanza de una lengua.

Ahora bien, esta visión de la lengua conlleva ciertos inconvenientes que han denunciado algunos lingüistas desde hace unos años y que no pueden ignorar los clasicistas. En efecto, después de la propuesta estructuralista de Saussure y la popularidad que alcanzó la gramática generativa de Chomsky, la lingüística se perfilaba para constituirse en una ciencia formal capaz de describir las lenguas por medio de nociones abstractas y de manera universal –una visión que es coherente con el método tradicional de enseñanza de las lenguas clásicas–. Sin embargo, a partir de los desarrollos que se suscitaron desde nuevas disciplinas como la pragmática, el análisis del discurso o la sociolingüística, se ha hecho evidente que las aproximaciones formalistas de las lenguas resultan insuficientes para explicar todos los fenómenos lingüísticos.

De manera general, todos los nuevos caminos de la lingüística, aunque desde distintas perspectivas, han comenzado a proponer un retorno a lo concreto, es decir, a abandonar los análisis abstractos y generalizadores de la lengua, para enfocarse en las manifestaciones

empíricas de la misma. Dicho de otra manera, han hecho su aparición distintos proyectos heurísticos que ya no están en pos de la configuración de un sistema abstracto de representación de la lengua, sino del análisis de los “acontecimientos comunicativos” que se dan en una lengua natural.⁴⁰

Las motivaciones que han llevado a esto son variadas, pero podrían coincidir todas ellas, como dice Beaugrande (van Dijk, 2000a, p. 74 y 75), en la necesidad de “concebir el lenguaje como un sistema múltiple y dinámico, diseñado para suministrar el medio para la comunicación humana”. En efecto, aunque algunos análisis de la lengua nos hagan creer que ésta se trata de un sistema fijo, en realidad se caracteriza por tener un alto grado de dinamicidad. Esto es así porque se trata de algo cuya naturaleza es tan cambiante como la de las personas que hacen uso de ella.

En este punto también resulta oportuno recordar algo en lo que E. Coseriu ya ha insistido; esto es que el lenguaje no es sólo producto, sino también *enérgeia*, es decir, actividad: “una lengua no es una «cosa hecha», un producto estático, sino un conjunto de «modos de hacer», un sistema de producción, que, en todo momento, sólo en parte se presenta como ya realizado históricamente en productos lingüísticos” (1977, p. 22).

Por esto mismo, cuando se analiza y describe una lengua, no hay que caer en el error de conceptualizarla tal como si ya fuera un sistema concluido. En realidad, el sistema de la lengua está en constante conformación: “La descripción de una lengua, si quiere ser verdaderamente adecuada a su objeto, debe presentar la lengua misma como sistema para crear, como sistema de producción, no simplemente como producto. En consecuencia, una lengua ha de considerarse más bien como permanente «sistematización» que como sistema cerrado” (Coseriu, 1977, p. 23).

Esto implica que la transmisión de modelos teóricos y el análisis metalingüístico que por años se ha empleado para describir las lenguas, si bien nos permiten conocer algunos rasgos

⁴⁰ Véase la obra de Bronckart (1985), en la que tras una síntesis de las principales tendencias de las “ciencias del lenguaje” de su tiempo, concluye con un énfasis en la “renovación del análisis del conjunto de los aspectos de la pedagogía de las lenguas” (p. 108).

recurrentes de la misma, no podrán sustituir nunca la riqueza de la lengua misma. En realidad, no existe ningún instrumento teórico que explique la totalidad de la lengua, una realidad cuyo caudal resulta siempre cambiante e irreductible. Toda herramienta conceptual de análisis lingüístico será de utilidad para trazar la ubicación y el caudal general del río de una lengua, pero de ninguna manera alcanzarán a orientarnos sobre la totalidad de la vida que se desarrolla dentro de él. En efecto, al sumergirse en este río, una brújula nos permitirá orientarnos y no perdernos, pero de ninguna manera nos mostrará de antemano lo que veremos entre sus aguas.

Por ello hay que desconfiar de las aproximaciones lingüísticas que suplantán a la lengua por medio de una “teoría” o una “gramática”. La enseñanza de una lengua no debe reducirse exclusivamente a la transmisión de “saberes conceptuales” (y poco modifica que después se promueva la aplicación y la práctica de éstos). Es fundamental comprender que *aprender un lenguaje no se logra tan sólo con aprender un metalenguaje*.

Ahora bien, si tomamos en cuenta lo anterior para evaluar nuevamente el método tradicional de gramática-traducción con el que se enseña la lengua griega, resulta pertinente cuestionarse si acaso no convendrá modificar este enfoque y abandonar la idea de que lo que debe enseñar son reglas para aplicarlas a la comprensión de los textos. Por el contrario, aunque resulte algo evidente, hay que promover nuevamente la verdad básica de que lo que se debe enseñar es una lengua. De ser así, entonces la reflexión metalingüística y los conceptos correspondientes constituirán sólo un momento dentro del aprendizaje de la lengua, pero, de ninguna manera, se convertirán en el objetivo último de todo el proceso.

B) INCONVENIENTES CULTURALES DEL MÉTODO DE GRAMÁTICA-TRADUCCIÓN

Un problema no menor que presenta el método de gramática-traducción es que esta forma de trabajo conduce a una disociación entre lengua y cultura. Las razones de esto son

variadas y se vuelven claras tan pronto se revisa rápidamente algunos de los ejercicios empleados en estos métodos:

- οἱ ἄγροὶ καρπούς καὶ σίτους φέρουσι τοῖς τῶν κωμῶν οἰκέταις.
[Los agricultores llevan frutos y cereales a los habitantes de la aldea.]
- οἱ κύνες διώκουσι τοὺς ὄρνυγας.
[Los perros persiguen a las codornices.]

Estas oraciones, aunque pueden ser útiles para “poner en práctica” determinados temas gramaticales, no aportan nada desde un punto de vista cultural ni promueve la reflexión o el pensamiento. Alguien que lee estas frases, ¿qué aprende sobre la cultura griega?, ¿con esto se despierta su curiosidad para saber más sobre el mundo antiguo?, ¿esto le permite darse cuenta de la importancia que las obras en lengua griega podrían tener en su vida diaria?, ¿reflexiona sobre algún rasgo importante de sí mismo, de su sociedad o de su entorno natural?

Esta situación se vuelve más preocupante si pensamos que estas oraciones no sólo son culturalmente vanas, sino que también pueden desmotivar a quienes desean aprender griego, ya que se vuelve un sinsentido aprender una lengua que servirá para leer ideas tan pobres de contenido. Una persona en esta situación está plenamente justificada a preguntarse: ¿me interesa aprender una lengua que sólo me servirá para leer mensajes tan pobres?

Por ello, es claro que los textos empleados también deben buscar que los aprendices se percaten de lo insondable de la riqueza cultural de la antigüedad griega y que, a partir de esto, consideren que su lengua es digna de ser aprendida a pesar del esfuerzo que demanda. En suma, la selección o elaboración de textos no sólo debe tomar en cuenta los objetivos gramaticales, sino que debe incluir también como criterio la riqueza cultural expresada, ya que ésta puede intensificar y catalizar la motivación para aprender la lengua.

Por otra parte, otro riesgo que existe con el uso de oraciones fabricadas para la ejercitación de determinados temas gramaticales no sólo es que sean pobres en términos culturales. En

ocasiones, también es un peligro que las oraciones transmitan una visión distorsionada de la cultura antigua. Veamos el siguiente caso:

- οἱ ποιηταὶ ἀγαθὰ βιβλία γράφουσιν.

[Los poetas escriben buenos libros.]

Tras leer esta oración, pese a que es un ejercicio útil para practicar ciertos temas de gramática, es pertinente cuestionarse si es adecuado emplear este tipo de oraciones. Para el estudiantado que lee estas oraciones y que no tiene mayor conocimiento de la cultura griega, ¿acaso no se queda con la idea de que los poetas antiguos escribían sus composiciones en libros?, ¿esto no induce a pensar que la poesía se creaba y divulgaba en la antigüedad griega de la misma manera que hoy en día? Enseñar, aunque sea de forma involuntaria, que los “poetas” (término que ya es conflictivo si se aplica a la antigüedad) escribían libros deforma la manera en la que la lírica circulaba en la sociedad antigua y también la priva de otras implicaciones religiosas, culturales, festivas, políticas o sociales. Con este tipo de oraciones se omite el hecho de que gran parte de la lírica se creaba para situaciones concretas de la vida de las personas (bodas, triunfos, guerra, muerte, etc.) y las personas sólo disfrutaban de ella durante esos momentos en los que se cantaba.

De esta manera, las oraciones señaladas le dan un sabor modernizante a la antigüedad y ocultan sus sentidos más originarios. Frente a esto, habría que preguntarse si no es más interesante tratar de retomar el sentido de los fenómenos sociales de la antigüedad, ya que, a partir de nuestro contacto con esa alteridad remota y su contraste con la actualidad, es que somos capaces de ver los fenómenos de nuestra sociedad desde otra perspectiva. Omitir o distorsionar la cultura antigua es privarnos del lugar de contemplación que nos ofrece para observar a nuestras sociedades.

Por otra parte, entre las oraciones que emplea el método tradicional de gramática-traducción, también es posible encontrar estas otras cuyo uso pedagógico es nuevamente cuestionable:

- οἱ βάρβαροι τοῖς θεοῖς οὔτε βωμοὺς οὔτε νεώς κατασκευάζουσιν.
[Los bárbaros no construyen altares ni templos a los dioses.]
- Τὰ ὄπλα κόσμος ἐστὶ τοῦ στρατιώτου, τὰ ῥόδα δὲ τῆς παρθένου.
[Las armas son el mundo de los soldados y las rosas de las doncellas.]

Estas oraciones, que han sido elaboradas exclusivamente bajo criterios lingüístico-pedagógicos, no toman en cuenta el rol que juegan dentro de la transmisión cultural. Al igual que, en la oración anterior, en estos ejemplos es evidente la separación lengua-cultura. Si bien son innegables ciertas oposiciones para la mentalidad griega entre heleno y bárbaro o masculino y femenino, se trata de situaciones más complejas que las que enuncian estas oraciones. ¿Acaso el criterio de distinción entre un griego y un bárbaro era que los últimos carecían de templos dedicados a sus dioses?⁴¹, ¿la separación entre géneros en Grecia consistía en que los hombres se dedicaban a la guerra mientras que las mujeres disfrutaban de rosas? Estas oraciones no hacen más que simplificar y distorsionar fenómenos más complejos. En realidad, los criterios de separación étnica y de género no son tan sencillos como estas oraciones pretenden.

Además, es necesario subrayar que estas oraciones no sólo oscurecen el sentido de estos fenómenos culturales de la antigüedad, sino que contribuyen a reforzar ciertos estereotipos. En efecto, este tipo de mensajes no aportan nada a la comprensión de la otredad en el mundo antiguo, sino que más bien refuerzan ciertas ideologías que la obstaculizan. Con esto, se clausura uno de los caminos que hacen que los estudios clásicos muestren sus vigencia:

⁴¹ Es cierto que Heródoto señala que los persas no tienen por norma erigir estatuas, templos ni altares (I, 131) y también es correcto que los persas son los bárbaros por antonomasia durante dichos años de conflicto; sin embargo, existen otros pueblos a los que el mismo Heródoto denomina bárbaros y les adjudica la construcción de templos. Por ejemplo, Heródoto llama bárbaros a los escitas (II, 167), pero también nos habla de sus templos (IV, 59). Y, de manera especial, también hay que recordar a los egipcios, también nombrados bárbaros por Heródoto (II, 50), a quienes les reconoce ser los primeros en construir altares, estatuas y templos a los dioses (II, 4). Si bien es cierto que entre los griegos había una clara distinción entre griego y bárbaro, esta diferencia se basaba en otros elementos.

Precisamente por haber sido considerado como ejemplar durante tanto tiempo, lo «clásico» puede llegar a ser historia y memoria, por excelencia, de lo «otro» y obligarnos —precisamente por el arduo ejercicio de comprender esa diversidad, renunciando a la tentación de aplastarla haciéndola idéntica a nosotros— a la alegría de descubrir y de conocer y de reconocer, y al deber de una rigurosa disciplina intelectual (para garantizar su autenticidad), con los seguros instrumentos que ha construido la ciencia de la antigüedad” (Settis, 2006, p. 118).

Por otra parte, si bien es cierto que ninguno de los manuales de los que se han extraído estas oraciones tiene interés en ser transmisores de la cultura griega, eso no impide que colaboren con ello. Pese a que su interés es exclusivamente lingüístico, desempeñan un papel en la transmisión de la tradición clásica. No hay manera de evitarlo. De esta manera, aunque los materiales sólo buscan ayudar a enseñar o aprender el griego antiguo, tienen el efecto secundario de ser portadores de una visión desfigurada de su cultura. Ningún griego de la antigüedad se habría visto reflejado en este tipo de oraciones.

Finalmente, hay que observar que el problema de la disociación lengua-cultura promovido de forma involuntaria por el método tradicional de gramática-traducción, no se zanja remitiendo a los estudiantes de lengua griega a manuales o libros especializados en los temas culturales respectivos. Toda esa bibliografía secundaria, si bien es de utilidad y su uso es aconsejable, nunca sustituirá a los textos clásicos originales.

2.4. HACIA UNA DIDÁCTICA TEXTUAL DEL GRIEGO ANTIGUO

A partir de lo expuesto hasta aquí, ha quedado claro que la enseñanza del griego antiguo no debe ser entendida exclusivamente como el estudio del sistema de la lengua griega. En realidad, no basta con el estudio de la gramática y su constante ejercitación para llegar a tener un dominio de esta lengua. Aprender una lengua no puede darse como un estudio autónomo e independiente a las manifestaciones en las que se materializa.

De hecho, vale la pena anotar que la experiencia demuestra que un dominio del conocimiento metalingüístico de la lengua griega, si bien es una herramienta útil para precisar el sentido de los textos, no garantiza que alguien logre comprender e interpretar un texto en lengua griega. Son visibles muchos casos en los que los estudiantes, después de

varios años, comprenden bien la gramática, son capaces de responder los ejercicios en los que aplican este conocimiento, pero, al enfrentarse a un texto griego, se encuentran con muchas dificultades para poder leerlo y comprenderlo. Muchos de ellos se parecen a los lingüistas que describe J. Grimes que son: “como el niño holandés con el dedo en el dique que se dan cuenta de qué tanto tienen que enfrentar y tienen la sensación comprensible de que todo el mar salvaje está allá afuera”. En efecto, son muchos los estudiantes que, después de trabajar en ambientes controlados por la gramática escolar, cuando se encuentran con un texto original, ven —quizá con cierto temor— que, “más allá de los paradigmas ordenados y los contraejemplos ligeramente controvertidos de gramática oracional, la realidad está conformada por cartas de comerciales, conversaciones, menús de restaurantes, novelas, leyes, comportamientos no verbales, guiones de cine, editoriales, y así de manera infinita” (1975, p. 2).

Así pues, cuando uno crece acostumbrado a los ejercicios de los manuales y las gramáticas griegas, resulta atemorizante y petrificante descubrir que las oraciones con las que uno ha trabajado, en nada se parecen al imprevisible y cambiante mar de la lengua griega, un ecosistema habitado por textos trágicos, filosóficos, retóricos, historiográficos, cómicos y muchos más.

En realidad, conocer una lengua mediante el estudio de su sistema es parecido a examinar un territorio por medio de un mapa o de una pintura. Aunque uno lo haga con cautela, eso no podrá compararse a la experiencia de estar en el lugar y observar todo lo que, en el proceso de abstracción, ha quedado fuera del registro cartográfico. No es posible que el mapa, aunque esté bien hecho, contenga lo mismo que la realidad que representa y, por lo tanto, aunque se le estudie minuciosamente, esto no servirá para conocer realmente un territorio. Beaugrande ya nos ha advertido con suficiente claridad al respecto: “Ningún mapa científico puede ser completo ni definitivo, así como ningún mapa común llega a ser idéntico al terreno” (van Dijk, 2000a).

Si esto es así, entonces el estudio de la gramática de una lengua sólo es una herramienta de exploración que ayuda a orientarse y entender por dónde se desplaza uno dentro del

territorio. Esto implica, así pues, que el conocimiento del sistema de una lengua no nos dispensa de adentrarnos dentro del mar, sino que tan sólo será una brújula que será de utilidad. No existe conocimiento que nos exima de experimentar una lengua.

De hecho, el único mapa que podría sustituir la exploración del territorio real sería uno como aquél que describe Borges en su cuento *El rigor de la ciencia*:

En aquel Imperio, el Arte de la Cartografía logró tal Perfección que el mapa de una sola Provincia ocupaba toda una Ciudad, y el mapa del Imperio, toda una Provincia. Con el tiempo, esos Mapas Desmesurados no satisficieron y los Colegios de Cartografía levantaron un Mapa del Imperio, que tenía el tamaño del Imperio y coincidía puntualmente con él (1974, p. 847).

Este ejemplo ficticio hace evidente que el estudio del sistema de una lengua no basta para poder desplazarse con soltura entre la espesura de sus textos. Una brújula y un mapa no son suficientes para moverse en este mar, sino que es necesaria la experiencia que se logra sólo al navegar entre sus aguas.

De ser cierto esto, si el enfoque brindado por el modelo de la gramática oracional y el método de enseñanza centrado en el aprendizaje del sistema de la lengua resulta parcial y se muestra insuficiente, entonces este precedente abre la posibilidad para buscar alternativas. Así pues, la conciencia de esta situación es suficiente para preguntarse si acaso es posible una didáctica que retome todas las dimensiones de la lengua que son omitidas por los métodos de enseñanza deductivos centrados en la gramática oracional y el estudio del sistema de la lengua.

Para aventurar una propuesta en esta dirección, resulta apropiado remarcar también una idea que implícitamente subyace al diseño de los métodos parciales previamente descritos. Todos ellos, al concentrarse en el estudio del nivel morfológico y sintáctico de la lengua, parecen conceder a esto un mayor privilegio. Es tanto el encierro en este tipo de estudios que pareciera que constituye el objetivo final. Sin embargo, esto implicaría que la lengua griega se ha de estudiar por sí misma, lo cual es cuestionable en sumo grado.

Por ello, antes de plantear una alternativa didáctica, resulta fundamental abandonar este solipsismo epistemológico. El griego antiguo no se estudia por la lengua misma. Antes bien, si existe un deseo de conocerla, no puede ser por otro motivo que el de aproximarse lo más posible a los textos griegos originales. El conocimiento del vocabulario, la gramática y la sintaxis no son más que instrumentos que permiten la comprensión de los textos antiguos y, por ende, nunca deben ser tomados como fines en sí mismos. Es importante tener claro, tal como lo expresa A. Boskos (1992, p. 69), que: “por enseñanza del griego antiguo no se entiende sólo el estudio de la lengua griega antigua por sí misma, sino principalmente el acercamiento a las obras literarias de la antigüedad en su forma original”.

Considerando todo lo dicho hasta aquí, entonces es patente que se requiere plantear una práctica didáctica que no ponga el estudio de la lengua como el fin último del proceso. La lengua sólo interesa en la medida en que permite acercarse con mayor proximidad a los textos y a las ideas que han quedado registradas en ellos. De esta manera, la alternativa mencionada tendrá que partir del hecho de que el objetivo último es la interpretación y comprensión de los textos originales.

De alguna manera, muchos métodos tradicionales parecen omitir la idea de que la finalidad de estudiar la lengua griega es poder acercarse al pensamiento y la cultura griega a través de sus textos originales. Esta lengua, a excepción del valor que tiene para la lingüística histórica o la lingüística comparativa, resulta valiosa sólo en la medida en que nos brinda la posibilidad de leer un texto antiguo en su lengua original. Precisamente es en toda esa literatura donde los estudiantes pueden encontrar material valioso para su formación humana. Si esto es correcto, entonces la enseñanza-aprendizaje se debería planificar con vistas a alcanzar este propósito.

Ahora bien, para lograr esto, el acercamiento a las obras literarias de la antigüedad no es algo que se haya de dejar hasta el final del proceso de enseñanza-aprendizaje. No tiene sentido diseñar actividades para aprender la gramática, la cultura y el vocabulario con la esperanza de que todo este conocimiento se integre al final al momento de leer textos antiguos. Antes bien, se escucha más sensato que el contacto con los textos se dé desde un

inicio y que paulatinamente se vaya desarrollando la capacidad de lectura, comprensión e interpretación de los estudiantes. ¿No es en los textos mismos en donde se preserva la lengua, el vocabulario y la cultura griega?

Si esto es así, es válido y está justificado plantear una didáctica del griego antiguo con una visión más amplia que no se reduzca a un desarrollo del dominio de la parte lingüística, sino que se plantee un propósito y procedimientos más amplios que podríamos sintetizar como la búsqueda del “desarrollo de la competencia textual”. Dicho de otra manera, es necesario eliminar la tesis disciplinaria y pedagógica de *la primacía del sistema lingüístico sobre el funcionamiento textual*.

Las formas tradicionales de enseñanza en las que se trabaja primero la gramática y se espera, casi de manera automática, que, con el dominio de ésta, los alumnos serán capaces de aproximarse a cualquier texto, es una falacia. ¿Cómo algo que no se ha practicado se podrá dominar súbitamente desde la primera vez?

Sin duda, el acercamiento a los textos es algo tan importante que no debe dejarse hasta el final. ¿Por qué esperar a que se domine la gramática y la sintaxis para que después se pueda enfrentar uno con los textos? Para leer un texto antiguo, se requiere tanto de la gramática y la sintaxis, como de otro tipo de conocimientos y habilidades. Debido a esto, es necesario llevar a cabo una transformación de la metodología didáctica que tenga claro que la gramática y la sintaxis no se trabajan como fines en sí mismos, y más bien se circunscriben dentro del desarrollo de una “competencia textual”. *En suma, la didáctica del griego antiguo se ha de contemplar como un “proceso de práctica textual” y no como el aprendizaje de un sistema lingüístico.*

2.5. EL PROCESO DIDÁCTICO IDEAL DE LA ENSEÑANZA DE LENGUAS A LA LUZ DEL INTERACCIONISMO SOCIODISCURSIVO DE BRONCKART

Lo que se ha propuesto hasta aquí, no resulta ser novedoso en el terreno de la didáctica de las lenguas. En efecto, después de la transposición que se dio en la investigación lingüística

a partir de la irrupción de nuevos enfoques como la pragmática, la lingüística textual y el análisis del discurso, la didáctica de las lenguas ha atestiguado nuevas prácticas que se alejan de la enseñanza “ascendente” de una lengua. Dicho en otras palabras, ha habido innovaciones que, en el terreno del estudio lingüístico, han llevado a rehusar los análisis “centrados en un primer momento en las unidades y luego en los diferentes niveles de organización del sistema de las lenguas (primacía de la sintaxis y la semántica), sosteniendo que el conocimiento de estas propiedades del código constituye una condición previa, necesaria y hasta suficiente para abordar la cuestión del uso o de la práctica de una lengua” (Bronckart, 2007, p. 93), y han sustituido esto con análisis “descendentes” de la lengua.

Dentro de las propuestas que han ido en esta dirección y han criticado el modelo de la *doxa lógico-gramatical* empleado por la lingüística tradicional y generativa, se encuentra la obra de Jean-Paul Bronckart. Sus propuestas resultan apropiadas y útiles para retomar aquí, ya que su trabajo no sólo presenta una crítica constante a la concepción representacionista de la lengua, sino que incluye siempre algunas consideraciones didácticas sobre las consecuencias y usos que esto puede tener en el terreno de la educación.⁴²

Desde un inicio, Bronckart se ha cuestionado sobre “¿qué imagen de la lengua ofrecer al alumno? [...] ¿por qué esta imagen?, ¿para hacer qué?” (1985, p. 111) y, sin dar una respuesta definitiva, ya que cree que “se debe abandonar definitivamente la idea de que existe un modelo teórico (o incluso varios) que es exactamente el que conviene a la enseñanza de las lenguas” (1985, p. 112), plantea que “parece ser necesario introducir como modelo (o imagen) de la lengua [...] una conceptualización que dé un estatus permanente a los aspectos heurísticos, esto es, una conceptualización de *esencia funcional*”.

Para ser más precisos, su propuesta, conocida como *interaccionismo sociodiscursivo*, “apuesta a demostrar la primacía de los procesos de semiosis (sociohistóricamente dependientes) respecto de los procesos de noesis (cuyos fundamentos serían bio-

⁴² Todo esto con la salvaguardia de evitar caer en el simple aplicacionismo, tan peligroso en el terreno de la didáctica. Es importante siempre recordar que cualquier teoría, por más novedosa y acreditada que sea entre los especialistas, resulta inadecuada en la escuela si no pasa a través del tamiz de la pedagogía y la didáctica.

lógicos), en el nacimiento y el desarrollo del funcionamiento psicológico propiamente humano” (2007, p. 72). Su trabajo, que parte de los estudios expuestos en la obra de pensadores como Vygotski, Bajtín y Voloshinov, busca elaborar una imagen de la lengua que:

Deberá considerar que el lenguaje es fundamentalmente la actividad de hablar o discurso, es decir, una actividad humana particular que por su dimensión orientada o dialógica crea formas de interacciones sociales (y, con el tiempo, crea lo social mismo) y por su dimensión significativa crea condiciones de elaboración de los conocimientos humanos. En este sentido, el discurso constituye el instrumento fundamental de los procesos conjuntos de socialización y de individuación (2007, p. 97).

De ahí que la “tesis central del interaccionismo socio-discursivo es que la acción constituye el resultado de la apropiación, por el organismo humano, de las propiedades de la actividad social mediatizada por el lenguaje” (2004, p. 31). Esto implica, entre varias cosas, que “los saberes son puestos en circulación, reproducidos, rechazados, transformados, en el marco de la actividad verbal humana. Los saberes sólo son accesibles cuando son semiotizados y transmitidos en textos orales o escritos” (2007, p. 117).

Los textos, entonces, “pueden ser definidos como los correspondientes empíricos/lingüísticos de las actividades verbales de un grupo y un texto como el correspondiente empírico/lingüístico de una acción verbal dada”. Siendo esto así, un texto “pone en juego unidades lingüísticas”, pero, no por ello se reduce a ser “unidad lingüística”, sino más bien ha de ser considerado como una “unidad comunicativa” (2007, p. 74).

Este marco epistemológico general busca, así pues, enfatizar que los textos no son el producto material que resulta de emplear una lengua, sino que son “manifestaciones empíricamente constatables de las acciones comunicativas humanas”. Entre muchas cosas, esta idea implica que los textos, al ser analizados, no pueden ser vistos como realidades en las que se ha materializado un *sistema lingüístico autónomo*. Bronckart insiste en que “la lengua no es más que un *constructo*” y todas las unidades en las que se le descompone para su análisis como las oraciones o los morfemas “no son más que segmentaciones o ‘recortes abstractos’” de la misma (2005, p. 14).

De esta manera, Bronckart, sin negar que “cada lengua natural constituye ciertamente un *sistema*” (2005, p. 14), considera que las reglas del sistema “sólo pueden identificarse y conceptualizarse por un procedimiento de abstracción-generalización, a partir de las propiedades observables de los diversos textos en un uso en una comunidad” (2004, p. 47). Por ello, su propuesta es una invitación a detenerse a observar los textos y que ellos nos hablen sobre cuál es el comportamiento de la lengua. Esto significa, entonces, que la conceptualización debe derivarse de los textos concretos y que no se dé el proceso contrario, es decir, que se parta previamente de una serie de conceptos que integren un sistema lingüístico autónomo y que se empleen como instrumentos de análisis textual.

En suma, el interaccionismo sociocultural es una postura crítica frente a las ideas sobre *la autonomía del sistema con respecto a sus textos y los estudios lingüísticos basados en recortes abstractos de la lengua*.

2.6. ÚLTIMAS CONSIDERACIONES TEÓRICAS PARA UNA POSIBLE DIDÁCTICA TEXTUAL DEL GRIEGO ANTIGUO A LA LUZ DEL INTERACCIONISMO SOCIODISCURSIVO DE BRONCKART

Todo lo expuesto previamente tiene implicaciones importantes en el terreno de la didáctica. Antes que nada, cabe señalar que Bronckart pugna por un trabajo “en pro de la desacralización de los saberes” y por “denunciar los procesos de reificación y de naturalización, que niegan su carácter hipotético y provisorio” (2007, p. 116 y 117). Se trata de una propuesta que se opone “una pedagogía de pura impregnación, con sus riesgos de conformismos e ideologización” y, en su lugar, remarca que “el proceso de enseñanza apunta a que el alumno se apropie de los conceptos, los interiorice y los explote en beneficio de sus capacidades prácticas” (2007, p. 114). De ahí que “la postura del especialista en didáctica no debe caracterizarse por una aceptación-reproducción de las valorizaciones sincrónicamente dominantes (en particular por la creencia en la existencia de un saber antológicamente ‘sabio’), sino por el debate explícito y permanente sobre esas valorizaciones, su historia, su estatus y sus implicaciones” (2007, p. 116).

Esto no es ajeno tampoco a la didáctica de disciplinas como el griego y el latín, ya que:

la necesidad de tal actitud es evidente para los especialistas en didáctica de las lenguas, puesto que la historia de las disciplinas de referencia de esta enseñanza (gramática, lingüística del sistema, pragmática, ciencia de los discursos, etc.) muestra el peso ejercido en la elaboración de los objetos de saber, las ideas recibidas, los postulados ideológicos y filosóficos, las implicaciones políticas de normalización o las representaciones positivistas de la cientificidad (2007, p. 116).

Todo esto lleva a Bronckart a cuestionar las formas de enseñanza directa y los procedimientos metodológicos basados en el siguiente esquema (2007, p. 136):

reglas o ejemplos → ejercicios → aplicaciones prácticas

Este autor se opone a los esquemas tradicionales que buscan que la enseñanza de una lengua se dé, primero, como una enseñanza gramatical-analítica, para pasar después al dominio textual (producción, comprensión e interpretación de textos). Y por ello, reconsidera el valor de los esquemas en los que se focaliza la actividad práctica de la siguiente manera:

prácticas → observación de las prácticas → inferencia guiada → codificación de estas inferencias en forma de reglas o de conceptos

Lo anterior establece una concepción teórica que permite diseñar un proceso didáctico que inicie “la enseñanza de la lengua con actividades de lectura y de producción de textos. Luego, podría articularse algunas actividades de inferencia y, más tarde, actividades de codificación de las regularidades observables en el corpus de textos utilizados” (2007, p. 140 y 141).

No obstante, aunque lo anterior es deseable, para Bronckart, tampoco es viable del todo, ya que este tipo de propuesta que no ha sido capaz de transformar profunda ni duraderamente “las condiciones de funcionamiento de los sistemas escolares ni las condiciones generales de enseñanza de las lenguas” (2007, p. 136 y 137). Esto se debe a

que el esquema anterior plantea un *proceso didáctico ideal* que no toma en cuenta la ‘situación’ concreta en que se dan las prácticas escolares reales. En realidad, no es posible modificar radicalmente y de manera inmediata las concepciones tradicionales del lenguaje y de su enseñanza, ya que éstas se encuentran profundamente arraigadas dentro de la sociedad. Existe, según él (2007, p. 141 y 142), una “imposibilidad social” para modificar radicalmente la preeminencia de la enseñanza gramatical dentro de la didáctica de las lenguas.

Por ello, Bronckart, al reconsiderar este marco epistemológico, pero desde la perspectiva didáctica, enfatiza que “una reforma pedagógica no puede consistir en la aplicación o en una transposición directa a la práctica de concepciones teóricas” (2007, p. 141). Este autor, que constantemente se opone al simple “aplicacionismo” de la teoría, también se comporta con cautela al momento de pensar cómo su propuesta teórica puede vincularse con la práctica.

Todo lo anterior lo lleva a abandonar una postura ideal sobre el proceso didáctico en la enseñanza de lenguas y presenta una propuesta *ad hoc* para el contexto y las situaciones reales de enseñanza: “opinamos que la enseñanza de la lengua ha de optar por un compromiso de consenso entre dos posturas y, en tal caso, desarrollarse según dos ejes paralelos” (2004, p. 57). De esta manera, su idea de que “el análisis de los textos sólo puede ser *descendente* (desde las actividades sociales a las actividades verbales, desde estas últimas a los textos y a sus componentes lingüísticos” (2007, p. 78), debe volverse conciliatoria con posturas más arraigadas dentro de la sociedad y modificarse de tal manera que la enseñanza incorpore también el trabajo con “recortes” de textos.

De manera concreta, su idea sobre la enseñanza de una lengua a desarrollarse a partir de “dos ejes paralelos”, se daría de la siguiente manera:

Por un lado, tendríamos, partiendo de la base de un corpus de oraciones o enunciados seleccionados, la práctica de actividades de inferencia y de codificación que conduzca al dominio de las principales nociones y reglas del sistema de la lengua. Por otro lado, y de manera simultánea, habría que considerar a partir de la base de un corpus de textos empíricos también seleccionados, la práctica de actividades de sensibilización ante las condiciones de

funcionamiento de los textos en su contexto comunicativo, a fin de fomentar la conceptualización de algunas reglas de planificación y textualización” (2004, p. 57).⁴³

Los “dos ejes paralelos” implicarían, entonces, el trabajo con dos *corpora* diferentes: uno de oraciones y otro de textos, que permitan trabajar de manera simultánea con diferentes aspectos de la lengua. Se trata de un trabajo que busca, entonces, transitar hacia modelos “descendentes” de enseñanza de las lenguas, pero de una forma conciliatoria con los modelos “ascendentes”. De esta manera, se evita caer en el conservadurismo y el simple “aplicacionismo” de nuevas propuestas teóricas que, al excluir toda consideración materialista de las situaciones reales de enseñanza actual, tienen bajas probabilidades de éxito.

Asimismo, cabe agregar, que la implementación de esta fórmula debe evitar que el proceso de enseñanza se fragmente y se parta en dos líneas paralelas que persiguen dos objetivos diferentes. De ocurrir esto, lo único que resultaría serían dos procesos de aprendizaje diferentes o uno solo, pero con “problemas de personalidad múltiple”. Para evitar ello, se requiere un entrecruzamiento constante y vinculante entre ambos *corpora*, de tal manera que el corpus de textos empíricos sirva para contextualizar el corpus de oraciones y éste a su vez contribuya a identificar fenómenos concretos de la lengua:

convendría intensificar los mecanismos de ida y vuelta entre estos dos dominios. Por un lado, como lo sugieren los didactas quebequenses, habría que proceder a la identificación de las entidades gramaticales, tomando los ejemplos ya sea en las frases descontextualizadas, ya sea en los textos; y en contraposición, habría que indicar el estatus y el rol de estas entidades en el seno de las frases, por una parte, en el seno de los textos, por otro. En el marco de las actividades con los textos habría que reutilizar explícitamente las nociones frásticas y analizar las transformaciones y accidentes gramaticales (de estatus y de función) producidos a nivel gramatical (Bronckart, 2013, p. 53).

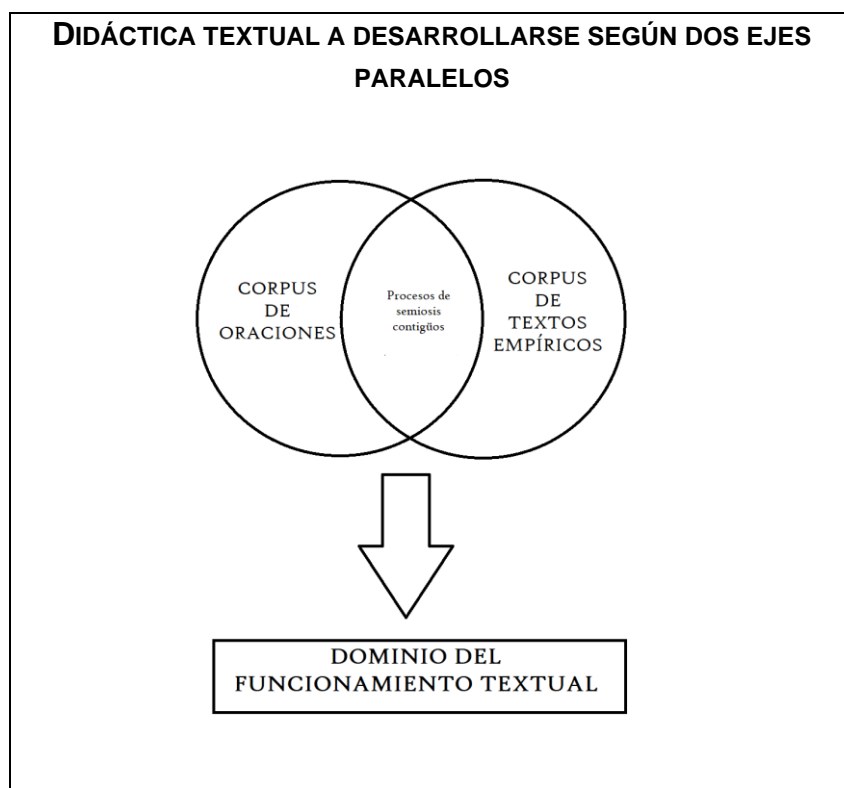
Si planteamos este doble proceso para la práctica de la competencia textual de los estudiantes, una propuesta que puede ligar todavía mejor estos dos ejes paralelos a desarrollar es establecer un espacio de contigüidad entre los procesos de semiosis de ambos *corpora*. Para que así ocurra, se puede procurar una afinidad gramatical, lexicológica

⁴³ Véase también Bronckart, 2007, p. 142.

y cultural entre el texto empírico seleccionado y el corpus de oraciones. Dicho de otra manera, es preferible que los fenómenos lingüísticos y sociales presentes en uno y otro corpus se repitan, de tal manera que se puedan codificar inferencias comunes. Con ello, se pueden dar interacciones sociales y discursivas afines entre ambos *corpora*.

Finalmente, también habría que considerar que, para que este ejercicio de ida y vuelta reciba una orientación clara, de tal manera que el profesorado no se extravíe en su planificación ni el estudiantado termine por desconcertarse, se requiere tener un objetivo claro y común: “Nuestra propuesta es presentar paralelamente una didáctica del sistema de la lengua y una didáctica del funcionamiento textual, desdoblamiento que permanece, sin embargo, articulado con un único objetivo general: el dominio del funcionamiento textual –propósito último de la didáctica de la lengua- que debe alcanzarse al final de la escolaridad obligatoria” (2007, p. 142).

Dicho todo lo anterior y a modo de cierre, se podría sistematizar la didáctica textual propuesta mediante el siguiente esquema:



Capítulo 3

Propuesta de una didáctica textual a partir del libro VIII de la *Ética Nicomáquea*

3.1. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA PROPUESTA

A partir de la discusión y las consideraciones teóricas presentadas en el capítulo anterior, se establecieron los fundamentos desde los que se puede proponer y defender una *enseñanza textual* del griego antiguo dentro del bachillerato. Dicho de otra manera, se ha presentado el marco epistemológico adecuado para la planificación de una práctica en la que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea contemplado como un proceso de práctica textual. Este proceso ha sido planteado como el desarrollo de un objetivo común a partir de dos ejes paralelos. Esta propuesta ha surgido gracias a las discusiones actuales sobre la cuestionable utilidad de los conocimientos gramaticales tradicionales para el desarrollo de las habilidades lingüísticas -en este caso en particular el dominio de la función textual- y, al mismo tiempo, del reconocimiento de una imposibilidad social para modificar de raíz la enseñanza gramatical.

Estos planteamientos, tal como se han esbozado, aportan un marco teórico adecuado para guiar la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje del griego antiguo. No obstante, al hacerlo, también es necesario considerar las características de la institución educativa en las que se lleva a cabo. En efecto, la educación formal demanda al profesorado que tenga claros los enfoques pedagógicos y disciplinarios que guían el diseño de sus actividades, pero también el marco institucional que delimita y orienta dicho actuar.

Por esta razón, la planificación de cómo se puede practicar el funcionamiento textual en griego antiguo con estudiantes de medio superior no se puede elaborar de manera abstracta, sino que también debe considerar los planteamientos propios de cada institución. Dicho de otra manera, no se puede realizar un diseño único y universal para la

enseñanza textual del griego antiguo, sino que éste también deberá considerar las particularidades de cada institución educativa.

De ahí que, para poder aventurar una propuesta de planificación didáctica -tal como se lo propone este capítulo-, es necesario hacer explícito cuál es el marco institucional en el que se inscribe. De manera particular, el diseño didáctico que se presenta a continuación busca ser congruente con el marco institucional que establece el Colegio de Ciencias y Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México. Para ello, se debe considerar que los programas de estudio de las materias de Griego I y II establecen que el enfoque disciplinario a seguir debe ser el comunicativo-textual:

Al conservar los planteamientos básicos de las actualizaciones curriculares llevadas a cabo en 1996 y 2004 se considera que el enfoque comunicativo textual guíe la enseñanza y aprendizaje de esta lengua debido a que: pone el énfasis en el estudio del texto, como unidad lingüística de comunicación, para presentar los elementos de la lengua en contexto, de tal modo que el mensaje tenga cabalidad, coherencia y sentido. Cuando se habla de lo textual, se alude implícitamente a la contribución de la lingüística del texto que considera esta unidad de análisis como punto de partida y llegada de la explicación didáctica. Por ello, se propone de manera preponderante el uso de textos completos. Desde el punto de vista didáctico, lo anterior no significa desconocer la utilidad de trabajar con palabras, frases o fragmentos para fortalecer alguna de las destrezas de comprensión o producción textual, siempre y cuando se asegure la relación de interdependencia con el texto (CCH, 2016, p.7).

Asimismo, hay que considerar que la planificación que se propone a continuación ha sido diseñada para cubrir la Unidad 3 del programa de estudios de Griego I, la cual se titula Gramática textual de la secuencia explicativa. Esta unidad requiere un tiempo de trabajo de 24 horas y sus propósitos son (CCH, 2016, p. 23):

Al finalizar la unidad el alumnado:

1. Comprenderá textos griegos explicativos, al reconocer los elementos que los constituyen, tanto a nivel textual como sintáctico y morfológico, a fin de alcanzar una idea global de su contenido.
2. Inferirá términos procedentes del griego en el corpus textual y en textos de divulgación, con la finalidad de incrementar su léxico.
3. Explicará la importancia de la filosofía griega en las ciencias y las humanidades para reconocer su trascendencia.

Asimismo, también es pertinente señalar que el corpus de textos empíricos que se eligió para alcanzar estos propósitos está integrado por el libro VIII de la *Ética*

Nicomáquea de Aristóteles. La selección de este libro estuvo motivada por dos principales razones. La primera de ellas es que, entre los textos filosóficos de la antigüedad, las obras de madurez del Estagirita son las que contienen ejemplos claros de lo que es una secuencia explicativa. En efecto, a diferencia de lo que observamos en textos de otros autores anteriores a él, la obra de Aristóteles se caracteriza por una escritura en prosa pobre en adornos poéticos e imágenes cautivadoras.⁴⁴ Por el contrario, su obra está dedicada a la construcción de un discurso deductivo en donde las explicaciones y justificaciones son los elementos centrales. Por ello, no es extraño que algunos autores sitúen los albores de la prosa “científica” en la obra aristotélica de madurez.

La segunda razón es el contenido del libro que aborda el tema de la *φιλία* (término que se suele traducir al español como *amistad*) y puede ser del interés del estudiantado. En efecto, en la etapa de la adolescencia y la adultez emergente de las sociedades occidentales industrializadas, “el centro emocional de los jóvenes pasa de la familia inmediata a personas de fuera” (Arnett, p. 27). Se trata de una época en la que la identidad se comienza a configurar a partir de la interacción con los amigos y los pares. Los y las adolescentes comienzan a interactuar en círculos más amplios sin el acompañamiento de sus padres y estas relaciones sociales se vuelven fundamentales para su desarrollo. De ahí que sea pertinente reflexionar sobre este tema en la escuela; además de que puede ser del interés del estudiantado.

Finalmente, para concluir esta breve contextualización, cabe agregar también que la propuesta que se presenta a continuación no es definitiva, sino que la labor es un desafío que requiere de compromiso continuo, autocrítica y constante cambio. Al final, puede ser visto como parte de un proceso colectivo del profesorado por llevar

⁴⁴ Eduard Norden (p. 163), por ejemplo, nos recuerda que no existen palabras arcaicas o poéticas en la *Constitución de los atenienses*, una de las obras aristotélicas que se considera que contiene menos intervenciones de otros autores.

el proceso de enseñanza-aprendizaje del griego antiguo a nuevos derroteros que le permitan seguir estando vigente en las sociedades contemporáneas.

3.2. PLANIFICACIÓN DE CADA SESIÓN

SESIÓN 1
<ul style="list-style-type: none">• <i>Material:</i> Primera parte del texto interlineal (Material 1)• <i>Tiempo:</i> 100 minutos • <i>Aprendizajes promovidos durante la sesión:</i>⁴⁵<ol style="list-style-type: none">1. El alumnado desarrolla su capacidad de expresión y comprensión, a partir del uso de un vocabulario filosófico.2. El alumnado comprende las características de la filosofía y su aportación al pensamiento científico y humanístico.• <i>Temas tratados:</i>⁴⁶<ol style="list-style-type: none">1. Léxico del corpus textual seleccionado.2. Filosofía clásica.
DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES
<p><i>Fase inicial de la sesión</i></p> <ul style="list-style-type: none">• El profesorado lee el nombre del autor y el título del texto a trabajar en la unidad (Aristóteles, <i>Ética nicomáquea</i>), y abre un espacio de diálogo para que el estudiantado comente qué sabe sobre el autor y su obra. De la misma manera, a solicitud del profesorado, el estudiantado comenta si ya han leído alguna obra de este autor y, en caso de que así sea, cómo fue dicha experiencia. • El estudiantado forma equipos de 4 personas y discute las siguientes preguntas: - ¿Qué tipo de textos escribió Aristóteles?

⁴⁵ Estos aprendizajes y los siguientes han sido extraídos del Programa de Estudio vigente de Griego I de la ENCCH.

⁴⁶ Este tema y los siguientes han sido extraídas del Programa de Estudio vigente de Griego I de la ENCCH.

- ¿Cuáles son las principales características de este tipo de textos?

- El estudiantado pone por escrito sus respuestas y las comparte con el resto del grupo.
- Posteriormente el profesorado recopila toda esta información y, si lo juzga pertinente, realiza cambios a la planeación

Fase de desarrollo

- El profesorado presenta brevemente el texto seleccionado (quién es el autor, cuál es la obra, cuál es el lugar que ocupa la obra dentro de toda la producción del autor, cuál es el lugar que ocupa el fragmento seleccionado dentro de la obra en cuestión) y vincula estos datos con las aportaciones que realizó el estudiantado durante la *Fase inicial de la sesión*.
- El profesorado presenta el cronograma general de trabajo: el texto seleccionado se dividirá en tres partes (1155a3-16, 1155a16-31 y 1155a32-b16) y cada parte se trabajará a lo largo de dos semanas de trabajo, es decir, se cubrirá la totalidad del fragmento del texto en un lapso de seis semanas. Durante cada uno de estos segmentos se trabajará con el texto empírico y un corpus oracional, así como con la adquisición de vocabulario y conocimientos sobre la tradición filosófica griega. Asimismo, al final el estudiantado pondrá en práctica los aprendizajes de toda la unidad por medio de un trabajo final.
- Una parte del estudiantado es seleccionada aleatoriamente para leer de manera sucesiva y en voz alta una línea del texto griego de la *Primera parte del texto interlineal*. El resto del estudiantado sigue la lectura.
- El profesorado lee de manera pausada y en voz alta el texto griego de la *Primera parte del texto interlineal*. El estudiantado repite en voz alta.
- Al término de la lectura, el profesorado interroga al grupo sobre algunos aspectos morfológicos y semánticos del texto griego, mismos que el estudiantado ya conoce gracias al trabajo previo que se ha hecho en el semestre. Se sugieren preguntas como las siguientes:
 - ¿A qué declinación pertenece la palabra....?
 - ¿En qué caso se encuentra la palabra...?
 - ¿Cómo puedo traducir la palabra?
 - ¿Qué palabras griegas ya conocen y cuál es su significado?

- Un alumno o alumna lee en voz alta el texto español de la *Primera parte del texto interlineal*.
- El profesorado explica que la traducción española que acaban de leer es una traducción interlineal que busca reproducir palabra por palabra (*ad verbum*) el texto griego en español. Le aclara al estudiantado que está acostumbrado a traducciones más fluidas y literarias, lo que hace que esta traducción que acaba de leer se vuelva más confusa y difícil de entender, y, sin embargo, es una traducción puntual, que servirá de pauta para una versión más libre y acorde con la lengua de llegada.
- El profesorado presenta algunos ejemplos de cómo un texto se traduce de manera interlineal y luego se traslada a una traducción más fluida. Se recomienda que estos ejemplos se saquen de textos que hayan sido trabajados previamente en el salón de clases.
- El profesorado explica el significado de las grafías adicionales que se han incluido en la traducción interlineal:
 1. Guion (-): indica que dos o más palabras españolas se emplean para traducir un solo término griego.
 2. Flecha doble (↔): indica que se está invirtiendo el orden de dos palabras en español.
 3. Subrayado: indica que una palabra española se usa para traducir dos o más términos griegos.
- A petición del profesorado, el estudiantado retoma la traducción interlineal de la *Primera parte del texto interlineal* y la modifica para que se convierta en una traducción más fluida y literaria. El profesorado realiza junto con el grupo un ejemplo de ello a partir de la primera oración y, posteriormente, se dedica a apoyar al estudiantado con sus dudas.

Fase de síntesis

- El profesorado interroga al grupo sobre su avance y sobre las dificultades que ha encontrado para realizar la actividad. Después del intercambio de experiencias, le solicita al estudiantado que, en caso de que no haya concluido, lo haga en sus casas.

- Como último punto, el profesorado resume el programa de trabajo para las siguientes sesiones, así como también los principales puntos que se abordaron en la sesión sobre el pensamiento de Aristóteles y su obra.

SESIÓN 2

- *Material:*
 1. Primera parte del texto interlineal (Material 1)
 2. Esquema argumentativo de la primera parte del texto interlineal (Material 2)
- *Tiempo:* 100 minutos
- *Aprendizajes promovidos durante la sesión:*
 1. El alumnado reconoce las estructuras morfosintácticas con preposiciones griegas, para la comprensión de los complementos circunstanciales.
 2. El alumnado desarrolla su capacidad de expresión y comprensión, a partir del uso de un vocabulario filosófico
 3. El alumnado comprende las características de la filosofía y su aportación al pensamiento científico y humanístico.
- *Temas tratados:*
 1. La cohesión textual: conjunciones causales o conectores *ὅτι, διότι, γάρ*.
 2. Léxico del corpus textual seleccionado.
 3. Filosofía clásica.

DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES

Fase inicial de la sesión

- Una parte del estudiantado es seleccionada aleatoriamente para leer de manera sucesiva y en voz alta una línea del texto griego de la *Primera parte del texto interlineal*. El resto del estudiantado sigue la lectura.
- El profesorado lee de manera pausada y en voz alta el texto griego de la *Primera parte del texto interlineal*. El estudiantado repite en voz alta y de manera grupal entre cada pausa. Mientras el profesorado lee, enfatiza la presencia de algunos pares de palabras como *ἢ / ἣ* y *τί / τι*, para llamar la atención sobre la importancia

de la escritura de los acentos y los espíritus. Usará estos ejemplos para mostrar que los signos de escritura griegos no carecen de importancia, sino que pueden modificar el significado de las palabras.

Fase de desarrollo

- A petición del profesorado, el estudiantado señala cuáles son los términos griegos que más aparecieron en el fragmento leído y explican qué es lo que revelan sobre el texto. El profesorado enfatizará sobre todo algunos términos como *φιλία*, *φίλος* y *γάρ*. Con este diálogo se busca llegar al hecho de que el tema central del texto es la *φιλία* y que el texto está construido a partir de un gran número de oraciones explicativas, las cuales suelen ser introducidas por medio de la conjunción *γάρ*.
- Se discute en grupo por qué en el texto abundan las explicaciones y qué es lo que esto que podría ser visto como un aspecto meramente formal, revela acerca del contenido y las intenciones de la obra aristotélica. Con esto se subrayará el hecho de que los aspectos estilísticos de un texto no son algo que nos informa sobre la forma de un texto, sino también sobre su contenido.
- El profesorado indica que es el momento de revisar juntos la actividad de la sesión pasada en la que el estudiantado buscó transformar la traducción interlineal en una traducción literaria.
- Con este propósito, el profesorado y el alumnado escriben un esquema argumentativo del texto semejante al que se muestra más adelante (Material 2). Dicho esquema consta de doce partes en total y en cada una de ellas:
 1. Un alumno o alumna lee en voz alta el texto griego de la oración correspondiente. El profesorado le indica dónde parar y, posteriormente, el alumnado lee cuál es su sugerencia de traducción para dicha parte.
 2. El alumnado con ayuda del profesorado identifica el conector griego que introduce la oración, platican sobre por qué se usa ese conector y no otro diferente. Finalmente, el profesorado lo escribe en el pizarrón con color. Con ello se busca que el estudiantado no sólo conozca “el significado” del conector, sino que vea con qué fines se usa y cuál es la función que cumple.
 3. El alumnado, con ayuda del profesorado, identifica cuál es la oración que introduce el conector y discute cuál es el sentido y el mensaje de dicha oración. Para aclarar este mensaje y poder comprenderlo mejor, el estudiantado, a petición del profesorado, brinda ejemplos que permitan ilustrar lo expuesto por Aristóteles. Se debe buscar que dichos ejemplos sean extraídos de su propia experiencia o de alguna película, lectura, canción o

programa televisivo. De la misma manera, el profesorado también brinda sus propios ejemplos.

4. El profesorado escribe en el pizarrón con un color diferente al que usó con los conectores una palabra o un sintagma que resuma el mensaje de la oración y, por medio de una línea o una flecha, lo relaciona con el conector previamente identificado.
5. El alumno o alumna que había leído el fragmento correspondiente reformula su traducción literaria, si es necesaria, y el profesorado la repite en voz alta. En caso de que se considere pertinente, se sugieren cambios a dicha traducción.

- Al término del esquema, el estudiantado expresa sus dudas.

Fase de síntesis

- El profesorado expresa sus comentarios finales al trabajo realizado. Enfatiza el papel fundamental que desempeñan los conectores para la elaboración y comprensión de textos. Subraya el hecho de que los conectores permiten que, pese a que los textos tienen una presentación lineal, su mensaje e ideas se ordenen, distribuyan y, en ocasiones, se jerarquicen en distintos niveles. Este mensaje se fortalece a partir de la esquematización no lineal que es visible para todos en el pizarrón.

SESIÓN 3

- *Material:*
- Primera parte del texto interlineal (Material 1)
Verbos que expresan simpatía o rechazo (Material 3).
- *Tiempo:* 100 minutos
- *Aprendizajes promovidos durante la sesión:*
 1. El alumnado analiza los elementos de las oraciones transitivas y enunciativas, en el corpus textual para traducirlas y comprenderlas.
 2. El alumnado reconoce las estructuras morfosintácticas con preposiciones griegas, para la comprensión de los complementos circunstanciales.
 3. El alumnado desarrolla su capacidad de expresión y comprensión, a partir del uso de un vocabulario filosófico.
 4. El alumnado comprende las características de la filosofía y su aportación al pensamiento científico y humanístico.

- *Temas tratados:*
 1. Oración transitiva y enunciativa.
 2. Dativo y acusativo de las tres declinaciones. Sustantivos, adjetivos y artículos: singular y plural.
 3. Léxico del corpus textual seleccionado.
 4. Filosofía clásica.

DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES

Fase inicial de la sesión

- Una parte del estudiantado es seleccionada aleatoriamente para leer de manera sucesiva y en voz alta una línea del texto griego de la *Primera parte del texto interlineal*. El resto del estudiantado sigue la lectura.
- El profesorado lee de manera pausada y en voz alta el texto griego de la *Primera parte del texto interlineal*. El estudiantado repite en voz alta y de manera grupal entre cada pausa.
- El alumnado y el profesorado recapitulan el contenido del fragmento leído, así como las ideas y el vocabulario central del mismo.

Fase de desarrollo

- El profesorado presenta ante el alumnado seis diferentes verbos: *φιλέω, μισέω, αγαπάω, στυγέω, στέργω, έχθαίρω/έχθραίνω γ έράω*.
- El estudiantado, a solicitud del maestro, identifica cuál verbo está relacionado con alguna palabra que ya conoce. En este caso se trata de *φιλέω*, cuya raíz pueden vincular fácilmente al término *φιλία* y, por lo tanto, el estudiantado puede entender su significado.
- El profesorado explica que la lista de palabras dada contiene algunos verbos cuyo significado es similar al de *φιλέω* y otros que expresan lo contrario. Esto significa que algunos verbos expresan simpatía y proximidad entre dos o más personas, mientras que los otros indican rechazo. Para poder identificar cuáles verbos expresan cada una de estas posturas, se recurrirá al Material 3.

- El ejercicio mencionado contiene diez oraciones en las que se emplean estos verbos. Todo el vocabulario aparece al final a excepción de los verbos señalados. Por ello, a petición del profesorado, el estudiantado lee de forma individual las oraciones, deduce el sentido de los verbos y los clasifican en la tabla correspondiente. Dicha tabla se divide en dos: verbos que expresan simpatía entre las personas y verbos que expresan rechazo.
- Una vez que ha transcurrido el tiempo adecuado, el estudiantado y el profesorado revisan el ejercicio. Para ello, el estudiantado lee cada una de las oraciones en griego, señala qué dice en español y establece qué sentido (simpatía u hostilidad) tiene el verbo de la oración. El profesorado lo apoya con sus dudas, dificultades y errores.
- El profesorado explica las diferencias de matices que existen entre los verbos *φιλέω, αγαπάω, στέργω* y *εράω*, así como también entre *μισέω, στυγέω* y *ἐχθαίρω/ἐχθραίνω*.
- El profesorado retoma alguna oración del ejercicio anterior y la escribe en el pizarrón. Por ejemplo: *οἱ πατέρες τοὺς παῖδας ἀγαπῶσι*. A partir de este ejemplo, interroga al estudiantado sobre cómo pudieron saber quién ama a quién. En otras palabras, les pregunta, cómo supieron si los padres aman a los hijos o los hijos aman a los padres.
- El estudiantado aventura sus hipótesis y las comparte con el resto del grupo. Todos y todas escuchan las posibles respuestas y el profesorado las anota en el pizarrón. Cuando el estudiantado ha terminado de proponer ideas, el profesorado comenta todas las respuestas y, en caso de que sean erróneas, explica por qué no pueden ser correctas.
- El profesorado retoma la respuesta correcta, la cual está relacionada con el cambio de desinencias. A partir de esto, el profesorado expone, por medio de ejemplos, la diferencia entre sujeto y complemento directo, y, posteriormente, introduce el concepto del caso acusativo.
- Para reforzar el punto anterior, retoma el ejemplo del pizarrón e invierte las desinencias de nominativo y sujeto. Por ejemplo: *τοὺς πατέρας οἱ παῖδες ἀγαπῶσι*. A partir de esta oración le muestra al estudiantado cómo, sin necesidad de alterar el orden de las partes de la oración, se invierte el mensaje y ya no se dice que *los padres aman a los hijos*, sino que *los hijos a los padres*.

Fase de síntesis

- El profesorado expresa sus comentarios finales sobre el trabajo realizado y enfatiza el papel fundamental del caso acusativo para la lectura y comprensión de textos griegos. También anticipa al estudiantado que seguirá trabajando y ejercitando este caso, ya que su dominio es imprescindible.

SESIÓN 4

- *Material:*
Verbos que expresan simpatía y rechazo (Material 3)
Tabla de artículos (Material 4)
Artículos de nominativo y acusativo (Material 5)
- *Tiempo:* 100 minutos
- *Aprendizajes promovidos durante la sesión:*
 1. El alumnado analiza los elementos de las oraciones transitivas y enunciativas, en el corpus textual para traducirlas y comprenderlas.
 2. El alumnado reconoce las estructuras morfosintácticas con preposiciones griegas, para la comprensión de los complementos circunstanciales.
 3. El alumnado desarrolla su capacidad de expresión y comprensión, a partir del uso de un vocabulario filosófico.
- *Temas tratados:*
 1. Oración transitiva y enunciativa.
 2. Dativo y acusativo de las tres declinaciones. Sustantivos, adjetivos y artículos: singular y plural.
 3. Léxico del corpus textual seleccionado.

DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES

Fase inicial de la sesión

- El alumnado, a solicitud del maestro, rememora el trabajo de la sesión anterior: el significado de los verbos *φιλέω, μισέω, αγαπάω, συγγέω, στέργω, έχθαίρω/έχθραίνω* y *έράω*, así como las nociones de sujeto, complemento directo, nominativo y acusativo.

- El estudiantado y el profesorado retoman las oraciones del Material 3 y juntos recuerdan el significado de las oraciones.

Fase de desarrollo

- El estudiantado, a solicitud del profesorado, identifica el sujeto y el complemento directo de las oraciones señaladas. Juntos revisan las respuestas y el profesorado se encarga de aclarar las dudas, dificultades y errores.
- El estudiantado, a solicitud del profesorado, identifica cuál es el artículo que se emplea en el sujeto y en el complemento directo de dichas oraciones. El profesorado lo asiste y, cuando han concluido, juntos aclaran cuáles son las respuestas correctas y las razones de ello. El profesorado aclara las dudas, dificultades y errores.
- El estudiantado, a solicitud del profesorado, clasifica y anota los artículos del acusativo singular y plural de los tres géneros en la tabla correspondiente (Material 4). Cabe señalar que dicha tabla ya contiene los artículos de nominativo y genitivo, los cuales fueron escritos en las semanas anteriores cuando se trabajó con la unidad 2 de Griego I. El profesorado asiste al estudiantado y, cuando han concluido, le dicta todos los artículos de nominativo, genitivo y acusativo, y éste los anota en el pizarrón. En caso de que existan dudas o dificultades, el profesorado ayuda al estudiantado a resolverlos. Posteriormente, el profesorado va señalando en orden cada uno de los artículos (ὁ, ἡ, τό; τοῦ, τῆς, τοῦ; τόν, τήν, τό; οἱ, αἱ, τά; τῶν, τῶν, τῶν; τούς, τάς, τά) y, junto con el estudiantado, dice en voz alta el artículo respectivo.
- Posteriormente el profesorado va señalando de forma aleatoria los artículos que están escritos en el pizarrón y le solicita al estudiantado que señale el caso, género y número de cada uno. Por ejemplo: ὁ, nominativo, masculino, singular; τόν, acusativo, masculino, singular; τῆς, genitivo, femenino, singular; τοῦς, acusativo, plural, masculino; αἱ, nominativo, femenino, plural; etcétera.
- Posteriormente, a petición del profesorado, el estudiantado realiza el ejercicio del Material 5. En dicho ejercicio se encuentra lo siguiente:
 1. Una serie de 24 imágenes que contienen personajes conocidos de caricaturas, historietas y películas.
 2. Un listado de 24 artículos en nominativo y acusativo.
 3. Un listado de 12 verbos conjugados que expresan simpatía o rechazo entre personas (los mismos verbos que se revisaron en la Sesión 3).

4. Una tabla con espacios para llenar.

- Para realizar el ejercicio, el estudiantado realiza lo siguiente:
 1. Recorta las imágenes de los personajes y los acomoda en parejas. Por ejemplo, la imagen de Los vengadores con la de Thanos, la de Homero Simpson con la de Marge y Lisa Simpson, etc.
 2. Recorta y selecciona el verbo que ilustra adecuadamente la relación que existe entre dichos personajes. Por ejemplo, *μισοῦσι*, para el caso de Los vengadores y Thanos; o *φιλεῖ*, para el caso de Homero y Marge con Lisa Simpson.
 3. Recorta y selecciona el artículo que podría concordar con cada una de las imágenes. Para hacerlo, toma en cuenta el caso, el género y el número correspondientes. Por ejemplo, el artículo *οἱ* concordaría con Los vengadores y *τόν* con Tanos; o el artículo *ὁ* con Homero Simpson y *τάς* con Marge y Lisa Simpson.
 4. Cuando el estudiantado ha logrado identificar correctamente todas las parejas de personajes, el verbo que ilustra la relación que existe entre ellos y los artículos correspondientes, pega cada una de estas partes en la tabla. Para hacerlo, tiene cuidado de acomodarlo en las casillas correspondientes. Por ejemplo:

	ARTÍCULO DEL SUJETO	SUJETO (IMAGEN)	VERBO	ARTÍCULO DEL COMPLEMENTO DIRECTO	COMPLEMENTO DIRECTO (IMAGEN)
α'	οἱ		μισοῦσι	τόν	
β'	ὁ		φιλεῖ	τάς	

- Mientras el estudiantado realiza el ejercicio, el profesorado lo apoya con sus dudas y dificultades.

Fase de síntesis

- El profesorado expresa sus comentarios finales sobre el trabajo realizado y abre un espacio para que el estudiantado comparta su experiencia personal al resolver los ejercicios de la sesión. El profesorado lo escucha con atención y toma en cuenta sus participaciones para hacer modificaciones al trabajo de las siguientes sesiones, si es necesario.

SESIÓN 5

- *Material:*
 - Primera parte del texto interlineal (Material 1)
 - Segunda parte del texto interlineal (Material 6)
 - Vocabulario del texto griego (Material 7)
 - Tablas de declinaciones (Material 8)
 - Oraciones con acusativo (Material 9)
 - Palabras griegas compuestas a partir de φίλος (Material 10)
- *Tiempo:* 100 minutos
- *Aprendizajes promovidos durante la sesión:*
 1. El alumnado analiza los elementos de las oraciones transitivas y enunciativas, en el corpus textual para traducirlas y comprenderlas.
 2. El alumnado reconoce las estructuras morfosintácticas con preposiciones griegas, para la comprensión de los complementos circunstanciales.
 3. El alumnado desarrolla su capacidad de expresión y comprensión, a partir del uso de un vocabulario filosófico.
- *Temas tratados:*
 1. Oración transitiva y enunciativa.
 2. Dativo y acusativo de las tres declinaciones. Sustantivos, adjetivos y artículos: singular y plural.
 3. Léxico del corpus textual seleccionado.

DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES

Fase inicial de la sesión

- El profesorado y el alumnado hacen un recuento del trabajo hecho durante la sesión anterior. Para reforzar esta actividad, revisan juntos las respuestas del

ejercicio que realizaron (Material 5) y, en la medida en que van apareciendo errores en las respuestas, el profesorado explica nuevamente los temas correspondientes.

Fase de desarrollo

- El profesorado interroga al estudiantado sobre si los artículos son las únicas palabras que se declinan en lengua griega, lo cual le permite abrir un espacio en la clase para recordar que también es necesario reconocer las desinencias de los sustantivos y los adjetivos. Posteriormente, una vez hecho este ejercicio de rememoración, el profesorado le indica al estudiantado que verán cuáles son las desinencias de acusativo.
- Para cumplir este objetivo, el alumnado y el profesorado trabajan con la *Primera y la Segunda parte del texto interlineal*. El estudiantado, a solicitud del profesorado, identifica y subraya todos los artículos en caso acusativo que aparezcan en la *Primera y la Segunda parte*, así como los sustantivos y adjetivos a los que determinan dichos artículos.
- El profesorado y el estudiantado revisan juntos el ejercicio anterior y, cuando ya no hay dudas o errores, el profesorado le solicita al estudiantado que reconozca a qué declinación pertenecen los sustantivos y adjetivos identificados. Para ello, el estudiantado se apoya en el enunciado de los sustantivos y los adjetivos que se encuentra en el vocabulario del texto aristotélico (Material 7).
- De la misma manera, el estudiantado, a solicitud del profesorado, identifica las desinencias de dichos sustantivos y adjetivos, y las escribe con lápiz en la tabla correspondiente (Material 8). Cabe señalar que dicha tabla ya contiene las desinencias de nominativo y genitivo, las cuales fueron escritas en las semanas correspondientes a la Unidad 2 de Griego I.
- El profesorado asiste al estudiantado y, una vez que ha concluido, revisa junto con ellos las desinencias que escribieron en sus tablas. Corrigen juntos los errores y el profesorado ayuda al estudiantado a aclarar por qué se equivocó.
- Junto con las desinencias, también escriben un sustantivo que ejemplifique cada una de ellas. Al hacerlo, el profesorado les recuerda cómo se identifica la raíz y se sustituyen las desinencias en las tres declinaciones.
- Para practicar el uso de las desinencias el estudiantado realiza un nuevo ejercicio (Material 9). En dicho ejercicio, el estudiantado identifica previamente algunos

sustantivos y adjetivos etimológicamente relacionados con los verbos que se han trabajado en sesiones anteriores: *φιλέω, μισέω, αγαπάω, συγγέω, στέργω, έχθαίρω/έχθραίνω* y *έράω*; γ, posteriormente, realizan la segunda parte del ejercicio. En esta parte, el estudiantado escribe una pequeña explicación en griego de cada uno de estos verbos recurriendo al verbo *έχω* y el sustantivo relacionado con el verbo correspondiente en caso acusativo. Por ejemplo, el verbo *φιλέω* se explica por medio de la perífrasis *έχω φιλίαν*.

- El profesorado asiste al estudiantado y, cuando han concluido, revisan juntos el ejercicio. El profesorado aprovecha este momento para aclarar las dudas y dificultades generales.

Fase de síntesis

- El profesorado dialoga con el estudiantado sobre las dificultades que está teniendo en relación con el caso acusativo. Le indica que seguirá ejercitándose más y, para ello, le pide que adelante la búsqueda del vocabulario que aparece en el ejercicio del Material 10. Se trata de un listado de veinte palabras compuestas en griego sobre las que debe investigar el enunciado de las palabras que las componen.

SESIÓN 6

- *Material:*
Segunda parte del texto interlineal (Material 6)
Listado de palabras griegas compuestas a partir de φίλος (Material 10)
Crucigrama de palabras griegas compuestas a partir de μῦθος (Material 11)
- *Tiempo:* 100 minutos
- *Aprendizajes promovidos durante la sesión:*
 1. El alumnado analiza los elementos de las oraciones transitivas y enunciativas, en el corpus textual para traducirlas y comprenderlas.
 2. El alumnado reconoce las estructuras morfosintácticas con preposiciones griegas, para la comprensión de los complementos circunstanciales.
 3. El alumnado desarrolla su capacidad de expresión y comprensión, a partir del uso de un vocabulario filosófico.
- *Temas tratados:*
 1. Oración transitiva y enunciativa.

2. Dativo y acusativo de las tres declinaciones. Sustantivos, adjetivos y artículos: singular y plural.
3. Léxico del corpus textual seleccionado.

DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES

Fase inicial de la sesión

- Una parte del estudiantado es seleccionada aleatoriamente para leer de manera sucesiva y en voz alta una línea del texto griego de la *Segunda parte del texto interlineal*. El resto del estudiantado sigue la lectura.
- El profesorado lee de manera pausada y en voz alta el texto griego de la *Segunda parte del texto interlineal*. El estudiantado repite en voz alta y de manera grupal entre cada pausa. Mientras el profesorado va guiando la lectura, elige algunos sustantivos y adjetivos en caso nominativo, genitivo o acusativo, y solicita al estudiantado que señalen el caso, género y número en que se encuentra cada una de estas palabras. Mientras lo hacen, aprovecha para recordar con el estudiantado los aprendizajes de la sesión pasada y juntos rememoran las desinencias del caso acusativo.
- El profesorado le indica al estudiantado que en la sesión harán más ejercicios para practicar el caso acusativo y adquirirán más vocabulario en griego.

Fase de desarrollo

- Para continuar practicando el caso acusativo, el estudiantado realiza el Ejercicio 10. Dicho ejercicio consiste en escribir una paráfrasis en griego de veinte palabras compuestas que contienen la raíz φίλος, tal como φιλόφιλος o φιλόσοφος, y la traducción en español de dicha paráfrasis. Por ejemplo, el término φιλόφιλος se puede parafrasear como ὁ φιλῶν τοὺς φίλους, lo que se puede traducir como *quien ama a los amigos*. Tal como se aprecia, la traducción requiere del uso del acusativo como complemento directo del verbo φιλέω. Antes de que realicen esta parte, el profesorado corrobora con el estudiantado que haya identificado correctamente el vocabulario necesario, mismo que le fue requerido en la sesión anterior. De igual manera, aprovecha para recordar junto con el estudiantado cuáles son las características de las palabras simples, derivadas y compuestas. Finalmente, el profesorado realiza el primer ejercicio con el estudiantado, para que tenga claro lo que se debe hacer y cómo.

- Mientras el estudiantado realiza el ejercicio, el profesorado asiste al estudiantado y lo apoya con sus dudas. En la medida en que va acabando el estudiantado, pasa al pizarrón a escribir las respuestas. Cuando ya han sido escritas todas las respuestas, el profesorado y el estudiantado las revisan y las corrigen cuando es necesario. Al hacerlo, aclaran las causas de los errores.
- Para reforzar este mismo vocabulario, el estudiantado realiza el siguiente ejercicio (Material 11), el cual es un crucigrama que debe ser llenado con palabras compuestas que, en lugar de comenzar con la raíz φίλ-, lo hacen con la raíz μισ-. Asimismo, cabe señalar que el segundo término del compuesto son las mismas palabras griegas que aparecieron en el ejercicio anterior. Las claves para llenar el crucigrama están en español y contiene frases como *Que odia la sabiduría* o *que odia a los amigos*, mismas que en el crucigrama se responden con los términos μισόσοφος y μισόφιλος.
- El profesorado y el estudiantado revisan las respuestas y juntos corrigen los errores.

Fase de síntesis

- El profesorado retroalimenta al grupo sobre el dominio que tiene del caso acusativo. Le indica que ya lo ha trabajado bastante en clase y que, a partir de las siguientes sesiones, se espera que puedan hacer uso de él, por lo que, si alguien todavía tiene dificultades, debe acercarse al profesorado para resolver sus dudas y llevarse material adicional de trabajo.

SESIÓN 7

- *Material:*
Segunda parte del texto interlineal (Material 6)
Cuestionario sobre la segunda parte del texto interlineal (Material 12)
Traducción de oraciones con dativo (Material 13)
- *Tiempo:* 100 minutos
- *Aprendizajes promovidos durante la sesión:*
 1. El alumnado analiza los elementos de las oraciones transitivas y enunciativas, en el corpus textual para traducirlas y comprenderlas.

2. El alumnado reconoce las estructuras morfosintácticas con preposiciones griegas, para la comprensión de los complementos circunstanciales.
 3. El alumnado desarrolla su capacidad de expresión y comprensión, a partir del uso de un vocabulario filosófico.
 4. El alumnado comprende las características de la filosofía y su aportación al pensamiento científico y humanístico.
- *Temas tratados:*
 1. Oración transitiva y enunciativa.
 2. Dativo y acusativo de las tres declinaciones. Sustantivos, adjetivos y artículos: singular y plural.
 3. Léxico del corpus textual seleccionado.
 4. Filosofía clásica.

DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES

Fase inicial de la sesión

- El profesorado y el estudiantado rememoran el trabajo de la sesión anterior, el cual consistió en ejercitar el acusativo, así como adquirir nuevo vocabulario. El profesorado va recordando las distintas palabras que aparecieron en los ejercicios que se realizaron (Material 10 y 11), y el estudiantado señala su significado.
- Por otra parte, el profesorado aprovecha este vocabulario para solicitar al estudiantado que exprese de manera oral oraciones con el verbo ἔχω cuyo complemento directo son las palabras que acaban de rememorar. Por ejemplo, *tengo amigos, tengo la verdad, tengo trabajo, tengo hijos, etc.*
- Finalmente, el profesorado le indica al estudiantado que en la sesión revisarán el contenido de la *Segunda parte del texto interlineal*

Fase de desarrollo

- Una parte del estudiantado es seleccionada aleatoriamente para leer de manera sucesiva y en voz alta una línea del texto griego de la *Segunda parte del texto interlineal*. El resto del estudiantado sigue la lectura.

- El profesorado lee de manera pausada y en voz alta el texto griego de la *Segunda parte del texto interlineal*. El estudiantado repite en voz alta y de manera grupal entre cada pausa.
- Un o una estudiante lee en voz alta la “traducción” del texto. El resto del estudiantado sigue la lectura. Al terminar, el profesorado le indica al estudiantado que es el momento adecuado para buscar comprender el sentido del texto. Para ello trabajarán con un cuestionario integrado por cuatro preguntas que interrogan sobre las ideas centrales del fragmento (Material 12). El profesorado le recuerda al estudiantado que, tal como lo observaron al trabajar con el contenido de la *Primera parte del texto interlineal*, se trata de un texto que no solamente afirma las cosas, sino que también *da razón* de dichas afirmaciones. Esto significa que no sólo deben buscar la comprensión de lo que se dice, sino también por qué.
- El estudiantado lee las preguntas del cuestionario, las discute en parejas, identifica la respuesta que Aristóteles da a cada una de ellas, así como las razones que tiene para ello, y lo anota.
- Posteriormente, a solicitud del profesorado, el estudiantado define su propia postura respecto a cada uno de los cuestionamientos, así como las razones que tiene para ello, y lo escribe de manera individual. De esta manera, cada pregunta del cuestionario es respondida dos veces: una primera vez con lo expuesto por Aristóteles en el texto (Ἀριστοτέλης) y una segunda con la postura de cada estudiante (Εγώ).
- Una vez que el estudiantado ha terminado de escribir todas las respuestas, se abre un espacio para compartirlas y discutir las con todo el grupo. Para hacerlo, el profesorado y el estudiantado revisan cada una de las respuestas en orden. En cada pregunta revisan primero la respuesta dada por Aristóteles y luego su respuesta personal. En el caso de las respuestas de Aristóteles, el profesorado solicita constantemente al estudiantado que señale en qué parte del texto está expuesto lo que señala. Esto permite abrir un espacio para leer y comentar el texto aristotélico, así como para corregir lecturas que no toman en cuenta la gramática del texto. El profesorado complementa las participaciones del estudiantado y aporta ejemplos de la vida cotidiana para ilustrar las ideas de Aristóteles.

- Una vez que ha sido discutido el contenido del texto, el profesorado resume algunas de sus ideas centrales y, a partir de ellas, redacta en el pizarrón algunas oraciones simples en español (Material 13).
- A solicitud del maestro, el estudiantado intenta traducir las oraciones al griego antiguo.

Fase de síntesis

- El profesorado le solicita al estudiantado que concluya sus traducciones en casa y que las traiga la próxima sesión. Aprovecha para informarles que la próxima clase trabajará con nuevos temas de morfología nominal en griego.

SESIÓN 8

- *Material:*
Tabla de artículos (Material 4)
Tablas de declinaciones (Material 8)
Traducción de oraciones con dativo (Material 13)
Parafilias (Material 14)
- *Tiempo:* 100 minutos
- *Aprendizajes promovidos durante la sesión:*
 1. El alumnado analiza los elementos de las oraciones transitivas y enunciativas, en el corpus textual para traducirlas y comprenderlas.
 2. El alumnado reconoce las estructuras morfosintácticas con preposiciones griegas, para la comprensión de los complementos circunstanciales.
 3. El alumnado desarrolla su capacidad de expresión y comprensión, a partir del uso de un vocabulario filosófico.
- *Temas tratados:*
 1. Oración transitiva y enunciativa.
 2. Dativo y acusativo de las tres declinaciones. Sustantivos, adjetivos y artículos: singular y plural.
 3. Léxico del corpus textual seleccionado.

DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES

Fase inicial de la sesión

- El profesorado, con el apoyo del estudiantado, rememora el trabajo de la sesión anterior, el cual consistió en revisar el contenido de la *Segunda parte del texto interlineal*. Para ello, le solicita al estudiantado que rememore las ideas centrales que discutieron.
- También aprovecha para señalar que en la sesión el estudiantado se enfrentará con nuevos temas de morfología griega.

Fase de desarrollo

- El profesorado comienza a revisar junto con el estudiantado las oraciones de la sesión anterior. Por este motivo observa la primera oración, identifica el número de errores que contiene, le indica al estudiantado este número y le solicita que, sin su ayuda, los identifique y corrija. En la medida en que el estudiantado va realizando sus correcciones, el profesorado va indicando el número de errores que contiene la oración (el cual puede crecer, decrecer o mantenerse igual con respecto a la primera cifra que les dio).
- El profesorado deja que el estudiantado vaya haciendo sus correcciones hasta que sólo permanezcan los errores concernientes a las palabras que deberían encontrarse en caso dativo.
- A partir de eso, el profesorado explica al estudiantado el nuevo caso. El estudiantado presta atención y plantea sus dudas.
- Una vez que haya quedado claro en qué consiste el caso dativo, el profesorado le solicita al estudiantado que saque sus tablas de artículos (Material 4) y de sustantivos (Material 8), para que llenen juntos la parte concerniente al dativo. De esta manera, el profesorado le proporciona al estudiantado los artículos y las desinencias de las tres declinaciones del caso dativo, así como un ejemplo con cada una de ellas.
- El profesorado interroga al estudiantado sobre cuál es el dativo singular y plural de algunas palabras que ya conocen. Ellos responden de manera oral.

- Posteriormente el profesorado regresa al ejercicio que estaban revisando y le solicita al estudiantado que identifique si, en las oraciones anteriores, existen palabras que deban ir en caso dativo. El estudiantado identifica y analiza esto con ayuda del profesorado.
- Una vez que el estudiantado ha identificado correctamente estas palabras, el profesorado le solicita al estudiantado que las corrija en sus cuadernos. El estudiantado trabaja mientras el profesorado lo asiste de manera individual con sus dudas y dificultades. Conforme va terminando el estudiantado, el profesorado le solicita que corrija los errores en el pizarrón.
- El profesorado revisa el resto de las oraciones en el pizarrón y corrige los errores existentes junto con el estudiantado.
- Como última actividad, se adelantará con el vocabulario que se usará la próxima sesión. Para ello, el estudiantado realiza el siguiente ejercicio (Material 14). Dicho ejercicio está integrado por cuatro columnas: la primera columna contiene el nombre en español de distintas parafilias; la segunda, los distintos términos griegos de los que se derivan las palabras de la columna anterior; la tercera, una imagen que ilustra el significado de los términos de la segunda columna; la cuarta, un espacio para redactar una descripción de cada parafilia.
- El estudiantado relaciona las columnas del ejercicio, tal como se muestra en el ejemplo. Mientras tanto, el profesorado lo asiste y apoya con sus dudas y dificultades.

Fase de síntesis

- El profesorado expresa sus comentarios finales sobre el trabajo realizado y enfatiza el papel fundamental del caso dativo para la lectura y comprensión de textos griegos. También le anticipa al estudiantado que seguirá trabajando y ejercitando este caso, ya que su dominio es imprescindible.
- Por otra parte, solicita al estudiantado que termine el ejercicio anterior (Material 14) si no lo ha hecho. Asimismo, le solicita que investigue de manera general quiénes fueron los siguientes personajes: Aquiles, Patroclo, Héctor, Orestes, Píldes, Egisto, Harmodio, Aristogitón, Hiparco, Alejandro Magno, Hefestión, Darío, Heracles, Yolao, el león de Nemea, Teseo, Pirítoo y el Minotauro. El profesorado aclara que no se espera que el estudiantado profundice demasiado

en su vida, sino tan sólo que sepa *grosso modo* quiénes son y cuáles vínculos existen entre ellos.

SESIÓN 9

- **Material:**
 - Parafilias (Material 14)
 - Oraciones con complementos directos e indirectos (Material 15)
 - Amigos y enemigos (Material 16)
 - Tercera parte del texto interlineal (Material 17)
- **Tiempo:** 100 minutos
- **Aprendizajes promovidos durante la sesión:**
 1. El alumnado analiza los elementos de las oraciones transitivas y enunciativas, en el corpus textual para traducirlas y comprenderlas.
 2. El alumnado reconoce las estructuras morfosintácticas con preposiciones griegas, para la comprensión de los complementos circunstanciales.
 3. El alumnado desarrolla su capacidad de expresión y comprensión, a partir del uso de un vocabulario filosófico.
 4. El alumnado comprende las características de la filosofía y su aportación al pensamiento científico y humanístico.
- **Temas tratados:**
 1. Oración transitiva y enunciativa.
 2. Dativo y acusativo de las tres declinaciones. Sustantivos, adjetivos y artículos: singular y plural.
 3. Léxico del corpus textual seleccionado.
 4. Filosofía presocrática
 5. Filosofía clásica

DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES

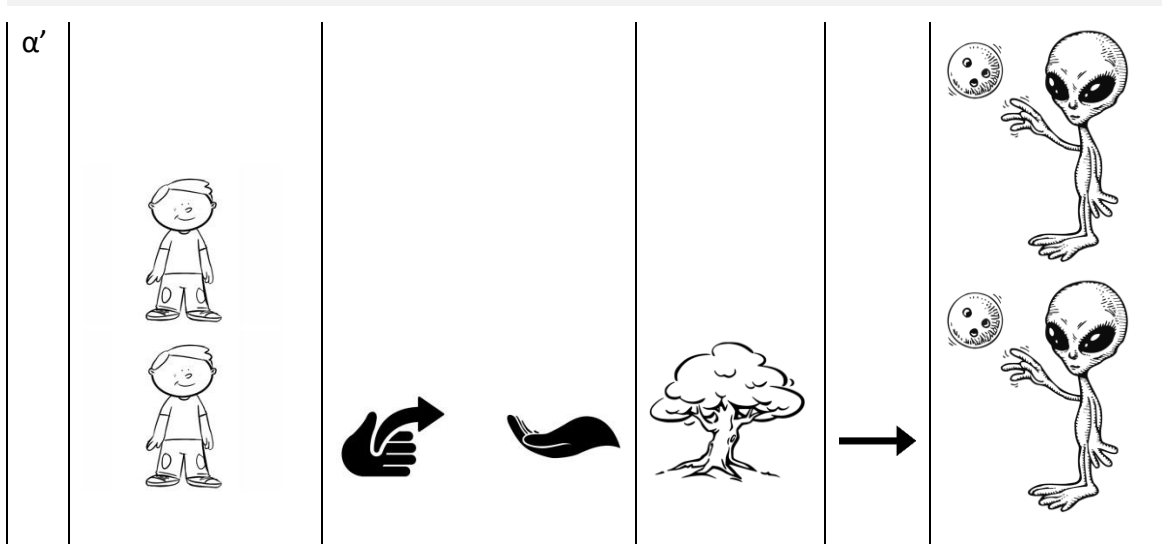
Fase inicial de la sesión

- El profesorado, con el apoyo del estudiantado, rememora el trabajo de la sesión anterior, el cual consistió en revisar cuándo se usa el caso dativo, así como también cuáles son sus desinencias y artículos. El profesorado le indica al estudiantado que ejercitarán un poco más el uso de este caso con el apoyo del vocabulario que revisaron durante el último ejercicio de la sesión pasada (Material 14). Por este motivo, el estudiantado y el profesorado revisan las

respuestas de este ejercicio y recuerdan juntos el vocabulario. Al hacerlo, el profesorado solicita al estudiantado que exprese de manera oral, cuáles serían los dativos singulares y plurales de cada una de estas palabras.

Fase de desarrollo

- Posteriormente, para practicar el uso del caso dativo, el estudiantado realiza un nuevo ejercicio (Material 15). El objetivo del ejercicio es que el alumnado, a partir del vocabulario que ya tiene, redacte una serie de oraciones en griego. Todas estas oraciones deben construirse con verbos transitivos (φέρω y κλέπτω), un sujeto, complemento directo y complemento indirecto. Cada una de estas partes de la oración se señalan por medio de imágenes y, a partir de lo que observa el estudiantado, redacta la oración correspondiente. Por ejemplo:



- El profesorado brinda estas instrucciones al estudiantado y juntos realizan la primera oración del ejercicio en el pizarrón. Al terminar este ejemplo, el estudiantado, a solicitud del profesorado, redacta el resto de las oraciones de forma individual. En el caso de la imagen que aparece arriba, la oración en griego sería: Οἱ παῖδες φέρουσι τὸν δένδρον τοῖς ξένοις.
- Mientras el estudiantado realiza el ejercicio, el profesorado lo asiste con sus dudas y dificultades.
- Cuando el estudiantado ha concluido, le dicta al profesorado sus respuestas, para que las escriba en el pizarrón. En caso de que existan errores, el profesorado los subraya y le solicita al estudiantado que lo ayude a corregirlos.

Al hacerlo, también le pide que le diga cuál es el motivo por el que se tienen que hacer dichas correcciones.

- Al concluir con el ejercicio anterior, el estudiantado realiza un nuevo ejercicio para practicar el dativo (Material 16). Para realizarlo, el estudiantado investigó previamente quiénes son y qué relación existe entre: Aquiles, Patroclo, Héctor, Orestes, Pílates, Egisto, Harmodio, Aristogitón, Hiparco, Alejandro Magno, Hefestión, Darío, Heracles, Yolao, el león de Nemea, Teseo, Pirítoo y el Minotauro.
- Para asegurarse de que todos conocen quiénes fueron estos personajes, el profesorado y el alumnado dialogan sobre ellos e intercambian lo que saben sobre ellos y sus hazañas. El profesorado acompaña esta actividad con la proyección de imágenes de piezas de arte en las que estén representados estos personajes.
- Después de este intercambio de historias, el estudiantado regresa al ejercicio. En él, el estudiantado encuentra un par de nombres sacados de la lista anterior, con los que debe redactar una oración en donde se señale la relación que existe entre el primer y el segundo nombre. Por ejemplo, el primer par de nombres es: *Ἀχιλλεύς* y *Πάτροκλος*, y, a partir de esta información, se espera que se redacte una oración como la siguiente: *Ἀχιλλεύς φίλος ἐστὶ τῷ Πατρόκλῳ*.
- El profesorado brinda estas instrucciones al estudiantado y juntos realizan la primera oración del ejercicio en el pizarrón. Al terminar este ejemplo, el estudiantado, a solicitud del profesorado, redacta el resto de las oraciones de forma individual.
- Mientras el estudiantado realiza el ejercicio, el profesorado lo asiste con sus dudas y dificultades.
- Cuando el estudiantado ha concluido, le dicta al profesorado sus respuestas y éste las escribe en el pizarrón. En caso de que existan errores, el profesorado los subraya y le solicita al estudiantado que lo ayude a corregirlos.
- Como última actividad de la sesión, el estudiantado y el profesorado practican la lectura de la *Tercera parte del texto interlineal*. Para hacerlo, Una parte del estudiantado es seleccionada aleatoriamente para leer de manera sucesiva y en voz alta una línea del texto griego. El resto del estudiantado sigue la lectura.

- Cuando han concluido, el profesorado lee nuevamente de manera pausada y en voz alta el texto griego. El estudiantado repite en voz alta y de manera grupal entre cada pausa. Mientras el profesorado guía la lectura, elige algunos sustantivos y adjetivos en caso nominativo, genitivo, acusativo o dativo, y solicita al estudiantado que señale el caso, género y número en que se encuentra cada una de estas palabras.

Fase de síntesis

- El profesorado dialoga con el estudiantado sobre las dificultades que tiene en relación con el caso dativo. El estudiantado intercambia sus experiencias y, en caso de que se necesite reforzar más el uso de este caso, el profesorado proporciona ejercicios adicionales al alumnado, para que los realice en su casa. Por otra parte, el profesorado también indica que las sesiones que sobran son pocas y que, dentro de poco, comenzarán a cerrar con la unidad.

SESIÓN 10

- *Material:*
Tercera parte del texto interlineal (Material 17)
Presentación sobre los primeros filósofos (Material 18)
- *Tiempo:* 100 minutos
- *Aprendizajes promovidos durante la sesión:*
 1. El alumnado analiza los elementos de las oraciones transitivas y enunciativas, en el corpus textual para traducirlas y comprenderlas.
 2. El alumnado desarrolla su capacidad de expresión y comprensión, a partir del uso de un vocabulario filosófico.
 3. El alumnado comprende las características de la filosofía y su aportación al pensamiento científico y humanístico.
- *Temas tratados:*
 1. Oración transitiva y enunciativa.
 2. Léxico del corpus textual seleccionado.
 3. Filosofía presocrática
 4. Filosofía clásica

DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES

Fase inicial de la sesión

- El profesorado, con el apoyo del estudiantado, rememora el trabajo de la sesión anterior, la cual estuvo dedicada a practicar el uso del dativo. De igual manera le recuerda que terminaron con una primera lectura de la *Tercera parte del texto interlineal*, misma que retomarán en esta sesión para profundizar en el contenido.

Fase de desarrollo

- Una parte del estudiantado es seleccionada aleatoriamente para leer de manera sucesiva y en voz alta una línea del texto griego. El resto del estudiantado sigue la lectura.
- Cuando han concluido, el profesorado lee nuevamente de manera pausada y en voz alta el texto griego. El estudiantado repite en voz alta y de manera grupal entre cada pausa.
- A petición del profesorado, el estudiantado retoma la traducción interlineal de la *Tercera parte del texto interlineal* y la modifica para que se convierta en una traducción más fluida y literaria. El profesorado realiza junto con el grupo un ejemplo de ello a partir de la primera oración y, posteriormente, se dedica a apoyar al estudiantado con sus dudas.
- Al concluir el ejercicio anterior, el profesorado solicita a algún o alguna estudiante que lea su traducción de la primera oración. Al hacerlo, el profesorado interroga al o a la estudiante sobre el sentido de la oración y pide la opinión del estudiantado. Después del intercambio de interpretaciones, el profesorado da también la suya y brinda algún ejemplo que ilustre la idea que transmite el texto.
- Este proceso se repite con cada una de las oraciones hasta concluir con la revisión de todo el contenido.
- Al concluir la revisión de cada oración, el profesorado interroga al estudiantado sobre la idea y el sentido general de todo el fragmento. A partir de todas las aportaciones, el profesorado comienza a enfatizar la manera en la que Aristóteles distingue entre las *discusiones filosóficas sobre la amistad* de los

autores citados en el fragmento y el enfoque que él considera que es el más apropiado para dicha discusión. Para ello es importante retomar una de las frases finales del fragmento: τὰ μὲν οὖν φυσικὰ τῶν ἀπορημάτων ἀφείσθω (οὐ γὰρ οἰκεῖα τῆς παρούσης σκέψεως)' ὅσα δ' ἐστὶν ἀνθρωποικὰ καὶ ἀνήκει εἰς τὰ ἥθη καὶ τὰ πάθη, ταῦτ' ἐπισκεψώμεθα. Esta oración transmite con claridad una de las diferencias que Aristóteles suele enfatizar entre los filósofos antiguos y los posteriores.

- Esta discusión sirve para introducir una reflexión sobre la evolución del pensamiento filosófico griego y, para profundizar en ello, el profesorado hace uso de una presentación de Power Point (Material 18) que contiene:
 1. Algunos fragmentos en griego extraídos de *Metafísica* (983b19-984a16) en los que Aristóteles presenta a “los primeros filósofos”.
 2. Una línea del tiempo con los filósofos griegos más conocidos.
 3. Un mapa que muestra el lugar de nacimiento de los filósofos griegos más conocidos.
 4. El cuadro *La escuela de Atenas*, de Rafael.
- A partir de los contenidos del punto 1, el estudiantado y el profesorado leen el bosquejo del pensamiento metafísico que Aristóteles hace de algunos filósofos como Tales de Mileto, Anaxímenes, Hipaso, Heráclito, Empédocles y Anaximandro. La lectura de estos fragmentos le permite al grupo extraer algunas conclusiones sobre los primeros filósofos y su pensamiento.
- Posteriormente, los contenidos de los puntos 2 y 3 son empleados por el profesorado y el estudiantado para reflexionar sobre la diacronía de los filósofos griegos, así como su difusión geográfica. En este punto es importante discutir y reflexionar sobre las categorías “filosofía presocrática”, “filosofía clásica” y “filosofía helenística”.
- Finalmente, el contenido del punto 4 es empleado por el profesorado para introducir el material a partir del cual el estudiantado elaborará su trabajo final de la unidad. Con vistas a ello, el profesorado presenta al estudiantado la pintura *La escuela de Atenas* de Rafael y habla un poco sobre sus características, así como la pervivencia de la cultura clásica durante el Renacimiento. Tras esta breve presentación, el profesorado dirige la atención del estudiantado al centro del cuadro, justo en el lugar donde se encuentran Platón y Aristóteles, y discute con ellos quiénes son estos personajes, cómo se les puede identificar y por qué ocupan este lugar tan importante dentro de la imagen.

Fase de síntesis

- Para despedirse, el profesorado le señala al estudiantado que quedan sólo dos sesiones más y que dicho tiempo lo usarán para revisar juntos una última temática relacionada con la morfología nominal del griego y el tiempo restante se destinará a la realización del trabajo final. Por ello, le informa que es importante su presencia durante la próxima sesión.

SESIÓN 11

- *Material:*
Primera parte del texto interlineal (Material 1)
Segunda parte del texto interlineal (Material 6)
Tercera parte del texto interlineal (Material 17)
Usos del acusativo y dativo (Material 19)
¿Dónde nacieron los filósofos? (Material 20)
Proyecto de la unidad (Material 21)
- *Tiempo:* 100 minutos
- *Aprendizajes promovidos durante la sesión:*
 1. El alumnado analiza los elementos de las oraciones transitivas y enunciativas, en el corpus textual para traducirlas y comprenderlas.
 2. El alumnado reconoce las estructuras morfosintácticas con preposiciones griegas, para la comprensión de los complementos circunstanciales.
 3. El alumnado comprende las características de la filosofía y su aportación al pensamiento científico y humanístico.
- *Temas tratados:*
 1. Oración transitiva y enunciativa.
 2. Preposiciones con dativo (έν, σύν) y con acusativo (εις, πρός) Funciones: complemento indirecto, directo y circunstancial.
 3. Filosofía presocrática
 4. Filosofía clásica

DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES

Fase inicial de la sesión

- El profesorado, con el apoyo del estudiantado, rememora el trabajo de la sesión anterior, el cual consistió en revisar el contenido de la *Tercera parte del texto interlineal* y, a partir de éste, se introdujo al estudiantado a la periodización tradicional de la filosofía griega, así como a sus características y distribución geográfica.

Fase de desarrollo

- El estudiantado, a solicitud del profesorado, busca y subraya las preposiciones *έν, σύν, εις* y *πρός* que aparecen en las tres partes del texto aristotélico. Al hacerlo, prestan atención a su significado y a cómo se usan.
- Después de observar el uso de estas preposiciones en el texto, el profesorado interroga al estudiantado sobre ¿cuáles son los sentidos con los que Aristóteles usa estas preposiciones? y ¿de qué manera las usa? El profesorado guía la discusión y la orienta hasta que el estudiantado logra identificar que cada una de estas preposiciones se acompaña de un determinado caso.
- A partir de lo anterior, el profesorado le explica al estudiantado que los casos también se usan en los complementos de régimen preposicional. Para sintetizar esto, el estudiantado y el profesorado completan los esquemas correspondientes. (Material 19).
- De igual manera, para practicar los complementos preposicionales en griego, el estudiantado realiza un ejercicio (Material 20), en el cual el estudiantado debe redactar oraciones en griego en donde señale el lugar de nacimiento de determinados filósofos. Mientras trabaja en este ejercicio, el profesorado lo asiste con sus dudas o preguntas.
- El estudiantado pasa al pizarrón a escribir las oraciones del ejercicio. Una vez que ya están escritas todas las oraciones, el estudiantado y el profesorado revisan las respuestas y, en caso de que sea necesario, realizan los cambios pertinentes.
- Tras concluir con la temática anterior, el profesorado le indica al estudiantado que es momento de poner en práctica la mayor parte de los aprendizajes de la unidad. Para cumplir con este objetivo, el profesorado le presenta al estudiantado el proyecto final. Este proyecto se realizará en parejas y el estudiantado podrá contar con el apoyo del profesorado durante lo que sobra

de esta sesión y la que sigue, especialmente para realizar aquellas partes relacionadas con la lengua griega.

- El profesorado proyecta nuevamente la imagen de *La escuela de Atenas* y, junto con el estudiantado, recuerda los comentarios de la sesión pasada. En dicha sesión se habló sobre las dos figuras centrales, pero se dijo poco acerca del resto de los personajes. El profesorado explica que esta “omisión” se debió a que el estudiantado va a investigar al respecto durante este proyecto final. El trabajo consiste en que el estudiantado identifique cinco de estos personajes que sean filósofos y, con cada uno de ellos, deberá:
 1. Redactar una serie de oraciones en griego que describan al personaje. Estas oraciones serán siete en total: una oración copulativa, una transitiva, una con dativo, una con la conjunción $\gamma\acute{\alpha}\rho$, dos con complemento preposicional y otra redactada con el vocabulario de la unidad.
 2. Responder en español a una serie de cuestionamientos sobre el personaje, su pensamiento, sus obras y su filiación con otros filósofos. Estas preguntas, junto con las del punto uno, se encuentran en el Material 21.
- El profesorado se asegura de que las instrucciones sean claras y resuelve las dudas que tenga el estudiantado sobre lo que tiene que hacer. También aprovecha para proporcionarle al estudiantado un poco de bibliografía básica.
- Con lo que sobra de la clase, el estudiantado se organiza y comienza a trabajar en su proyecto de la unidad.

Fase de síntesis

- El profesorado le indica al estudiantado que adelante en sus casas la parte relacionada con las oraciones en griego, para que, de esta manera, lo pueda ayudar con las dificultades que tenga.

SESIÓN 12

- *Material:*
Proyecto de la unidad (Material 21)
Esquema de las oraciones copulativas, transitivas e intransitivas (Material 22)
- *Tiempo:* 100 minutos
- *Aprendizajes promovidos durante la sesión:*
 1. El alumnado analiza los elementos de las oraciones transitivas y enunciativas, en el corpus textual para traducirlas y comprenderlas.

2. El alumnado reconoce las estructuras morfosintácticas con preposiciones griegas, para la comprensión de los complementos circunstanciales.
 3. Desarrolla su capacidad de expresión y comprensión, a partir del uso de un vocabulario filosófico.
 4. El alumnado comprende las características de la filosofía y su aportación al pensamiento científico y humanístico.
- *Temas tratados:*
 1. Oración transitiva y enunciativa.
 2. Dativo y acusativo de las tres declinaciones. Sustantivos, adjetivos y artículos: singular y plural.
 3. Preposiciones con dativo (έν, σύν) y con acusativo (εις, πρός) Funciones: complemento indirecto, directo y circunstancial.
 4. La cohesión textual: conjunciones causales o conectores ότι, διότι, γάρ
 5. Léxico del corpus textual seleccionado.
 6. Filosofía presocrática
 7. Filosofía clásica

DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES

Fase inicial de la sesión

- El profesorado, con el apoyo del estudiantado, rememora el trabajo de la sesión anterior, el cual consistió en conocer los complementos preposicionales en griego (principalmente con las preposiciones έν, σύν, εις y πρός). De igual manera, el profesorado recuerda el trabajo de la unidad, el cual comenzó la sesión pasada. Por este motivo, le repite las instrucciones y le señala que en esta sesión el estudiantado podrá trabajar en el proyecto y contará con el apoyo del profesorado, especialmente en lo referente a la redacción de las oraciones en griego.

Fase de desarrollo

- Antes de que el estudiantado trabaje en parejas con su propio proyecto, el profesorado hace una sistematización de las características de una oración copulativa, una oración transitiva y una oración intransitiva. Para ello, se apoya en los esquemas de estas oraciones (Material 22).

- Después de este repaso, el profesorado deja al alumnado para que trabaje en parejas con la redacción de las oraciones en griego. Durante todo este tiempo el profesorado asiste al estudiantado y lo apoya con sus dudas y dificultades.

Fase de síntesis

- El profesorado le solicita al estudiantado que comparta cómo ha sido su experiencia con el proyecto final hasta ese momento. Si observa que existe alguna problemática grupal, la atiende. Asimismo, evalúa el avance del estudiantado y, junto con ellos, fija una fecha de entrega del trabajo.
-

Conclusiones

En la introducción del presente trabajo de grado, comenzamos señalando que toda actividad verbal es un acto político. Esto ocurre en todas las lenguas y poco cambia que se trate de la materna o una segunda lengua, e incluso en aquellas que, por su antigüedad, se llegan a clasificar como “muertas”. Todo acto verbal es un acto comunicativo y ello implica que se dan determinadas interacciones entre sus interlocutores.

Desafortunadamente, existe una larga tradición dentro de la didáctica del griego antiguo que parece ignorar este hecho fundamental. Su interés en el dominio y la acumulación de conocimientos de tipo morfológico y sintáctico (por ejemplo, las declinaciones, las conjugaciones, los tipos de oraciones subordinadas, etc.) parece darse sin consideración de sus implicaciones sociales. Una prueba clara de ella es el contenido de diversos textos escolares que se emplean para la enseñanza-aprendizaje de esta lengua, que resulta de poco interés. El empleo de oraciones didácticas como Ἦ δέσποτα, στέργε τήν δίκην ο Ἦ θυγάτηρ, πίστευθε τοῖς τοῦ πατρὸς ῥήμασι se justifica en tanto que permite que el estudiantado “practique” algunos temas morfológicos (en este caso la primera y la tercera declinación respectivamente). Este tipo de materiales se elaboran sin el menor interés en su mensaje y fijan una aparente actitud “neutral” por parte de quien lo elabora.

Sin embargo, hay que recordar, tal como lo señala G. Álvarez (2006, p. 169), que: “No hay texto inocente. No hay palabra neutra. Sólo en el silencio de las relaciones sistémicas abstractas, las oraciones no comprometen a nada ni a nadie. En la comunicación real, toda palabra es compromiso”. Por ello, si reconsideramos los textos anteriores, veremos que estos materiales se comprometen con una tradición pedagógica en la que es visible un cierto desinterés o incluso un dejo de desprecio por su interlocutor. Su uso parte de una concepción “bancaria” de la didáctica de las lenguas que consiste en el mero “acto de depositar, de transferir, de transmitir valores y conocimientos” (Freire, 2005, p. 79). En el uso de semejante material didáctico, lo importante es que, por medio de disciplina y

esfuerzo, el estudiantado “aprenda”, es decir, memorice y aplique, los valiosos conocimientos de la gramática griega.

Asimismo, junto a lo anterior, hay que agregar una segunda consideración realmente sorprendente. Si ponemos estos materiales didácticos en su contexto sociohistórico, veremos que, a lo largo de siglos, se les ha complementado a menudo con una retórica que busca defender los estudios clásicos en la sociedad. Esta retórica se caracteriza por una marcada tendencia por argumentar a favor de la pertinencia social y cultural de la lengua griega. Estas argumentaciones se interesan por construir discursos del tipo: “el griego es la cuna de la civilización occidental y nuestra cultura es occidental”, “las etimologías griegas son la base del lenguaje científico y humanístico”, “el estudio del griego aporta el dominio de los conocimientos gramaticales que después le pueden servir al estudiantado para aproximarse al estudio de otras lenguas modernas”, “la lengua griega es la clave para interpretar el mundo que vivimos”, etcétera.

Sin embargo, estas retóricas parecen alimentarse y continuarse al margen de la discusión y la reflexión crítica de los métodos, estrategias, secuencias y actividades que se emplean para la enseñanza-aprendizaje del griego antiguo. Dicho de otra manera, insisten en la pertinencia social de esta lengua, pero sin cuidar que la práctica docente sea coherente con ello, tal como si el “objeto” de estudio fuera suficiente para asegurarlo.

Frente a esto, hay que impulsar la idea de que no es recomendable mantener esta combinación de retórica apologética con didáctica tradicional. Sin lugar a duda, la crisis educativa del griego clásico -una crisis que más bien parece ser intrínseca a su existencia- impone modificaciones de manera forzosa.

Por ello, el presente trabajo, a partir de un diálogo con propuestas emanadas de las ciencias del lenguaje y la educación en las últimas décadas, ha buscado otros caminos para una didáctica del griego antiguo en el siglo XXI. Esta indagación se guio por la premisa de que toda práctica de esta lengua es un acto comunicativo. Esto implica, entre otras cuestiones, que el griego no sólo debe ser visto como sistema lingüístico, sino también como

interacción. De ahí, que el diseño de actividades y materiales deba fomentar y dar espacio para ello.

En este caso particular, se dio importancia al acto comunicativo que ocurre durante el proceso de lectura de los textos griegos originales. Esta decisión estuvo fundamentada en el hecho de que es en dichos documentos en los que se preserva esta lengua, al mismo tiempo que su contenido puede ser un interlocutor que propicie la interacción con el alumnado.

Sin embargo, esta labor resulta compleja en la educación media superior, ya que los fenómenos lingüísticos de los textos antiguos exceden el nivel de dominio de la lengua que tiene el estudiantado en esos momentos. Por ello, resultó fundamental eliminar la presunción de trabajar los textos sin más, sino que resultó necesario pasarlos por el tamiz de las propuestas pedagógicas de las últimas décadas. En ese sentido la propuesta constructivista de Bronckart conocida como interaccionismo sociodiscursivo resultó fundamental para alcanzar estos objetivos.

A partir de ello, se realizó una planificación de la didáctica textual a desarrollarse sobre dos ejes paralelos: el de un corpus empírico, que en este caso estuvo integrado por extractos del libro VIII de la *Ética Nicomáquea*, y un corpus de oraciones. Esta doble vía de aproximación permite que las y los estudiantes puedan desarrollar su competencia textual en griego antiguo a partir de textos originales -lo cual es uno de los fines últimos en la adquisición de esta lengua – y de oraciones seleccionadas. Cabe precisar, por cierto, que la incorporación de un *corpus* de oración se debió a que, como no se puede modificar de manera radical las concepciones tradicionales del lenguaje y su enseñanza, es necesario continuar con la práctica de actividades que permitan que el estudiantado alcance el dominio de las principales reglas del sistema de la lengua.

Con ello, el trabajo parte del hecho de que la didáctica del griego antiguo requiere ir allende los métodos tradicionales de enseñanza gramatical, ya que no resultan satisfactorios para las necesidades de las sociedades actuales, y asume que otras didácticas son posibles.

Estoy convencido de que el destino de la lengua griega depende de los esfuerzos de actualización didáctica por parte del profesorado, de tal manera que pueda adecuar su práctica docente al contexto y a las necesidades de nuestros tiempos y los venideros. En ese sentido, el trabajo que se presenta es sólo un momento más dentro de los esfuerzos visibles que se ven en nuestro país y todo el mundo, para que nuestros clásicos sigan siendo un punto de referencia para la comprensión y el análisis de la cultura y sus diversas expresiones. Este camino, sin duda, resulta complejo, pero a la vez estimulante y gratificante. Finalmente, para cerrar, dejé el siguiente testimonio de Freire (2010, p. 73), el cual puede ser tomado como una invitación al ejercicio crítico y constante de la labor del profesorado: “Ninguna nación se afirma fuera de esa loca pasión por el conocimiento sin aventurarse, plena de emoción, en la constante reinención de sí misma, sin que se arriesgue creativamente”.

Anexo 1.

Los materiales

SESIÓN 1

MATERIAL 1. PRIMERA PARTE DEL TEXTO INTERLINEAL

ARISTÓTELES, *ÉTICA A NICÓMACO*, VIII, 1 PRIMERA PARTE (1155a3-16) [LA AMISTAD ES NECESARIA]

Μετὰ δὲ ταῦτα περὶ φιλίας ἔποιτ' ἂν διελθεῖν· ἔστι γὰρ

Y ↔ después-de estas-cosas acerca-de la-amistad seguiría discurrir ; Pues ↔ es

ἀρετὴ τις ἢ μετ' ἀρετῆς, ἔτι δ' ἀναγκαιότατον εἰς τὸν βίον.

una ↔ virtud o con virtud , y ↔ además lo-más-necesario para la vida.

ἄνευ γὰρ φίλων οὐδεὶς ἔλοιτ' ἂν ζῆν, ἔχων τὰ λοιπὰ ἀγαθὰ

Pues ↔ sin amigos nadie escogería vivir , aunque-tuviera los demás bienes

πάντα. καὶ γὰρ πλουτοῦσι καὶ ἀρχὰς καὶ δυναστείας

todos . Pues ↔ también para-los-que-son-ricos y para-los-que los-mandos y los-poderes

κεκτημένοις δοκεῖ φίλων μάλιστ' εἶναι χρεῖα· τί γὰρ ὄφελος

poseen parece-que de-amigos sobre-todo hay necesidad; ¿pues ↔ qué ventaja

τῆς τοιαύτης εὐετηρίας ἀφαιρεθείσης ἐυεργεσίας, ἣ γίνεται

de tal abundancia si-es-suprimida la-buena-acción , la-cual se-da

μάλιστα καὶ ἐπαινετωτάτη πρὸς ἢ πῶς ἂν τηρηθεῖ καὶ

sobre-todo y más-alabada para los-amigos? ¿O cómo podría-ser-cuidada y

σώζοιτ' ἄνευ φίλων; ὅσω γὰρ πλείων, τοσοῦτω ἐπισφαλεστέρα

ser-salvaguada sin amigos ? Pues ↔ cuanto mayor , tanto más-inestable .

ἐν πενίᾳ τε καὶ ταῖς λοιπαῖς δυστυχίαις μόνην οἴονται καταφυγὴν

Y

en la-pobreza y los demás infortunios se-piensa-que ↔ único refugio

εἶναι τοὺς φίλους. καὶ νέοις δὲ πρὸς τὸ ἀναμάρτητον καὶ

son los amigos . Y para-los-jóvenes asimismo para el no-cometer-errores y

πρεσβυτέρους πρὸς θεραπείαν καὶ τὸ ἐλλεῖπον τῆς πράξεως δι'

para-los ancianos para cuidado y la falta de acción por

ἀσθένειαν βοηθείας, τοῖς τ' ἐν ἀκμῇ πρὸς τὰς καλὰς πράξεις·

debilidad de-ayuda , y ↔ para-los en la-madurez para las bellas acciones :

“σύν τε δὺ' ἐρχομένω”· καὶ γὰρ νοῆσαι καὶ πράξαι

“ y ↔ juntos dos marchando ”; pues ↔ también para-el-pensar y para-el-actuar

δθνατώτεροι

más-capaces .

SESIÓN 2

MATERIAL 2. ESQUEMA ARGUMENTATIVO DE LA PRIMERA PARTE DEL TEXTO INTERLINEAL



SESIÓN 3

MATERIAL 3. VERBOS QUE EXPRESAN SIMPATÍA Y RECHAZO

ORACIONES

- I. Τοὺς δὲ σώφρονας θεοὶ φιλοῦσι καὶ στυγοῦσι τοὺς κακοὺς. (S. Aj. 132-3)
- II. Οἱ γονεῖς μὲν γὰρ στέργουσι τὰ τέκνα, τὰ δὲ τέκνα τοὺς γονεῖς. (Arist. EN 1161b18)
- III. Ὁ δὲ ἀγαπῶν ἀδικίαν μισεῖ τὴν ἑαυτοῦ ψυχὴν. (Sept. Ps.10, 5, 2).
- IV. Οἱ ποιηταὶ τὰ αὐτῶν ποιήματα καὶ οἱ πατέρες τοὺς παῖδας ἀγαπῶσι. (Stob. Anthol. IV, 31d, 118, 7)
- V. [Ζῶν] ἐχθαίρει τὸν ἀδικοῦντα. (Them. Or. Περὶ φιλανθρωπίας, 10c, 5).
- VI. [Οἱ ἄνθρωποι] τὸ φρονεῖν καὶ τὸ γνωρίζειν ἀγαπῶσι. (Arist. Protr. 73. 1)
- VII. Μισεῖ γὰρ ὁ θεὸς τὰς ἄγαν προθυμίας, μισοῦσι δ' ἄστοί. (E. Or. 708)
- VIII. Οὐδεὶς γὰρ ἀνθρώπων μισεῖ τὸ λυσιτελοῦν. (Is. De Pyrrho, 66,2)
- IX. Ἐρᾷ μὲν τῆς κόρης ὁ νέος, ... ἐρᾷ δὲ ἡ νέα τοῦ κόρου. (Bas. Caes. De vita et miraculis sanctae Theclae libri ii, I, 3, 33)
- X. Οἱ μὲν τινες κέρδους ἐρῶσιν, οἱ δὲ ὄψων αὔ, οἱ δὲ οἴνου. (Fronto, Ep. VIII, 9, 7)

VOCABULARIO

(ὁ) ἀγαπῶν el que + ἀγαπᾷ (ἀγαπάει).	γονεύς ἕως ὁ progenitor // PL. padres [padre y madre].
ἄγαν demasiado, excesivo.	ἑαυτοῦ ἧς οὖ de sí mismo.
ἀδικία ας ἡ injusticia.	θεός οὖ ὁ dios.
ἀδικῶν ἀδικοῦσα ἀδικοῦν el que comete injusticia, el injusto.	κακός ἢ ὄν malo.
ἄνθρωπος ου ὁ ser humano.	κέρδος ους τό ganancia.
ἄστός οὖ ὁ ciudadano.	κόρη ης ἢ muchacha, joven.
αὔ a su vez, por el contrario, por su parte.	κόρος ου ὁ muchacho, joven.
αὐτός αὐτή ταῦτο el mismo, uno mismo.	λυσιτελοῦν οὔντος τό ventaja, ganancia
γνωρίζειν > γνωρίζω conocer, adquirir conocimiento.	νέος α ον joven
	Οἱ μὲν τινες algunos.
	οἱ δὲ otros.

οὐδεὶς, οὐδεμία, οὐδέν ninguno, nadie

ὄψις εως ἢ aspecto externo, físico.

παῖς παιδός ὁ ἢ hijo(a), muchacho(a).

πατήρ πατρός ὁ padre.

ποίημα ατος τό obra, poema.

ποιητής οὔ ὁ creador, poeta.

προθυμία ας ἢ deseo

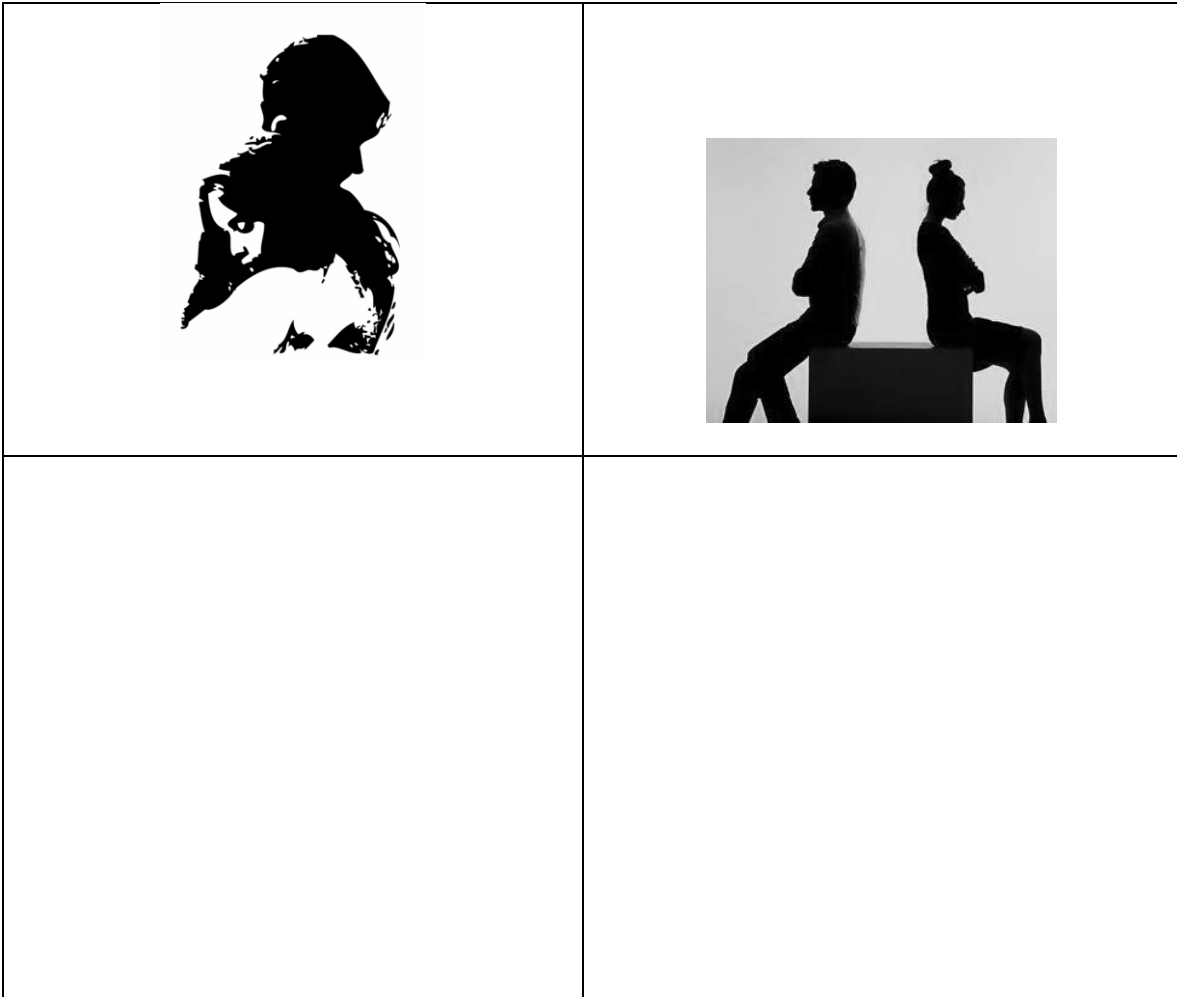
σώφρων ον prudente, sensato.

τέκνον ου τό hijo, hija.

φρονεῖν > φρονέω pensar

ψυχή ἥς ἢ alma.

EJERCICIO



φιλέω μισέω ἀγαπάω στυγέω

στέργω έχθαίρω/έχθραίνω έράω⁴⁷

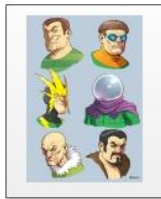
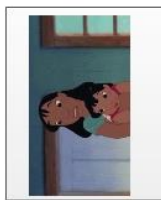
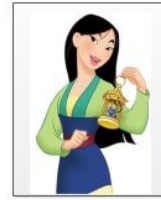
⁴⁷ Este verbo lleva su complemento en caso **genitivo**.

SESIÓN 4

MATERIAL 4. TABLA DE ARTÍCULOS

ARTÍCULOS			
SINGULAR			
	MASCULINO	MASCULINO	MASCULINO
NOMINATIVO			
GENITIVO			
DATIVO			
ACUSATIVO			
PLURAL			
NOMINATIVO			
GENITIVO			
DATIVO			
ACUSATIVO			

MATERIAL 5. ARTÍCULOS DE NOMINATIVO Y ACUSATIVO



Artículos

οί	ό	τόν	οί	ό	ή
ή	οί	ή	τούς	τούς	ό
τούς	τόν	τόν	ό	ό	τόν
τόν	τήν	τόν	αί	τάς	τήν

Verbos

φιλοῦσι	μισεῖ	στέργουσι	στυγοῦσι
φιλεῖ	στυγεῖ	στυγεῖ	μισοῦσι
ἐχθαίρει	φιλεῖ	ἀγαπῶσι	στέργει

	ARTÍCULO DEL SUJETO	SUJETO (IMAGEN)	VERBO	ARTÍCULO DEL COMPLEMENTO DIRECTO	COMPLEMENTO DIRECTO (IMAGEN)
α'					
β'					
γ'					
δ'					
ε'					
ς'					
ζ'					

η'					
θ'					
ι'					
κ'					
$\lambda\beta'$					

SESIÓN 5

MATERIAL 6. SEGUNDA PARTE DEL TEXTO INTERLINEAL

ARISTÓTELES, *ÉTICA A NICÓMACO*, VIII, 1 SEGUNDA PARTE (1155a16-31)

[LA AMISTAD ES NECESARIA Y BELLA]

φύσει τ' ἐνυπάρχειν ἔοικε πρὸς τὸ γεγεννημένον

Y ↔ por-naturaleza existir parece hacia el que-ha-sido-engendrado

τῷ γεννέσαντι καὶ πρὸς τὸ γεννησάν τῷ γεννηθέντι οὐ μόνον

en-el que-ha-engendrado y hacia el que-engendró en-el que-fue-engendrado no sólo

ἐν ἀνθρώποις ἀλλὰ καὶ ἐν ὄρνισι καὶ τοῖς πλείστοις τῶν ζῶων

en los-hombres sino también en las-aves y en-los más de-los seres-vivos,

καὶ τοῖς ὁμοεθέσι πρὸς ἄλληλά καὶ μάλιστα τοῖς ἀνθρώποις

y en-los de-la-misma-raza hacia entre-sí y sobre-todo en-los hombres ,

ὅθεν τοὺς φιланθρώπους ἐπαινοῦμεν. ἴδοι δ' ἂν τις καὶ ἐν

de-donde a-los filántropos alabamos . Y ↔ podría-observar alguien también en

ταῖς πλάναις ὡς οἰκεῖον ἅπας ἄνθρωπος ἀνθρώπῳ καὶ φίλον.

los viajes como familiar todo hombre para-el-hombre y querido .

ἔοικε δὲ καὶ τὰς πόλεις συνέχειν ἢ φιλία. καὶ οἱ νομοθέται

Y ↔ parece-que también a-las ciudades une la amistad , y los legisladores

μᾶλλον περι αὐτὴν σπουδάζειν ἢ τὴν δικαιοσύνην· ἢ γὰρ ὁμόνοια

más acerca-de la-misma se-ocupan que de-la justicia ; pues ↔ la concordia

ὅμοιον τι τῆ φιλία ἔοικεν εἶναι, ταύτης δὲ μάλιστα ἐφίενται καὶ

semejante algo a-la amistad parece ser , y ↔ a-ésta sobre-todo aspiran y

τὴν στάσιν ἔχθραν οὖσαν μάλιστα ἐκελαύνουσιν· καὶ φίλων μὲν

a-la disputa odiosa que-es sobre-todo expulsan ; y amigos por-un-lado

ὄντων οὐδὲν δεῖ δικαιοσύνης, δίκαιοι δ' ὄντες

siendo no hay-necesidad de-justicia , justos por-otro-lado siendo

προσδέονται φιλίας, καὶ τῶν δικαίων τὸ μάλιστα φιλικόν εἶναι

tienen-además-necesidad de-amistad, y de-los justos la mayoría amigable ser

δοκεῖ. οὐ μόνον δ' ἀναγκαῖον ἐστὶν ἀλλὰ καὶ καλόν· τοὺς γὰρ

parece . No sólo además necesario es sino también bello ; pues ↔ a-los

φιλοφίλους ἐπαινοῦμεν, ἢ τε πολυφιλία δοκεῖ τῶν καλῶν

que-quieren-a-sus-amigos alabamos , y ↔ la abundancia-de-amigos parece de-las cosas-bellas

ἐν τι εἶναι· καὶ ἔτι τοὺς αὐτοὺς οἴονται ἄνδρας ἀγαθοὺς εἶναι καὶ

alguna ser ; y además los mismos piensan-que los-hombres buenos son y

φίλους

los-amigos.

LÉXICO E.N. VIII, 8

ἀγαθός ἢ ὄν bueno, noble, recto, probo	ἀνὴρ ἀνδρός ὁ varón
ἄγνοια ἢ ignorancia, desconocimiento, error	ἀνθρωπικός ἢ ὄν humano
αἰρετός ἢ ὄν digno de ser elegido, deseable	ἄνθρωπος οὐ ὁ ser humano
αἰρέω coger, agarrar, elegir (<i>voz med.</i>)	ἄνισος οὐ desigual
αἰσχρός ἄ ὄν feo, vergonzoso, deshonoroso	ἀντιδωρέομαι dar algo de vuelta a alguien
ἀκμή ἢ punta, extremidad, vigor, madurez	ἀντίξοος οὐ enemigo, opuesto, adverso
ἀλλά pero, sin embargo, sino	ἄντιφιλέω dar amor de vuelta a alguien, corresponder al amor
ἀλλήλων unos a los otros, mutuamente, recíprocamente	ἀνώτερος α οὐ más alto, anterior en tiempo
ἄλλος ἢ ο otro, diferente, distinto	ἀξία ἢ valor, precio, honor
ἄλλοτριος α οὐ ajeno, extraño, extranjero	ἀξιώω tener por digno, estimar, apreciar
ἄμαθής ἐς ignorante, necio	ἅπας ἅπασα ἅπαν todo, entero, cada uno
ἄμαρτάνω errar, equivocarse, pecar	ἀπονέμω dar como parte, asignar, conceder
ἄμφότερος α οὐ ambos, los dos, uno y otro	ἀπόρημα ατος τό asunto dudoso, dificultad práctica, rompecabezas
ἄν <i>generalmente no se traduce, sino que modifica el valor de los verbos</i>	ἀρετή ἢ virtud, excelencia
ἀναγκαῖον α οὐ obligatorio, urgente, necesario, indispensable	ἄρμονία ἢ ajuste, proporción, armonía
ἀναμάρτητος οὐ sin falta, sin error, irreprochable, infalible	ἀρχή ἢ origen, principio, autoridad
ἄνευ + <i>Gen.</i> sin, excepto, lejos de	ἀσθένεια ἢ debilidad, enfermedad
ἀνήκω llegar, alcanzar, depender, atañer	αὐτός αὐτή αὐτό el mismo
	ἀφαιρέω quitar, separar, cortar
	ἀφήμι lanzar, soltar, dejar, abandonar
	βέβαιος οὐ sólido, firme, estable
	βεβαιόω consolidar, asegurar, hacer firme

βίος ὁ vida, existencia, modo de vida	δυνατός ἢ ὄν que puede, capaz, apto
βοήθεια ἢ socorro, auxilio, asistencia	δύο δυοῖν dos
βούλομαι querer, desear	δυστυχία ἢ mala suerte, desgracia, desdicha
γαῖα ἢ tierra	ἐάν si, en el caso que
γάρ pues, en efecto	ἐαυτοῦ ἤς οὔ de sí mismo
γέλοιος α ον risible, ridículo, chistoso	ἐγγυς cerca, al lado
γίνομαι llegar a ser, nacer, resultar	εἶδος εος τό vista, forma, figura, aspecto
διαφέρω pasar, transportar, discordar, disputar, combatir	εἶδω ver, saber, pensar
διέρχομαι atravesar, recorrer, discurrir	εἶκω parecer, ser parecido a
δέ y, pero, por tanto, entonces	εἶρω decir, hablar, contar
δέχομαι recibir, aceptar, admitir	εἰμί ser, existir
δέω estar necesitado, faltar	εἰς ο ἐς + <i>Ac.</i> a, hacia, hasta, para, contra
δή así pues, sin duda, ahora	εἷς μία ἔν uno
διά + <i>Gen.</i> a través de, entre, durante, por + <i>Ac.</i> a través de, durante, gracias a, por causa de	ἐκ / ἐξ (antes de vocal) + <i>Gen.</i> fuera de, desde, después de, por
διακωλύω estovar, impedir	ἐκεῖνος ἢ ο aquél
διαμένω perdurar, persistir, permanecer	ἐλκω tirar, arrastrar, sacar
διαμφισβητέω estar en desacuerdo	ἐλπίς ἰδος ἢ esperanza
δίδωμι dar, entregar	ἐλλείπω dejar atrás, faltar
δίκαιος α ον justo, probo, piadoso	Ἐμπεδοκλῆς εους ὁ Empédocles
δικαιοσύνη ἢ justicia	ἔμπροσθεν delante, antes
δίό por lo cual, por eso, por lo tanto	ἐν + <i>Dat.</i> dentro, en, de, entre, conforme a
δοκέω creer, pensar, opinar, suponer	ἐναντίος α ον opuesto, en dirección contraria, contrapuesto
δόξα ἢ opinión, creencia, parecer	ἐνδέχομαι tomar, aceptar, admitir
δυναστεία ἢ poder, dominación	ἔνιοι αι α algunos, unos cuantos
	ἐνίστε alguna vez, algunas veces

ἐνταῦθα	allí, aquí, allá	εὐετηρία ἢ	abundancia, prosperidad, dicha
ἐνυπάρχω	empezar, ser, existir	Εὐριπίδης οὐ ὁ	Eurípides
ἐξελαύνω	sacar, echar, expulsar	εφίημι	mandar, enviar, desear, aspirar
ἐξουσία	poder, magistratura	ἐχθρός ἄ ὄν	odioso, aborrecible
ἐπαινετός ἢ ὄν	digno de elogio, loable	έχω	tener, poseer, ser
ἐπαινέω	aprobar, aplaudir, alabar	ἕως	mientras que, en tanto que, hasta que
ἐπί	+ <i>Gen.</i> sobre, encima de, en	ζάω	vivir
	+ <i>Dat.</i> sobre, encima de en, cerca de, en relación con, por causa de, hasta, para	ζητέω	buscar, examinar
	+ <i>Ac.</i> sobre, hacia, a, contra, durante	ζῶον οὐ τό	ser vivo, animal
ἐπιδέχομαι	recibir, admitir, permitir	ἦ	o, que
ἐπιεικής ἐς	conveniente, virtuoso, honrado, bueno, benigno, capaz	ἡδονή ἢ	placer, gusto, complacencia
ἐπιζητέω	buscar, ir en busca de	ἡδύς ἡδεῖα ἡδύ	dulce, suave, placentero
ἐπισκέπτομαι	mirar, observar, examinar	ἦθος εὐς τό	morada, hábito, uso, costumbre, carácter
ἐπισφαλής ἐς	inseguro, inestable, peligroso	Ἡράκλειτος ὁ	Heráclito
ἐπιτρέπω	volver, tornar, confiar	ἦσων οὐ	menor, inferior
ἔπομαι	seguir, ir detrás de	θεραπεία ἢ	cuidado, cura, tratamiento
ἐραστής οὐ ὁ	amante	θερμός ἢ ὄν	caliente, cálido
ἐράω	estar enamorado, amar	ικανός ἢ ὄν	bastante, suficiente
ἔρις ἰδος ἢ	disputa, discordia, rivalidad	ισάζω	igualar
ἔρχομαι	ir, venir	ισότης ἠτος ἢ	igualdad
ἕτερος α ὀν	otro (entre dos opciones)	ἴσως	igual, quizá
ἔτι	aún, algún día, además, también	καί	y, también
εὔ	bien	καλός ἢ ὄν	bello, hermoso
εὐπάθεια	placer, disfrute, buena vida	καῶν	igualmente, también, aun
εὐεργεσία ἢ	buen obrar, beneficio, servicio	κατά	+ <i>Gen.</i> de, contra, en, sobre, dentro, debajo

+ *Ac.* sobre, en, por, al lado de, frente a, durante, a través de

καταφυγή ή refugio, fuga, huida

κεραμεύς έως ό ceramista, alfarero

κόλαξ ακος ό adulator

κολοιός οὔ ό grajo

κρείσσων ον más fuerte, mejor

κρίσις εως ή separación, juicio

κτάομαι adquirir, ganar, procurarse

λέγω decir, hablar

λοιπός ή όν restante, que queda

μάλιστα sup. de μάλα mayormente

μᾶλλον comp. de μάλα más

μέν ciertamente

μένω permanecer, mantenerse firme

μέσος η ον medio

μετά + *Gen.* entre, con

+ *Dat.* entre

+ *Ac.* entre, después de

μή no

μηδείς μηδεμία μηδέν ninguno, nadie

μήτηρ μητρός ή madre

μήτε y no, ni

μόνιμος ον constante, firme, duradero

μόνον solamente, únicamente

μόνος η ον solo, único, solitario

μοχθερία ή miseria, maldad, perversidad

μοχθερός ά όν miserable, malvado, perverso

νέος α ον joven, nuevo

νοέω pensar, reflexionar, entender, saber

νομοθέτης ου ό legislador

ξερός ά όν seco, árido

ξηραίνω secar

όθεν de donde, por lo cual

οικεῖος α ον de la casa, familiar, propio, privado

οῖος οἷα οἶον cual, como

οἶω creer, pensar, suponer

όλίγος η ον poco, pequeño, escaso

όμβρος ου ό lluvia, tormenta

όμοεθνής ές del mismo pueblo o raza

όμοιος α ον semejante, igual, parecido

όμοιότης ητος ή semejanza

όμοίως igualmente, del mismo modo

όμόνοια ή concordia, unanimidad

όρνις ιθος ό ή pájaro, ave

όρέγω tender, extender, aspirar, pretender

όρεξις εως ή apetito, hambre, deseo

ός ή ό que, el cual, la cual, lo cual

όσος η ον cuán, como

ότι que, porque

οὐ no

οὐδείς οὐδεμία οὐδέν ninguno, nadie, nada

οὐρανός ὁ cielo	πολυφιλία ἢ abundancia de amigos
οὔτε y no, ni	πορίζω proporcionar, procurar
οὗτος αὕτη τοῦτο éste, ésta, esto	πότερος α ὄν cuál de los dos, si
ὄφελος τό utilidad, ayuda, provecho	πράξις εως ἢ acción, hecho
πάθος εως τό experiencia, pasión, afecto	πράσσω hacer, obrar, ejecutar
παρά + <i>Gen.</i> junto a, a lo largo, de parte de	πρέσβυς εως viejo, anciano
+ <i>Dat.</i> junto a, con	προσδέομαι tener necesidad
+ <i>Ac.</i> a, hacia, cerca de	πρός + <i>Gen.</i> de, por, a causa de
πάρειμι estar presente	+ <i>Dat.</i> cerca de, junto a
πᾶς πᾶσα πᾶν todo, entero, completo	+ <i>Ac.</i> a, hacia, contra
πένης ητος ὁ pobre, necesitado, indigente	προσῆκω llegar, estar relacionado, convenir
πενία ἢ pobreza, indigencia, penuria	προσποιέω hacer además, añadir
περί + <i>Gen.</i> alrededor de, acerca de, a causa de, a fin de	πῶς cómo, por qué
+ <i>Dat.</i> sobre, encima de en, cerca de, en relación con, por causa de, hasta, para	σεμνός ἢ ὄν respetable, venerable, divino
+ <i>Ac.</i> alrededor de, en la cercanía de	σημεῖον τό señal, marca
πίπτω caer	σκέψις εως ἢ observación, reflexión, especulación
πιστεύω creer, confiar	σπουδάζω aplicarse a, ocuparse activamente
πλάνη ἢ digresión, viaje, extravío	στάσις εως ἢ acción de poner, sublevación, revuelta, sedición
πλεῖστος η ὄν <i>superl. de πολύς</i> muchísimo, muy	συμβαίνω suceder, ocurrir
πλείων ὄν <i>comp. de πολύς</i> mayor	συμφέρω llevar, ser útil, convenir
πληρόω estar lleno, llenar	σύν + <i>Dat.</i> con, en favor de, de acuerdo con
πλούσιος α ὄν rico, opulento, abundante	συνέχω tener unido, conservar, guardar
πλουτέω ser rico	σώζω salvar, preservar, conservar
πόλις εως ἢ ciudad	τηρέω observar, custodiar, cuidar
πολύς πολλή πολύ mucho,	τίθημι poner, colocar, levantar

τιμάω	evaluar, estimar, honrar	φιλικός ή όν	concerniente a la amistad, amigable, amistoso, muestras de amistad (<i>pl.</i>)
τιμή ή	valuación, estimación, honor	φιλόφιλος ον	que ama a sus amigos
τις τι	alguien, uno	φίλος ό	amigo
τοιούτος τοιαύτη τοιούτο	tal, de tal clase	φίλος η ον	querido, amado, estimado
τοσοῦτος τοσαύτη τοσοῦτον	tanto, tan, tal	φιλότης ητος ή	amistad
τρέφω	nutrir, alimentar, criar	φιλοτιμία ας ή	amor a la honra, pretensión de honores
τυγχάνω	alcanzar, encontrar, tener suerte	φιλόφιλος ον	el que ama a sus amigos
ύγρός ά όν	húmedo, mojado	φυσικός ή όν	natural
ύπέρ	+ <i>Gen.</i> sobre, encima de, más allá de + <i>Ac.</i> por encima de, contra, del lado de allá	φύσις εως ή	naturaleza
ύπερέχω	tener encima, elevarse sobre, sobresalir, dominar, vencer, ser superior	χαίρω	alegrarse, gozar
ύπηρετέω	servir, ayudar	χρεία ή	uso, empleo, cargo, servicio
ύπό	+ <i>Gen.</i> debajo de, por, por obra de, por causa de + <i>Dat.</i> debajo de, a consecuencia de + <i>Ac.</i> bajo, en la época de	χρήσιμος η ον	útil, provechoso, ventajoso
φαίνω	alumbrar, brillar, mostrar, manifestar	χρόνος ό	tiempo, época, periodo
φαῦλος η ον	malo, maligno, malvado	ώς	como, según, hasta, que
φημί	decir	ώστε	como, a manera de
φιάνθρωπος ον	amigo de los hombres	ώφέλεια	socorro, auxilio, ayuda
φιλέω	querer como amigo, amar		
φιλητός ή όν	digno de amistad		
φιλία ή	amistad, afecto, amor		
φιλοκόλαξ ακος ό	amante de la adulación		

MATERIAL 8. TABLAS DE DECLINACIONES

PRIMERA DECLINACIÓN						
	SINGULAR					PLURAL
	FEMENINO			MASCULINO		FEM. Y MASC.
NOMINATIVO						
GENITIVO						
DATIVO						
ACUSATIVO						
VOCATIVO						

SEGUNDA DECLINACIÓN				
	SINGULAR		PLURAL	
	MASC. Y FEM.	NEUTRO	MASC. Y FEM.	NEUTRO
NOMINATIVO				
GENITIVO				
DATIVO				
ACUSATIVO				
VOCATIVO				

TERCERA DECLINACIÓN				
	SINGULAR		PLURAL	
	MASC. Y FEM.	NEUTRO	MASC. Y FEM.	NEUTRO
NOMINATIVO				
GENITIVO				
DATIVO				
ACUSATIVO				
VOCATIVO				

MATERIAL 9. ORACIONES CON ACUSATIVO

I.

VERBOS	SUSTANTIVOS	ADJETIVOS
φιλέω	φιλία ας ή	φίλος η ον

ἀγαπητός ή όν	ἐχθαίρω / ἐχθραίνω	ἔρωσ ωτος ό	φίλος η ον
φιλέω	μισέω	στυγνός ή όν	μῖσος εος [ους] τό
ἐχθρα ας ή	ἀγάπη ης ή	φιλία ας ή	ἐράω
μισητός ή όν	ἀγαπάω	ἐράω	ἐχθρός ά όν
	ἐράσμιος α ον	στυγέω	

II.

VERBOS		PERÍFRASIS
φιλέω	→	ἔχω φιλίαν
μισέω	→	ἔχω ...
ἀγαπάω	→	
στυγέω	→	
ἐχθραίνω	→	
ἐράω	→	

SESIÓN 6

MATERIAL 10. LISTADO DE PALABRAS GRIEGAS COMPUESTAS A PARTIR DE φίλος

		COMPONENTES	DEF. GRIEGO	DEF. ESPAÑOL
α'	φιλόφιλος ον	φίλος ου ό amigo	ό φιλῶν τούς φίλους	Quien ama a los amigos
β'	φιλόδοξος ον			
γ'	φιλόδουλος ον			
δ'	φιλόσοφος ον			
ε'	φιλόθηρος ον			
ς'	φιλόκαλος ον			
ζ'	φιλόλογος ον			
η'	φιλόξενος ον			
θ'	φιλόανθρωπος ον			

ι'	φιλόπατρις ιδος			
ια'	φιλοπόλεμος ον			
ιβ'	φιλόπολις εως			
ιγ'	φιλοπολίτης ου			
ιδ'	φιλόπονος ον			
ιε'	φιλορήτωρ ορος			
ις'	φιλότεκνος ον			
ιζ'	φιλοτύραννος ον			
ιη'	φιλόθεος ον			
ιθ'	φιλοψευδής ές			
κ'	φιλαλήθης ες			

MATERIAL 11. CRUCIGRAMA DE PALABRAS GRIEGAS COMPUESTAS A PARTIR DE μῖσος

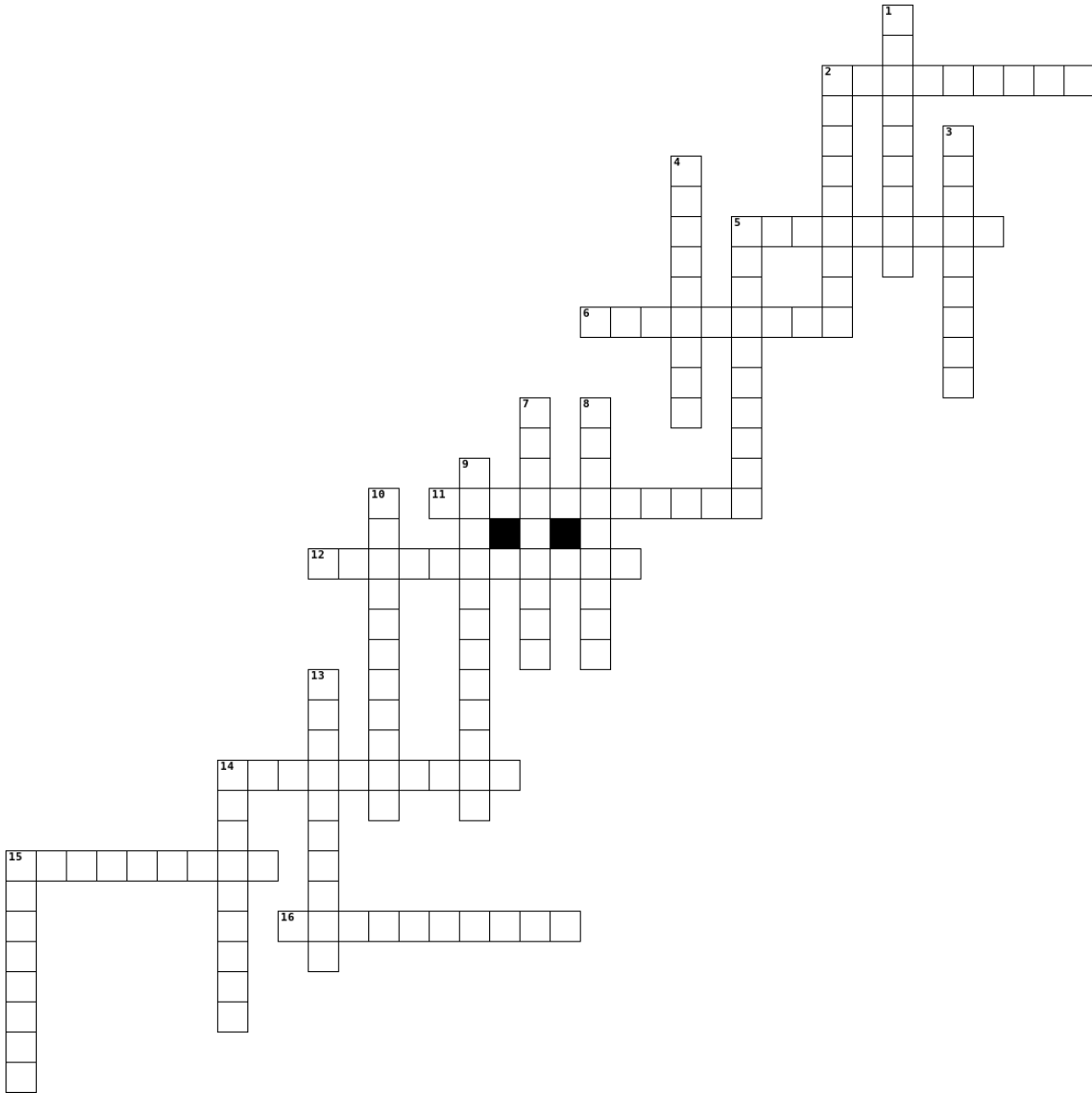
Horizontal

2. El/la que odia la verdad
5. El/la que odia las discusiones
6. El/la que odia la sabiduría
11. El/la que odia la guerra
12. El/la que odia a sus conciudadanos
14. El/la que odia a los esclavos
15. El/la que odia la belleza y la bondad
16. El/la que odia las mentiras

Vertical

1. El/la que odia a los extranjeros
2. El/la que odia el trabajo
3. El/la que odia la fama
4. El/la que odia la ciudad
5. El/la que odia a sus hijos
7. El/la que odia a los amigos
8. El/la que odia a los oradores
9. El/la que odia a los tiranos
10. El/la que odia a la humanidad
13. El/la que odia a la patria
14. El/la que odia la caza
15. El/la que odia a los dioses

ΜΙΣΟ...



SESIÓN 7

MATERIAL 12. CUESTIONARIO SOBRE LA SEGUNDA PARTE DEL TEXTO INTERLINEAL

1. ¿La φιλία es exclusiva de los seres humanos?, ¿se da por igual entre todos los seres vivos?, ¿por qué?

Αριστοτέλης:

Εγώ:

2. ¿La φιλία puede desempeñar un rol en el plano de lo político?, ¿por qué?

Αριστοτέλης:

Εγώ:

3. ¿Es preferible que haya φιλία o justicia entre los miembros de una sociedad?, ¿por qué?

Άριστοτέλης:

Έγώ:

4. ¿La φιλία no sólo es necesaria, sino también bella?, ¿por qué?

Άριστοτέλης:





Έγώ:








MATERIAL 13. TRADUCCIÓN DE ORACIONES CON DATIVO





- α. La naturaleza proporciona amigos a todos los seres vivos.
- β. Los legisladores buscan la justicia para la ciudad.
- γ. La disputa es odiosa para los legisladores.
- δ. La amistad es necesaria para los jóvenes y los ancianos.
- ε. La amistad es bella para los hombres.
- ς. La amistad es semejante a la justicia.
- ζ. El hombre es familiar para el hombre.

SESIÓN 8

MATERIAL 14. PARAFILIAS





	Parafilia	Etimología	Imagen	Definición
α'	agalmatofilia	() δένδρον ου τό	() 	α'. <i>Excitación sexual provocada por estatuas, muñecos o maniqués.</i>
β'	coprofilia	() πύρ πυρός τό	() 	β'.
γ'	dacrifilia	() γυμνός ή όν	() 	γ'.
δ'	dendrofilia	() νεκρός ού ό	() 	δ'.




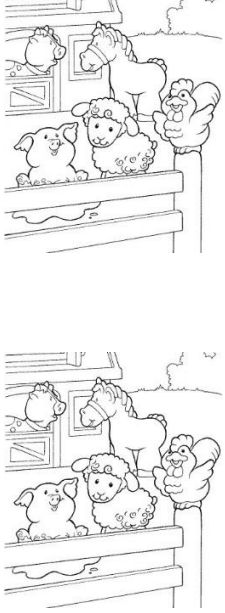
ε'	gerontofilia	() κόπρος ου ό	() 	ε'.
ς'	pedofilia	() ζῶν ου τό	() 	ς'.
ζ'	necrofilia	() ξένος η ον	() 	ζ'.
η'	podofilia	() Θρίξ τριχός ή	(α') 	η'.
θ'	pirofilia	() δάκρυν ου τό	() 	θ'.
ι'	zoofilia	() παῖς παιδός ό ή	() 	ι'.
ια'	tricrofilia	() ύπνος ου ό	() 	ια'.




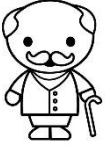
ιβ'	xenofilia	() αἷμα ατος τό	() 	ιβ'.
ιγ'	gimnofilia	() γέρων οντος ό	() 	ιγ'.
ιδ'	hematofilia	() πούς ποδός ό	() 	ιδ'.
ιε'	hipnofilia	(α') ἄγαλμα ατος τό	() 	ιε'.






SESIÓN 9

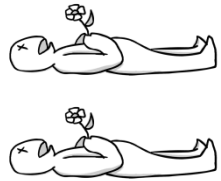




MATERIAL 15. ORACIONES CON COMPLEMENTOS DIRECTOS E INDIRECTOS

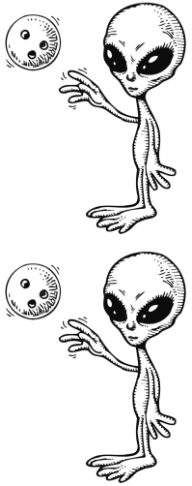




	SUJETO	VERBO	COMPLEMENTO DIRECTO	COMPLEMENTO INDIRECTO
α'				






	SUJETO	VERBO	COMPLEMENTO DIRECTO		COMPLEMENTO INDIRECTO
β'				→	

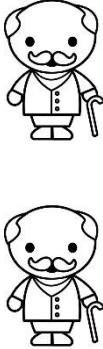



	SUJETO	VERBO	COMPLEMENTO DIRECTO		COMPLEMENTO INDIRECTO
γ'				→	

	SUJETO	VERBO	COMPLEMENTO DIRECTO		COMPLEMENTO INDIRECTO
δ'					

	SUJETO	VERBO	COMPLEMENTO DIRECTO		COMPLEMENTO INDIRECTO
ε'					

	SUJETO	VERBO	COMPLEMENTO DIRECTO		COMPLEMENTO INDIRECTO
ζ'					

	SUJETO	VERBO	COMPLEMENTO DIRECTO		COMPLEMENTO INDIRECTO
ζ'					

	SUJETO	VERBO	COMPLEMENTO DIRECTO		COMPLEMENTO INDIRECTO
η'				→	

MATERIAL 16. AMIGOS Y ENEMIGOS

Φίλος ή Έχθρος;

Άχιλλεύς έως ό → Πάτροκλος ου ό

Άχιλλεύς έως ό → Έκτωρ ορος ό

Όρέστης ου ό → Πυλάδης ου

ό Αϊγισθος ου ό → Όρέστης ου ό

Άρμόδιος ου ό → Ίππαρχος ου ό

Άρμόδιος ου ό → Άριστογείτων ονος ό

Ἀλέξανδρος ου ό → Δάρειος ου ό

Ἀλέξανδρος ου ό → Ἡφαιστίων ωνος ό

Ἡρακλῆς οὔς όλέων (τοῦ Νεμέου) οντος ό

Ἡρακλῆς οὔς ό → Ἴολαος ου ό

Περίθους ου ό → Θησεύς έως ό

θησεύς έως ό → Μινώταυρος ου ό

ARISTÓTELES, *ÉTICA A NICÓMACO*, VIII, 1
TERCERA PARTE (1155a32-b16)
[LAS DISCUSIONES SOBRE LA AMISTAD]

Διαμφισβητεῖται δὲ περὶ αὐτῆς οὐκ ὀλίγα. οἷ μὲν γὰρ

Y ↔ se-discute acerca-de la-misma no pocas-cosas. Pues ↔ unos

ὁμοιότητα τινα τιθέασιν αὐτὴν καὶ τοὺς ὁμοίους φίλου, ὅθεν τὸν

semejanza alguna consideran a-la-misma y a-los semejantes amigos , de-donde lo

ὁμοίων φασιν ὡς τὸν ὅμοιον, καὶ κολιὸν ποτὶ κολιόν, καὶ τα

semejante dicen con lo semejante, y grajo con grajo , y las

τοιαῦτα· οἷ δ' ἐξ ἐναντίας κεραμεῖς πάντας τοὺς τοιούτους

cosas-tales; otros al contrario los-alfareros todos los tales

ἀλλήλοις φασὶν εἶναι. καὶ περὶ αὐτῶν τούτων ἀνώτερον ἐπιζητοῦσι

entre-sí dicen ser . Y acerca-de estas ↔ mismas-cosas más-elevado buscan

καὶ φυσικώτερον, Εὐριπίδης μὲν φάσκων ἐρᾶν μὲν ὄμβρου

y más-natural , Eurípides por-un-lado anda-diciendo-que ama por-un-lado a-la-lluvia

γαῖαν ξηρανθεῖσαν, ἐρᾶν δὲ σεμνὸν οὐρανὸν πληρούμενον

la-tierra habiéndose-secado, y-por-otro-lado ↔ ama el-venerable cielo lleno

ὄμβρου πεσεῖν ἐς γαῖαν, καὶ Ἡράκλειτος τὸ ἀντίξουν συμφέρον καὶ

de-lluvia caer en la-tierra, y Heráclito lo opuesto lo-que-conviene y

ἐκ τῶν διαφερόντων καλλίστην ἀρμονίαν καὶ πάντα κατ' ἔριν

de las cosas-que-difieren la-más-bella armonía y todas-las cosas según la-discordia

γίνεσθαι· ἐξ ἐναντίας δὲ τούτοις ἄλλοι τε καὶ Ἐμπεδοκλῆς

nacen ; al contrario por-otro-lado a-éstos otros y precisamente Empédocles :

τὸ γὰρ ὅμοιον τοῦ ὁμοίου ἐφίεσθαι. τὰ μὲν οὖν φυσικὰ

pues ↔ lo semejante a-lo semejante aspira . En-efecto ↔ las cosas-naturales

τῶν ἀπορημάτων ἀφείσθω (οὐ γὰρ οἰκεῖα τῆς παρουσίας

de-las cosas-inciertas se-han-de-abandonar (pues ↔ no propias de-la presente

σκέψεως)· ὅσα δ' ἐστὶν ἀνθρωπικὰ καὶ ἀνήκει εἰς τὰ ἦθη καὶ

investigación) ; pero ↔ cuantas son humanas y refieren a los caracteres y

τὰ πάθη, ταῦτ' ἐπισκεψώμεθα, οἷον πότερον ἐν πᾶσι γίνεται φιλία ἢ

las pasiones, éstas examinemos , como si en todos se-da la-amistad o

οὐχ οἷον τε μοχθηροὺς ὄντας φίλους εἶναι, καὶ πότερον ἐν εἶδος

no y ↔ como los-que-son ↔ malvados amigos son , y si una forma

τῆς φιλίας ἐστὶν ἢ πλείω. οἱ μὲν γὰρ ἐν οἰόμενοι, ὅτι

de-la amistad hay o más . Pues ↔ los-unos que-creen-que ↔ una , porque

ἐπιδέχεται το μᾶλλον καὶ [τὸ] ἥττον, οὐχ ἱκανῶς πεπιστεύκασιν

admite el más y el menos , no en-suficiente señal ↔

σημειῶ· δέχεται γὰρ τὸ μᾶλλον καὶ [τὸ] ἥττον καὶ τὰ ἕτερα τῶ

han-confiado; pues ↔ aceptan el más y el menos también las otras-cosas en-la

εἶδει. εἴρηται δ' ὑπὲρ αὐτῶν ἔμπροσθεν.

forma . Pero ↔ hablamos sobre las-mismas-cosas anteriormente .

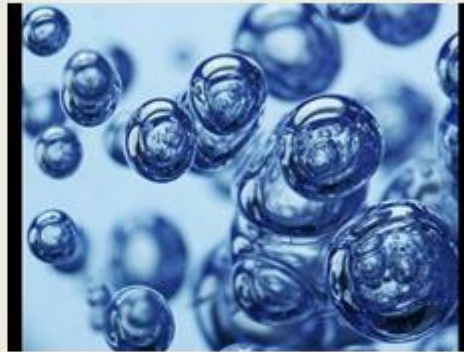
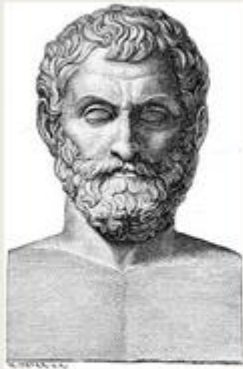
SESIÓN 10

MATERIAL 18. PRESENTACIÓN SOBRE “LOS PRIMEROS FILÓSOFOS”

Οἱ πρῶτοι φιλοσόφοι

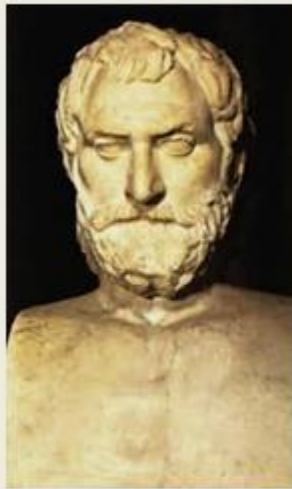
(Aristóteles, *Metafísica*, 983b19-984a16)

“Τὸ μέντοι πλῆθος καὶ τὸ εἶδος
τῆς τοιαύτης **ἀρχῆς** οὐ τὸ αὐτὸ
πάντες λέγουσιν, ἀλλὰ **Θαλῆς**
μὲν ὁ τῆς τοιαύτης ἀρχηγὸς
φιλοσοφίας **ὔδωρ** εἶναι
φησιν”



ἡ ἀρχὴ τὸ ὔδωρ ἐστίν.

“Αναξιμένης δὲ ἀέρα καὶ
Διογένης πρότερον ὕδατος
καὶ μάλιστ’ ἀρχὴν τιθέασι
τῶν ἀπλῶν σωμάτων”.



ἢ ἀρχὴ ἢ ἀήρ
ἐστίν.

“Ἰππασος δὲ πῦρ ὁ
Μεταποντῖνος καὶ
Ἡράκλειτος ὁ Ἐφέσιος”



ἡ ἀρχὴ τὸ πῦρ ἐστίν.

**“Εμπεδοκλῆς δὲ τὰ τέτταρα,
πρὸς τοῖς εἰρεμένοις γῆν
προστιθεὶς τέταρτον”**



ἡ ἀρχὴ τὸ ὕδωρ καὶ ἡ ἀήρ
καὶ τὸ πῦρ καὶ ἡ γῆ ἐστίν.

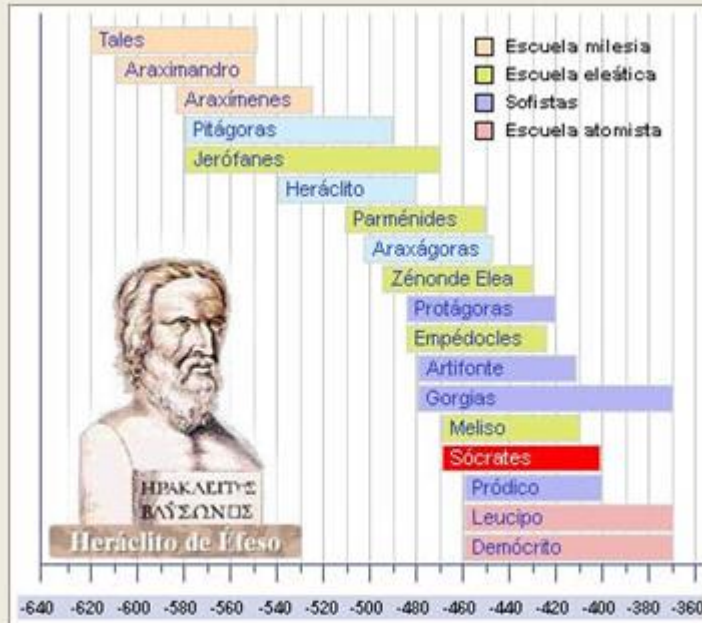
“Αναξίμανδρος

Πραξιάδου Μιλήσιος.

Οὗτος ἔφασκεν ἀρχὴν καί
στοιχεῖον τὸ **ἄπειρον**, οὐ
διορίζων ἀέρα ἢ ἄλλο τι.”



ἡ ἀρχὴ τὸ ἄπειρον ἐστίν.



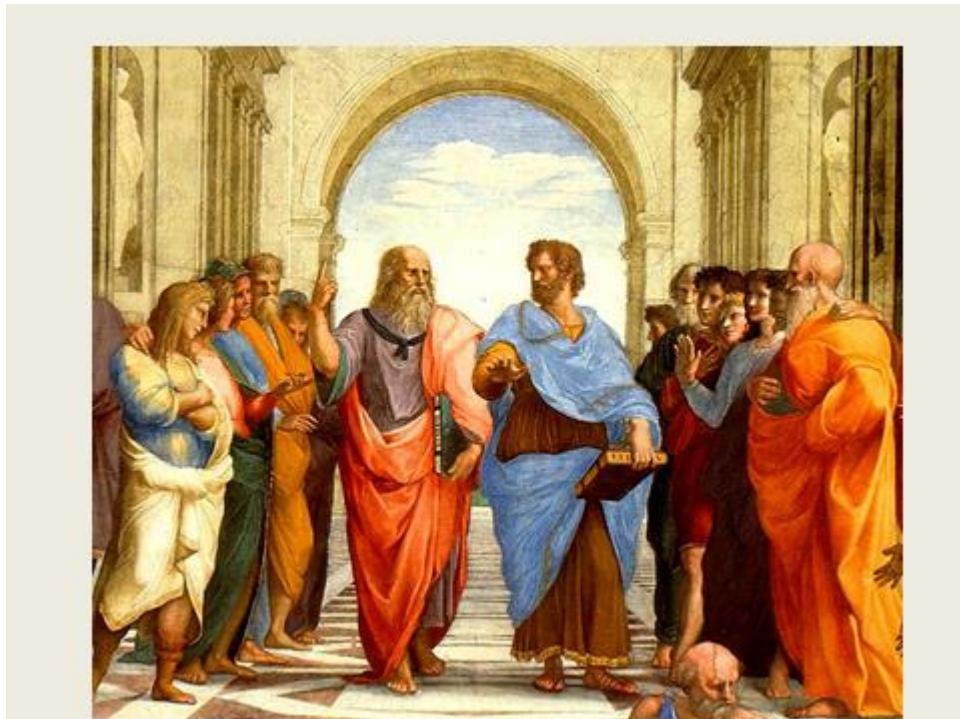
<https://hectorsaurio.wordpress.com/2012/01/03/historia-de-la-filosofia-presocraticos-sofistas-socrates-y-platon/>



<https://prigman.wordpress.com/2010/10/04/mapa-de-la-filosofia-griega/>

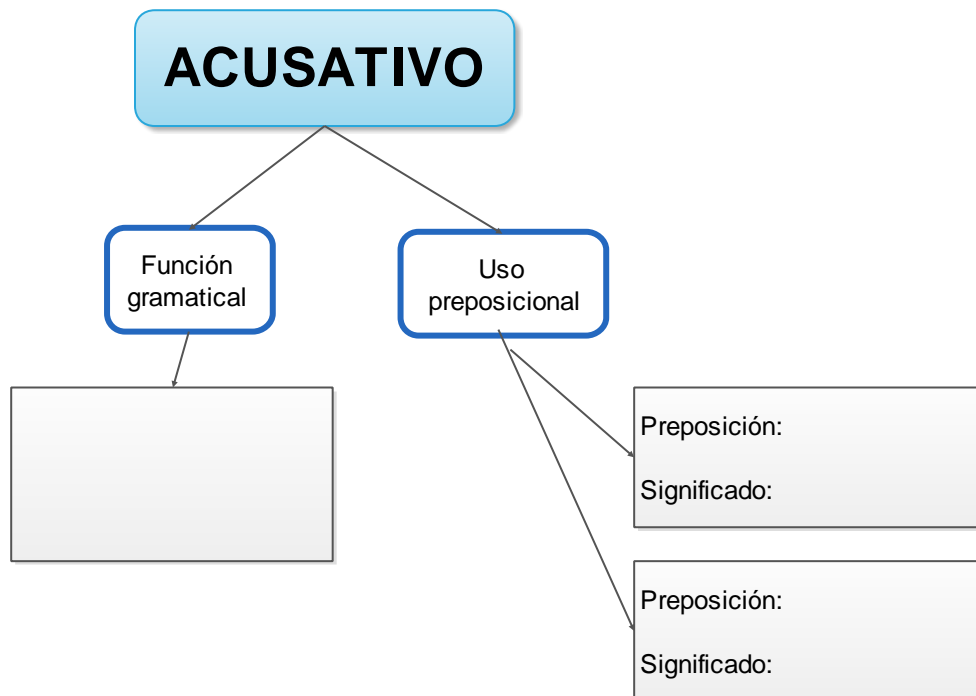


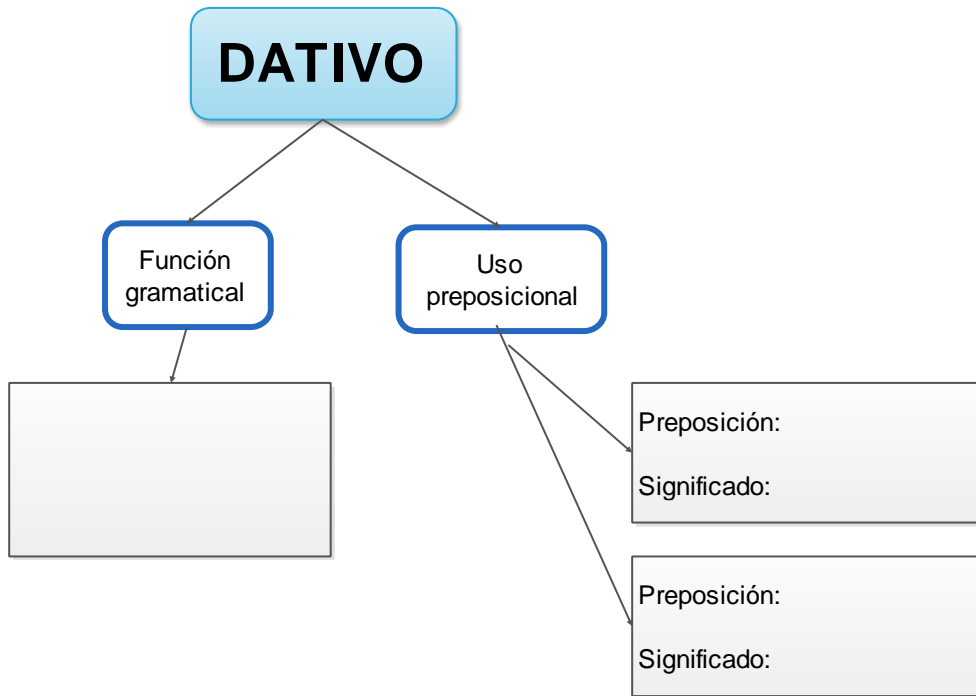
<https://www.lacamaradelarte.com/2016/04/escuela-atenas-rafael.html>



SESIÓN 11

MATERIAL 19. USOS DEL ACUSATIVO Y DATIVO





MATERIAL 20. ¿DÓNDE NACIERON LOS FILÓSOFOS?



α'. Ποῦ ἐγεννήθη Ἀναξαγόρας;

β'. Ποῦ ἐγεννήθη Ἀριστοτέλης;

γ'. Ποῦ ἐγεννήθη Διογένης;

δ'. Ποῦ ἐγεννήθη Ἡράκλειτος;

ε'. Ποῦ ἐγεννήθη Θεόφραστος;

ς'. Ποῦ ἐγεννήθη Ἐμπεδοκλῆς;

ζ'. Ποῦ ἐγεννήθη Παρμενίδης;

η'. Ποῦ ἐγεννήθη Λεύκιππος;

θ'. Ποῦ ἐγεννήθη Ζήνων;

ι'. Ποῦ ἐγεννήθη Πυθαγόρας;

ια'. Ποῦ ἐγεννήθησαν Δημόκριτος καὶ Πρωταγόρας;

ιβ'. Ποῦ ἐγεννήθησαν Ἀναξίμανδρος καὶ Θαλῆς;

MATERIAL 21. PROYECTO DE LA UNIDAD

1

FILÓSOFO:

IMAGEN

REDACTAR EN GRIEGO

1. Una oración copulativa

2. Una oración transitiva

3. Una oración con dativo

4. Una oración con la conjunción γάρ

5. Dos oraciones con complemento circunstancial (cada oración debe tener una proposición diferente)

6. Una oración redactada con el vocabulario de la unidad

REDACTAR EN ESPAÑOL

1. ¿Cuáles son los rasgos o elementos que permiten identificar al personaje seleccionado?

2. ¿A qué periodo de la historia de la filosofía antigua pertenece?, ¿qué rasgos tiene su pensamiento que permiten clasificarlo así con independencia de su fecha de nacimiento?

3. ¿Cuáles son las ideas principales de este filósofo?

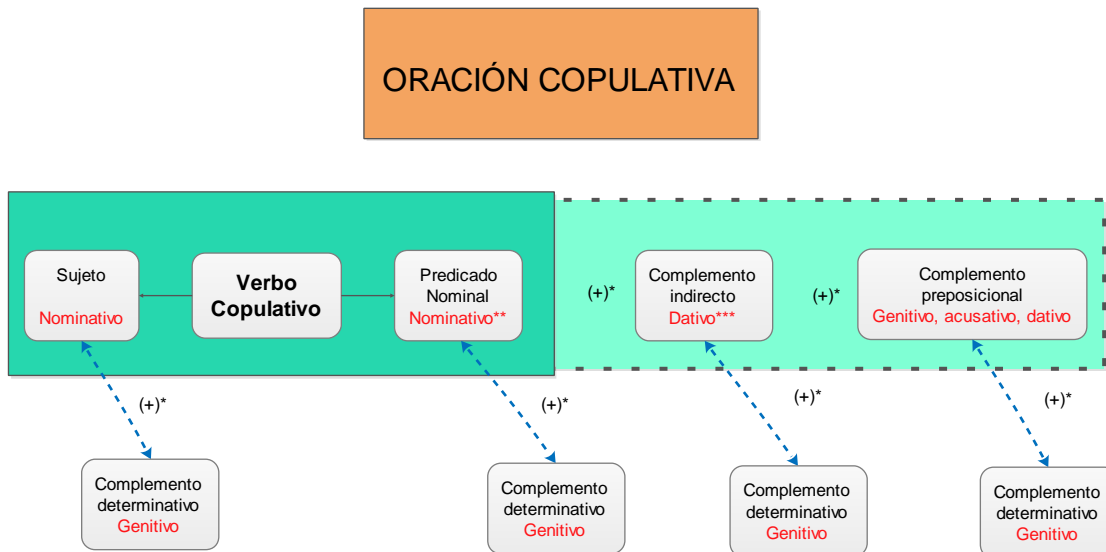
4. ¿Se conservan obras de este filósofo?, ¿cuáles?

5. ¿Este filósofo fue parte de una escuela o grupo de filósofos con ideas afines? En caso de que sea así, señalar cuáles son las características de dicha escuela o grupo.

6. ¿Este pensador se interesó por la noción de la φιλία?, ¿qué decía al respecto? En caso de que no sea así, por qué es posible que no se haya interesado.

SESIÓN 12

MATERIAL 22. ESQUEMA DE LAS ORACIONES COPULATIVAS, TRANSITIVAS E INTRANSITIVAS

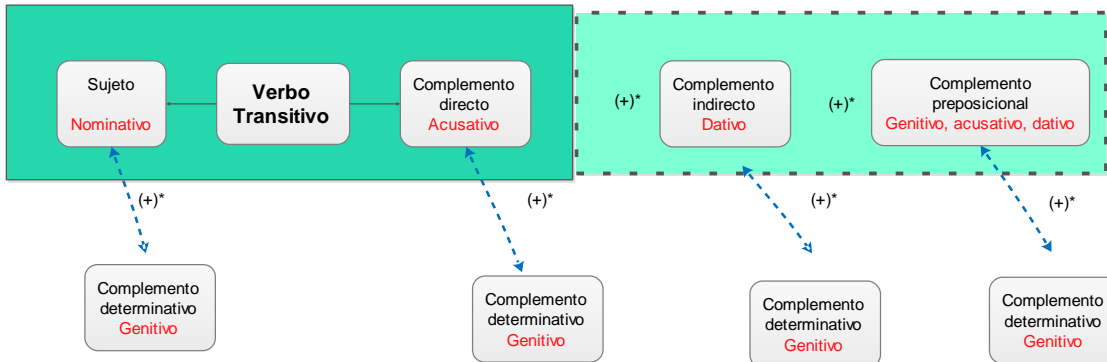


* Opcional

** En la lengua griega, puede ser sustituido por un genitivo o un dativo.

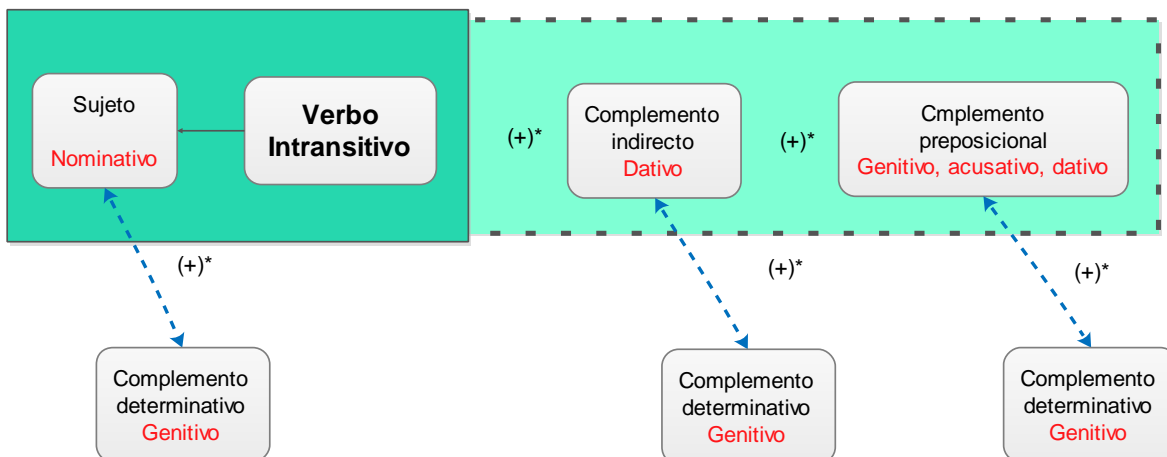
*** Las gramáticas españolas consideran que los verbos copulativos no pueden llevar un complemento indirecto, pero no ocurre así en la lengua griega, en la que puede aparecer un dativo.

ORACIÓN TRANSITIVA



* Opcional

ORACIÓN INTRANSITIVA



BIBLIOGRAFÍA

- Aristóteles (2000). *Política* (trad. Antonio Gómez Robledo). Ciudad de México: UNAM-IIFL.
- Álvarez, G. (2006). Un enfoque discursivo/textual para la enseñanza de idiomas. *Onomazein*, núm. 14, pp. 163-169.
- Archivo General de la Nación (1943). El pleito de las borlas. *Boletín del Archivo General de la Nación* (Julio Jiménez Rueda, dir.), 14(4), pp. 526-590.
- Arnett, J. J. (2008). *Adolescencia y adultez emergente. Un enfoque cultural*. Ciudad de México: Pearson.
- Almoína, J. (1947). *Rumbos heterodoxos en México*. Ciudad Trujillo: Universidad de Santo Domingo.
- Álvarez Salas, O. (2013). *El griego en México de la colonia al porfiriato*. Presente y futuro de los estudios helénicos en América Latina, Ciudad de México, México. https://www.academia.edu/36447899/El_griego_en_M%C3%A9xico_de_la_Colonia_al_Porfiriato
- Aspasio, Anónimo y Miguel de Éfeso (2001). *On Aristotle's Nichomachean Ethics 8 and 9* (trad. David Konstan). Nueva York: Cornell University Press.
- Barmazis, N. D. (2008). *Διδακτική των αρχαίων ελληνικών. Από την παράδοση στην ανανέωση της διδακτικής μεθόδου*. Atenas: Pataki.
- Bataillon, M. (1966). *Erasmus y España. Estudios sobre la historia espiritual del siglo XVI*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Becerra López, J. L. (1963). *La organización de los estudios en la Nueva España*. Ciudad de México: Editorial Cultura.

- Bonifaz Nuño, R. (1971). La reforma educativa y el uso de antologías. *Revista de la Universidad de México*, 26(2), p. 34-35.
- Borges, J.L. (1974). *Obras completas 1923-1972*. Buenos Aires: Emecé.
- Borou, F. K. (1981). *Η διδασκαλία της Αρχαίας Γραμματείας, προσπάθεια ανανέωσης και αναπροσανατολισμού*. Atenas: Neas Paideias.
- Boskός, A. y Papakonstantίνου, Th. (1992). *Από τη μετάφραση στο προτότυπο. Συμβολή στην ανανέωση της διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών στη μέση εκπαίδευση*. Atenas: Kardamitsa.
- Bronckart, J. P. (1978). *La génesis del lenguaje. Su aprendizaje y desarrollo*. Madrid: Pablo del Río Editor.
- _____. (1980). *Teorías del lenguaje*. Barcelona: Herder.
- _____. (1985). *Las ciencias del lenguaje: ¿un desafío para la enseñanza?* Paris: UNESCO.
- _____. (2004). *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo socio-discursivo*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- _____. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- _____. (2013). En las fronteras del Interaccionismo socio-discursivo: aspectos lingüísticos, didácticos y psicológicos. En Riestra, D. (Coord). *Terceras Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las Lenguas y las Literaturas*. Bariloche: Ediciones Geis.
- Bronckart, J. P. y Schneuwly B. (coord.). (2008). *Vigotski hoy*. Madrid: Popular.
- Carbonell Martínez, S. (2010). La crisis del griego antiguo y los métodos antidepresivos. *Estudios clásicos*, 137, p. 85-95.

- Castañeda, C. (1987). La carrera de un estudiante de medicina: el caso de Valentín Gómez Farías. En *Valentín Gómez Farías, el estudiante, el reformador, el gobernante, el estadista*. Guadalajara: Ayuntamiento de Guadalajara, pp. 11-25.
- Coseriu, E. (1977). *El hombre y su lenguaje. Estudios de teoría y metodología lingüística*. Madrid: Gredos.
- Colegio de Ciencias y Humanidades, UNAM. (1979). *Programas (Documento de trabajo)*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México
- _____. (2003) *Programas de Estudio de Griego I y II*. Ciudad de México: UNAM-CCH.
- _____. (2016) *Programas de Estudio. Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación. Griego I-II*. Ciudad de México: UNAM-CCH.
- _____. (2020) *Protocolo de equivalencias para el ingreso y la promoción de los profesores ordinarios de carrera del Colegio de Ciencias y Humanidades*. Ciudad de México: Gaceta CCH, suplemento especial.
- De la Torre Villar, E. (1990). Los estudios humanísticos en Puebla de los Ángeles, México. *Nova Tellus*, 9(1), pp. 97-124.
- Díaz y de Ovando, C. (2006). *La Escuela Nacional Preparatoria. Los afanes y los días 1867-1910. Tomo I*. Ciudad de México: UNAM.
- Droukopoulos, A. (2002). *Η διδακτική του αρχαίου ελληνικού κειμένου*. Atenas: Metaixmio.
- Eco, U. (2009). *Cultura y semiótica*. Madrid: Círculo de Bellas Artes.
- _____. (2013). *Tratado de semiótica general*. Ciudad de México: De bolsillo.
- Eggen P. D. y Kauchak D. P. (2009). *Estrategias docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Ciudad de México: Siglo XXI.

- _____. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- _____. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Genette, G. (1989). *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Madrid: Taurus.
- Giné, A., Parcerisa, A., Llena, A., París, E., Quinquer, D. (Coords.). (2011). *Planificación y análisis de la práctica*. Ciudad de México: Colofón-Graó.
- Grimes, J. E. (1975). *The thread of discourse*. La Haya: Mouton.
- Gonzalbo Aizpuru, P. y Staples A. (Coords.). (2012). *Historia de la educación en la Ciudad de México*. Ciudad de México: El Colegio de México.
- Gonzalbo Aizpuru P. (1985). *El humanismo y la educación en la Nueva España*. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.
- _____. (1990). *Historia de la educación en la época colonial. La educación de los criollos y la vida urbana*. Ciudad de México: El Colegio de México.
- González Casanova, P. (1985). Discurso de toma de posesión. En Domínguez, R., María, A. y González M. *Siete discursos de toma de posesión*. Ciudad de México: UNAM-CESU.
- Herman, G. (1987). *Ritualised Friendship and the Greek City*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hernández Rojas, G. (2013). *Paradigmas en psicología de la educación*. Ciudad de México: Paidós.
- Johnson, K. (2008). *Aprender y enseñar lenguas extranjeras. Una introducción*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Konstan, D. (1997). *Friendship in the Classical World*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lafaye, J. (2005). *Por amor al griego. La nación europea, señorío humanista (siglos XIV-XVII)*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

- Littlewood, W. (1998). *La enseñanza comunicativa de idiomas: introducción al enfoque comunicativo de idiomas*. Cambridge: CUP.
- Lomas, C. (1993). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.
- Mathes, M. (1982). *Santa Cruz de Tlatelolco: La primera biblioteca académica de las Américas*. Ciudad de México: Secretaría de Relaciones Exteriores.
- _____. (1996). Humanism in Sixteenth- and Seventeenth- Century Libraries of New Spain. *The Catholic Historical Review*, pp. 82(3), 412-435.
- Martínez Espinosa M. A. (Coord.). (2012). *La educación media superior en México. Balance y perspectivas*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Morín, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paris: UNESCO-Dower.
- Muñoz, C. (2000). *Segundas lenguas. Adquisición en el aula*. Barcelona: Ariel.
- Norden, E. (2000). *La prosa artística griega. De los orígenes a la edad augustea*. Ciudad de México: UNAM-IIFL.
- Not, L. (2017). *Pedagogías del conocimiento*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Ortega Ruiz, R. (2005). *Psicología de la enseñanza y desarrollo de personas y comunidades*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Osorio Romero, I. (1986). *Historia de las bibliotecas novohispanas*. Ciudad de México: Dirección General de Bibliotecas.
- _____. (1989). *Conquistar el eco. La paradoja de la conciencia criolla*. Ciudad de México: UNAM-Coordinación de Humanidades.

- _____. (1990). *La enseñanza del latín a los indios*. Ciudad de México: UNAM-Centro de Estudios Clásicos.
- Price, A. W. (1989). *Love and Friendship in Plato and Aristotle*. Oxford: Clarendon Press.
- Quiñones Melgoza, J. (2011). Dedicatoria de Cristóbal Cabrera a Fray Juan de Zumárraga, obispo de México. *Nova Tellus*, 29(1), 335-3*46.
- Riestra, D. (2016). *Contribuciones a la didáctica de la lengua y la literatura: la investigación desde el interaccionismo sociodisursivo*. Viedma: Editorial UNRN.
- Rojas Álvarez, L. (1983). Cultura Clásica en José de Villerías y Roel. En *Cultura clásica y cultura mexicana* (pp. 269-289). Ciudad de México: UNAM-IIFL.
- _____. (2006). *Iniciación al griego I. Método teórico-práctico*. Ciudad de México: UNAM.
- Rojas Álvarez, L. y Quiñones Melgoza N. (1983). Algunos poemitas de poetas griegos traducidos al latín por José de Villerías y Roelas. *Nova Tellus*, 1(1), 229-266.
- Rosa, R. (1981). *El bachillerato en México: planes de estudio, 1868-1981*. Ciudad de México: Colegio de Bachilleres.
- Ruiz García, Elisa. (1977). Cristóbal Cabrera, apóstol grafómano. *Cuadernos de filología clásica*, 12, 59-142.
- Sánchez, A. (2000). *Los métodos de enseñanza de idiomas: evolución histórica, y análisis didáctico*. Madrid: Sociedad General Española de Librería.
- _____. (2009). *La enseñanza de idiomas en los últimos años: métodos y enfoques*. Madrid: Sociedad General Española de Librería.
- Settis, S. (2006). *El futuro de lo «clásico»*. Madrid: Abada.
- Solana, F., Cardiel Reyes, R., Bolaños Martínez, R. (Coords.). (2001). *Historia de la educación pública en México (1876-1976)*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

- Tanck Estrada, D. (1973). Las escuelas lancasterianas en la ciudad de México, 1822-1842. *Historia Mexicana*, 22(4), 494-513.
- _____. (1979). Las cortes de Cádiz y el desarrollo de la educación en México. *Historia Mexicana*, 29(1), 3-34.
- Tenti, E. (1999). *El arte del buen maestro. El oficio de maestro y el Estado educador. Ensayos sobre su origen y desarrollo en México*. Ciudad de México: Editorial Pax México.
- UNAM. (1971). *Gaceta UNAM*. II, Tercera época (Extraordinario).
- Van Dijk, T. A. (1996). *Estructuras y funciones del discurso*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- _____. (Comp.) (2000). *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona: Gedisa.
- _____. (Comp.) (2000). *El discurso como interacción social*. Barcelona: Gedisa.
- Vianello P. y Bossina L. (2009). Nuove frontier della filologia classica: Il Messico. *Quaderni di storia*, XXXV (69), 5-33.
- Vygotsky, L. S. (2013). *Pensamiento y lenguaje. Teorías del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Ciudad de México: Ediciones Quinto Sol.
- Xronopoúlou, X. Tsenóglou, E. y Flarioté, E. (2015). *Όπου και όπως δεῖ. Η διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών από το πρωτότυπο*. Atenas: Ownbook.
- Zamora Calvo, J. M. (Ed.) (2009). *La amistad en la filosofía antigua*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.