

DOCUMENTO CONOCIMIENTOS FUNDAMENTALES PARA LA  
ENSEÑANZA MEDIA SUPERIOR  
VS. LENGUAS CLÁSICAS: DOS PROPUESTAS  
CARENTES DE FUNDAMENTO

**Lizbeth CONCHA DIMAS**

*A Ana Paola Vianello, por la  
apasionada chispa del azul de sus  
ojos al hablar de principios  
metodológicos  
La gramática  
es más perfecta  
que la vida.*

*La ortografía  
es más importante  
que la política.*

*La suerte de un pueblo  
depende del estado  
de su gramática.*

Fernando PESSOA

La pregunta que conduce esta disquisición es, como ustedes bien podrán imaginar, por qué el documento Conocimiento fundamentales para la enseñanza media superior (CFEMS) no incluye, de modo semejante a lo ocurrido con otras asignaturas, los conocimientos y aprendizajes que se logran a través de las materias de Latín y Griego, y, en el caso de la Escuela Nacional Preparatoria, a través de la materia Etimologías Grecolatinas del Español. La mía, será, más una digresión que un examen riguroso, más la presentación de una serie de impresiones y reflexiones personales que un texto sesudo y

concluyente orientado sobre todo a explicar, que no a justificar, las circunstancias actuales.

A vuelo de pájaro y sin ser especialista, la primera impresión que me llevé sobre el ya célebre “libro azul” en su conjunto es que ante todo hace que su público lector cautivo, los profesores, practicantes de la lectura crítica, se formulen preguntas más que obtener respuestas, o identificar y reconocer esos “puentes o hilos conductores entre los [distintos] niveles de estudio de la Universidad”<sup>1</sup> a cuyo establecimiento dice aspirar. Directrices, por lo demás, deseables para una mejor dinámica interna del universo que es nuestra Universidad, para facilitar la comunicación dentro de él, por ejemplo, entre instancias históricamente tan contrapuestas como la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) y el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), pero que, al fin de cuentas, tienen propósitos afines.

Considero, pues, que el objetivo del documento de marras está lejos de cumplirse. La lectura de las presentaciones en él incluidas recuerdan a los sofistas, a Alcídama y a Isócrates, por ejemplo, discutiendo ad infinitum sobre la filosofía sin antes haberse ocupado de establecer si estaban o no hablando de lo mismo. Así, podemos advertir que, en medio de la grandilocuencia, términos como conocimiento, saber, aprendizajes, capacidades, habilidades, disciplina, campo y área de conocimiento, etc., se usan sin distinciones en los textos signados por quienes promueven la iniciativa. Valga como ejemplo el texto anexo, donde, la palabra conocimiento encuentra múltiples “sinónimos” en aras de una presunta corrección estilística y en clara omisión de toda epistemología.

Para mis fines, sin embargo, debo expresar un juicio quizá más bien propio del abogado del diablo: encuentro que la introducción es lo más cercano a un planteamiento coherente y congruente, al menos, con los objetivos del CCH y con los planteamientos teóricos en los que se sustenta su modelo educativo y la tendencia pedagógica en la que la propia Institución nos ha formado para la docencia y que hoy está en boca de todos, es decir, los aprendizajes.

---

<sup>1</sup> ORTEGA GONZÁLEZ, Lidia. “Introducción”, en RUIZ GUTIÉRREZ, Rosaura, Lidia ORTEGA GONZÁLEZ y Alfredo ARNAUD (coords.). *Conocimientos Fundamentales para la Enseñanza Media Superior. Una propuesta de la UNAM para su bachillerato*. México, UNAM, Secretaría de Desarrollo Institucional, 2008, p. 16

Mas ¿a donde me conduce señalar todo esto? Pues a plantear que si las voces de quienes encabezan la iniciativa no están en consonancia, ¿qué debió ocurrir, entonces, con los especialistas de las diversas disciplinas que en ella participaron y que, fuer es reconocerlo, estemos de acuerdo o no con el producto final, realizaron un encomiable esfuerzo en el que hay señas evidentes de su dominio y actualización en los enfoques disciplinarios?

En este sentido, considero, el librito azul adolece de una grave carencia metodológica, ya que no establece con claridad un código común, es decir, los referentes teóricos sobre los que se sustenta. Aparenta no ser producto de la aplicación de esa metodología elemental en toda investigación o trabajo académicos, y hay que recordar que el documento se asume como tal. Su ambicioso objetivo de franquear la comunicación se verá frustrado si no establece y da a conocer las categorías conceptuales sobre las que se fundamenta. Pero, más aún, no hacerlo vendría a significar que la propia UNAM no asume el riesgo académico, sí, pero también político, tanto en el sentido educativo como más amplio, de establecer con claridad y, por qué no, con firmeza una postura sustentada acerca de su bachillerato, una postura que, sin embargo, creo yo, se deja intuir, se percibe entre líneas: la de un bachillerato para la vida lato sensu y no un bachillerato en la tendencia internacional centrado sólo en la vida laboral.

Procedo ahora a centrarme en la ausencia de las lenguas clásicas o la etimología grecolatina en el documento CFEMS. Con toda honestidad debo decir que no me extraña. ¿Que por qué? Porque como especialistas, creo, no hemos sabido hacernos de las herramientas teórico-metodológicas que nos permitan medirnos con los especialistas defensores de la enseñanza del español, el inglés, la literatura... En este mundo donde las Humanidades van perdiendo la batalla ante las Ciencia y la Técnica en los curricula escolares, nuestros planteamientos –que yo misma he expuesto en este foro, lo confieso– se antojan repetitivos, obsoletos, gastados y se asimilan más a un dogma de fe que a una argumentación razonada y documentada. Insistimos en argüir con hechos y creencias, tales como que el latín y el griego son la base de toda

terminología especializada y toda lengua culta, universitaria, profesional; que ellas son vehículo de las culturas que cimientan la cosmovisión occidental y, por ende, son el “origen de todo”; que no son lenguas muertas (en pleno paroxismo hiperbólico, por ejemplo, se oyen frases enardecidas como “es completamente falso caracterizar el latín y el griego como lenguas muertas. No están muertas: realmente son inmortales”<sup>2</sup>); que si se las estudia “enseñan a pensar”, y un largo y encomiástico etcétera.

Y justamente me centraré en esta última consideración, es decir, el supuesto de que las lenguas clásicas favorecen el “desarrollo mental” y “desarrollan las facultades intelectuales”<sup>3</sup>. Para iniciar, citaré un ejemplo de lo que, considero, debemos evitar en la defensa de la permanencia de las lenguas clásicas en el currículum escolar. Antonio Arbea Gavilán, connotado traductor de los humanistas y académico chileno de la lengua, señala, por ejemplo, sobre el latín, si bien su juicio vale también para el griego, lo siguiente:

Dejando de lado el problema –nada de sencillo, por lo demás– de establecer qué significa eso de pensar, de pensar bien, yo diría que los latinistas no piensan mejor –ni peor– que los no latinistas; al menos, no por el hecho de ser latinistas. Y si en algún grado es efectivo –es algo que habría que examinar– que los latinistas piensan mejor que, por ejemplo, los empleados bancarios o los futbolistas, es simplemente porque son personas de estudio, que cultivan una disciplina que tiene, como cualquier otra, exigencias de rigor. Más bien, por tanto, yo diría que el asunto es al revés: no es que el latín enseñe a pensar, no es que el latín convierta en intelectualmente lúcida a una mente confusa, sino más bien que al latín – como a cualquier otra disciplina– llegan y se sienten cómodas allí solamente aquellas personas que tienen una determinada aptitud. Y si no es así, es decir, si el estudio del latín lo emprende alguien de pensamiento confuso o caótico, a esa persona le va a ocurrir lo mismo que al que se acerca al estudio de cualquier otra disciplina sin tener las aptitudes necesarias (aptitudes que no son muy distintas de una disciplina

<sup>2</sup> Lowe, “An apology of Latin and Math”, en *The Classical Teacher*, 2006 (Winter) [en línea]. Disponible en: <http://www.memoriapress.com/articles/apology-latin-math.html> (trad. del inglés por Moris POLANCO).

<sup>3</sup> *Id.*

a otra, y que podrían reducirse a dos: por una parte, una de carácter intelectual: una cierta capacidad analítica para manejar determinadas reglas de cierta abstracción y pensar con rigor; por otra, una de carácter moral: perseverancia en el trabajo, hábitos de estudio, etc.).<sup>4</sup>

Así, sólo a los elegidos les estaría permitido estudiar las lenguas clásicas, ¿no? Los aptos adquirirían maestría, y a los no aptos les estaría vedado aproximarse a ella. Nada más disparatado ni ajeno a la realidad.

En algo, sin embargo, estoy de acuerdo: ni el latín ni el griego enseñan a pensar. Pero tampoco sirven por sí mismas para aprender vocabulario ni favorecer las competencias lingüísticas en lengua materna; no, al menos, por ese tan manido presunto efecto automático de transferencia.

No debemos olvidar que el latín o el griego clásico, a pesar de estar en las “raíces” de la lengua española, son por sí mismas sistemas lingüísticos autónomos y desde la perspectiva de la Lingüística Aplicada (LA), vienen a ser lenguas extranjeras o segundas lenguas (L2), y que como tales, no se adquieren (léase, por interiorización inconsciente del conocimiento)<sup>5</sup> a semejanza de la lengua materna (L1), es decir, al menos en nuestro contexto, no son el objeto de aprehensión por parte de ese inherente y universal “sistema de conocimiento sobre lo que el lenguaje humano puede ser y los procedimientos innatos de dominio específico para construir una gramática” que Chomsky denomina Gramática Universal y que, hoy por hoy, subyace en las teorías y modelos de adquisición de las lenguas segundas o extranjeras<sup>6</sup>; sino que se aprenden, es decir, son internalizadas conscientemente advirtiendo reglas específicas<sup>7</sup>.

La adquisición, entonces, de acuerdo con el planteamiento teórico hecho por Robert Bley-Vroman –uno de, si no el más importante teórico de la pedagogía de L2– en su ya clásico artículo “What is the logical problem of foreign language learning?”, es consciente en la medida en que las L2 son aprendidas

<sup>4</sup> Arbea, Antonio. “¿Por qué estudiamos latín?”, en *Onomazein* 4 (1999), p. 372.

<sup>5</sup> Bley-Vroman, R. “What is the logical problem of foreign language learning?”, en S. Gass & J. Schachter (eds.). *Linguistic Perspectives on Second Language Acquisition* Cambridge: Cambridge U. Press, 1989, p. 43.

<sup>6</sup> *Ibid.*, p. 41.

<sup>7</sup> *Ibid.*, p. 43.

generalmente cuando ya no se es niño y la capacidad innata de aprendizaje del lenguaje ya ha sido utilizada, cuando la lengua materna se convierte en un bagaje al que el aprendiz recurre en procesos cognitivos semejantes a los de la resolución de problemas, durante los cuales formula hipótesis y esboza reglas sobre la L2 a partir de las estructuras gramaticales de, digámoslo así, su inconsciente.

De este modo, quienes enseñamos griego o latín, chino o portugués, estamos en igualdad de circunstancias por cuanto debemos mediar en los procesos cognitivos que posibilitan el aprendizaje de una segunda lengua. En el caso particular de las lenguas clásicas respecto del español debemos enfatizar que son de especial relevancia porque su natural flexivo y sintético, en contraposición a los sistemas fundamentalmente analíticos como el inglés o las lenguas romances, obliga a la enseñanza del método filológico, el cual implica el establecimiento de categorías conceptuales, por supuesto, gramaticales (funciones, casos, oración, radicales, etc.), y estrategias para el análisis morfosintáctico basado en lo que familiarmente llamamos “preguntar al verbo”. Este método filológico ha fomentado la creencia común de que aprender latín o griego es aprender gramática, y, “en automático”, la gramática del español. Vayamos por partes: la supervivencia de esta percepción al exterior, y que los clasicistas hemos hecho nuestra, se ha visto favorecida por el mito de que, como señala Carlos Lomas, los enfoques comunicativos imperantes desde hace dos décadas “menosprecian y olvidan la importancia del aprendizaje gramatical en las aulas”<sup>8</sup> y porque muchas veces en la práctica eso ocurre. De hecho, en la actualidad se hace un interesante esfuerzo por dejar claro que

en los enfoques comunicativos de la educación lingüística la gramática adquiere un significado distinto al de dejar de tener sentido en sí misma y estar al análisis del uso lingüístico de las personas y del aprendizaje [o la adquisición] de la competencia comunicativa del alumnado... la reflexión sobre la lengua en las aulas se orienta entonces a fomentar la conciencia lingüística de los alumnos y de las alumnas

---

<sup>8</sup> LOMAS, C. “Prólogo: Conciencia lingüística y educación”, en COTS, J. M *et al.* *La conciencia lingüística en la enseñanza de lenguas*. Barcelona, Graó, 2007 (Biblioteca de Textos. Serie Didáctica de la Lengua y Literatura, 239), p. 10.

sobre lo que hacen (dentro y fuera de las aulas) con las palabras y, en consecuencia, a la mejora de sus habilidades comunicativas.<sup>9</sup>

Conciencia lingüística o reflexión sobre la lengua y la comunicación<sup>10</sup> no significa la vuelta a la gramática descriptiva y prescriptiva, “va más allá del estudio gramatical de las palabras y de las oraciones”, se entiende en un doble sentido esta vez: como el “conocimiento, dice Carlos Lomas, de la facultad humana del lenguaje y del papel que desempeñan los usos lingüísticos en la construcción del pensamiento, en el aprendizaje cultural y en la vida social”, y como “conciencia del poder y del control que se ejercen a través del lenguaje y de las intrincadas relaciones que existen entre lengua y cultura” y se justifica en la “reflexión metalingüística, en la identificación del estrecho vínculo entre las formas lingüísticas y las funciones comunicativas del lenguaje.<sup>11</sup>

Merced esta propuesta por recuperar la gramática en el aprendizaje de la lengua materna, entonces, el vacío gramatical en la educación lingüística en las etapas primaria y secundaria, incluso en el bachillerato, tendería a llenarse. Entonces, ¿que futuro les esperaba al latín y al griego? Desde mi punto de vista, uno muy fructífero: desempeñar el mismo que hasta ahora se les ha adjudicado, pero con un fundamento teórico-pedagógico sustancial y explícito que, quiero pensar, las hace casi indispensables.

En efecto, las gramáticas del griego y latín son el sustrato de todas las teorías gramaticales modernas de aplicación potencial en el aula, teorías que, siendo más de catorce, diríamos a la manera de Asterión, que parecen ser infinitas: hay muchas y con inúmeros matices. Hay que recordar que las funciones y conceptos identificados y elaborados por los sofistas y los alejandrinos, el romano Donato, retomados más tarde por la gramática escolástica y, en el caso del español, por Nebrija, incluso empleadas más tarde en la descripción de las lenguas del Nuevo Mundo, son hoy el código, lingua franca, entre los más heterogéneos especialistas.<sup>12</sup>

---

<sup>9</sup> *Id.*

<sup>10</sup> COTS, J. M *et al.* *Op. cit.*, p. 21.

<sup>11</sup> LOMAS, C. *Op. cit.*, pp. 10-11.

<sup>12</sup> *Vid.* PEÑALVER CASTILLO, M. “Nebrija: de la gramática de ayer a la gramática de hoy”, en *Cauce* 14-15 (1991-1992). Extraordinario dedicado a América, Canarias y Andalucía, pp. 221-232.

En este mismo sentido deseo insistir –y que quede claro que no soslayo la importancia de las lenguas clásicas como vehículo de cultura, tema para toda otra ponencia– en otro aspecto lingüístico: el lexicológico. Dado que no existen transferencias automáticas, es importante señalar que enfrentarse a las lenguas clásicas implica advertir y tomar conciencia de los mecanismos que en su sistema lingüístico de origen siguen las tan célebres raíces y formantes del español (prefijos, sufijos, infijos): al comprender su comportamiento en el contexto, digamos, primigenio, es posible luego explicar su uso en el español actual, incluidas esas aparentes contradicciones o incongruencias producto de fenómenos o características particulares de las lenguas originales y que, debido a los procesos de transformación o evolución natural se perdieron, fosilizaron o dejaron pocos signos de su rastro (por ejemplo, la convivencia de los lexemas hema-, hemat- en terminología científica; las formas pronominales yo, me, mí; la ausencia de la -s final en la segunda persona del singular del pretérito español: viste y no \*vistes; la naturaleza preposicional de los prefijos y la polisemia, incluso contradictoria, que deriva de sus regímenes, etc.).

Así, considero, la enseñanza-aprendizaje de las lenguas clásicas contribuye a que los estudiantes reparen en y comprendan fenómenos y conceptos lingüísticos dentro y no fuera de los sistemas lingüísticos en los que ocurren, y, en consecuencia, logren avances sustanciales en la formación y maduración de una conciencia lingüística gracias al aprendizaje de categorías conceptuales y estructuras prácticamente universales, en el momento nodal (quinto y sexto semestres de acuerdo con el nivel donde el latín y el griego se ubican en el Plan de Estudios Actualizado) que representa el paso de un bachillerato de cultura general al primer año de estudios profesionales.

De este modo, el reto que ahora toca para hacer patente la vigencia de las lenguas clásicas, para que salgan incólumes (que no \*incolumnes) de este debate, es plantearnos los límites de esa enseñanza gramatical en los términos del enfoque comunicativo: no se trata de una gramática descriptiva o prescriptiva, sino de una gramática mediada, pedagógica, aquella que la LA define como la que se pone a disposición de quien aprende una L2 para lograr un acto de comunicación concreto. Y ello exige desarrollar, como docentes, también una conciencia lingüística, hacer de nuestro conocimiento descriptivo y



normativo un instrumento, no un fin (algo que creo que ya hemos dicho muchas veces, pero que en la práctica poco se hace), para acceder a las bondades de la cultura, del sentido humanístico, la grandeza, etcétera, etcétera, de griegos y romanos, pero curiosamente para lograr, ante todo, la comunicación en el aula. Pongo un ejemplo: ¿realmente es útil soltar toda la teoría fonética griega en un principio, in abstracto, cuando los alumnos todavía no saben siquiera leer?, ¿o recetar, literalmente, las complejas normas de acentuación, cuando ni siquiera como filólogos nos ha quedado claro que implicaciones tonales tenía el circunflejo y los alumnos tienen evidentes problemas con la identificación de la sílaba tónica al leer en voz alta? En fin, no son este ni tiempo ni lugar para presentar una propuesta pedagógica. Basten estos dos ejemplos para ilustrar lo que mi experiencia docente y, cómo no, los resultados obtenidos me han hecho reflexionar a propósito del sentido de la permanencia de las lenguas clásicas.

Para concluir, permítaseme insistir: todo cambio, toda propuesta pedagógica y didáctica que aspire a ser vigente debe ser rica en fundamentos, no incurrir en el mundo del deber ser, no aislarse, jamás permanecer inerte ante la gama de posibilidades que nos ofrece la interdisciplina, salir de nosotros mismos y observarnos desde otras perspectivas: hoy por hoy, ser una bonita estatua winckelmaniana, blanca, marmórea, inmutable, con pies de barro, sólo puede llevar a las lenguas clásicas, y a su hija menor en nuestro bachillerato mexicano, la etimología grecolatina, a la extinción académica.

#### BIBLIOGRAFÍA

1. ARBEA, Antonio. “¿Por qué estudiamos latín?”, en *Onomazein* 4 (1999), pp. 371-379.
2. BLEY-VROMAN, Robert. “What is the logical problem of foreign language learning?”, en S. Gass & J. Schachter (eds.). *Linguistic Perspectives on Second Language Acquisition* Cambridge: Cambridge U. Press Bley, 1989, pp. 41-68.

3. COTS, J. M et al. La conciencia lingüística en la enseñanza de lenguas. Barcelona, Graó, 2007 (Biblioteca de Textos. Serie Didáctica de la Lengua y Literatura, 239).
4. LOWE, Cheryl. "An apology of Latin and Math", en The Classical Teacher, 2006 (Winter) [en línea]. Disponible en: <http://www.memoriapress.com/articles/apology-latin-math.html> (trad. del inglés por Moris POLANCO).
5. LOMAS, Carlos. "Prólogo: Conciencia lingüística y educación", en COTS, J. M et al. La conciencia lingüística en la enseñanza de lenguas. Barcelona, Graó, 2007 (Biblioteca de Textos. Serie Didáctica de la Lengua y Literatura, 239), pp. 7-12.
6. PEÑALVER CASTILLO, Manuel. "Nebrija: de la gramática de ayer a la gramática de hoy", en Cauce 14-15 (1991-1992). Extraordinario dedicado a América, Canarias y Andalucía, pp. 221-232.
7. RUIZ GUTIÉRREZ, Rosaura, Lidia ORTEGA GONZÁLEZ y Alfredo ARNAUD (coords.). Conocimientos Fundamentales para la Enseñanza Media Superior. Una propuesta de la UNAM para su bachillerato. México, UNAM, Secretaría de Desarrollo Institucional, 2008.

## ANEXO

RUIZ GUTIÉRREZ, Rosaura. "Presentación", en RUIZ GUTIÉRREZ, Rosaura, Lidia ORTEGA GONZÁLEZ y Alfredo ARNAUD (coords.). Conocimientos Fundamentales para la Enseñanza Media Superior. Una propuesta de la UNAM para su bachillerato. México, UNAM, Secretaría de Desarrollo Institucional, 2008, pp. 13-14.

... el programa Conocimientos Fundamentales para la Enseñanza Media Superior, que apunta a la definición de los saberes básicos e imprescindibles que de cada disciplina debe poseer el estudiante para acceder al ciclo siguiente; estrategia concebida por la UNAM para

evitar la acumulación informativa en que se basa el proceso de enseñanza-aprendizaje tradicional.

Los llamados conocimientos fundamentales tienen como propósito establecer los cimientos para que el alumno adquiera habilidades específicas y cuente con una cultura general acerca de cada disciplina. De ese modo, garantizan al estudiante las condiciones idóneas para apropiarse de cualquier saber, tanto durante su formación posterior como en la aplicación de estas nociones en el ejercicio profesional.

Con estas herramientas indispensables como referencia básica para la enseñanza, se prioriza un proceso formativo sustentado en la profundización, la reflexión, la cabal comprensión y asimilación del conocimiento, más que el abigarramiento temático que, inevitablemente, resulta de la obsoleta perspectiva acumulativa de la información.

Estos temas esenciales se han establecido y acotado en razón de su relevancia y pertinencia dentro del contexto académico. La coyuntura que en este sentido ofrece la revisión de los planes de estudio en los dos subsistemas de bachillerato de la UNAM resulta crucial. Brinda una oportunidad única para reflexionar y, en su caso, replantear los contenidos de las disciplinas que imparten estas instancias ...