

ISSN: 2313-5115

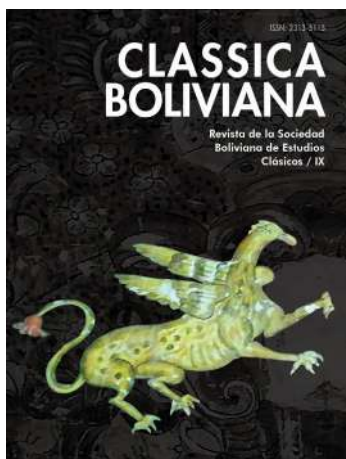
CLASSICA BOLIVIANA

Revista de la Sociedad
Boliviana de Estudios
Clásicos / IX



CLASSICA BOLIVIANA

Revista de la Sociedad Boliviana de Estudios Clásicos
Número IX



SOCIEDAD
BOLIVIANA
DE ESTUDIOS
CLÁSICOS



CLASSICA BOLIVIANA IX. Revista de la Sociedad Boliviana de Estudios Clásicos (SOBEC)

Dirección y edición general: Andrés Eichmann Oehrli – *Subdirección y secretaría general:* Tatiana Alvarado Teodorika – *Coordinación general:* Carla Salazar – *Comité de redacción:* Carla Salazar (Biblioteca del Bicentenario de Bolivia), Mary Carmen Molina Ergueta (Universidad Mayor de San Andrés), Marc Gruas (Universidad de Toulouse Jean-Jaurès, Francia).

Comité de Evaluación (y sus universidades): Antonio Alvar Ezquerra (Universidad de Alcalá de Henares, España), Juan Antonio López Férez (Universidad de Educación a Distancia, España), Ángel Ruiz Pérez (Universidad de Santiago de Compostela, España), Francisco Montes (Universidad de Sevilla, España), Fernando Guzmán (Universidad Adolfo Ibáñez, Chile), Paola Corti (Universidad Adolfo Ibáñez, Chile), Jesús de la Villa (Universidad Autónoma de Madrid, España), Fernando García Romero (Universidad Complutense de Madrid, España), Pere Fàbregas Salis (Universidad de Barcelona, España), Marina del castillo Herrera (Universidad de Granada, España), Luis Alfonso Hernández Miguel (Universidad de Alcalá de Henares, España), Joaquín García-Huidobro (Universidad de Los Andes, Chile), David Sánchez Rubio (Universidad de Sevilla, España), Felipe González Vega (Universidad del País Vasco, España), Ana María González de Tobía (Universidad Nacional de La Plata, Argentina), Marcelo Villena Alvarado (Universidad Mayor de San Andrés, La Paz), Ramón Enrique Cornavaca (Universidad Nacional de Córdoba, Argentina), María Claudia Ale (Universidad Nacional de Tucumán, Argentina), José Manuel Floristán, (Universidad Complutense, Madrid), Juan Signes Codoñer (Universidad de Valladolid), Inmaculada Pérez Martín (CSIC)

Editores responsables: Andrés Eichmann Oehrli, Tatiana Alvarado Teodorika

Portada: Grifo. Fresco del coro de la iglesia de Carabuco (Depto. de La Paz).
Foto: Norma Campos Vera

El grifo que reproducimos en la portada se funde, en la pintura mural, con los colores y las figuras de fondo: flores y hojas de color rojo ladrillo, verde y ocre. Hemos optado por oscurecer el fondo para resaltar mejor la figura mitológica.

Edición fotográfica de Felipe Ruiz: 

Contacto e informaciones: estudiosclasicosbolivia@gmail.com
www.estudiosclasicosbolivia.org

© Sociedad Boliviana de Estudios Clásicos (SOBEC)

© Editorial Marigalante

La Paz, diciembre 2018

Índice

Presentación.....	5
Nuestra portada	
<i>Margarita Vila Da Vila</i>	11

Lingüística

La rama filológica alejandrina y su incorporación en el <i>De lingua Latina</i> de Varrón <i>Caterina Anush Stripeikis</i>	15
Estudio sobre el simbolismo sonoro en palabras con la secuencia -γγ- [ŋg] en el griego antiguo <i>William Alcides Rodríguez García</i>	37
¿Aprender es agarrar? Metáfora etimológica y estructura léxica en el término <i>aprendizaje</i> <i>Beatriz Carina Meynet</i>	49

Filología y literatura

<i>Acarnenses</i> : uma poética dionisíaca da comédia de Aristófanes? <i>Ana Maria César Pompeu</i>	91
Penélope e Lisístrata: uma abordagem comparativa sobre a construção e reconstrução da imagem da boa esposa <i>Francisca Patricia Pompeu Brasil</i>	103

Filosofía

Um estudo filosofico comparado sobre o conceito de <i>Guerra Justa</i> em F. de Vitoria, J. Solórzano Pereira e G. W. F. Hegel <i>Gonzalo Tinajeros Arce</i>	121
--	-----

Materia clásica

Las sibilas del antiguo retablo mayor de Copacabana: fuentes estilísticas e iconográficas <i>Margarita Vila Da Vila</i>	153
---	-----

Presentación

Nuestra revista, abierta a las propuestas de especialistas a nivel internacional, cuenta por primera vez, en este número, con tres artículos en portugués, y con ellos esperamos iniciar una nueva etapa en la que se amplíe poco a poco el abanico de idiomas de los trabajos en *Classica Boliviana*. El latín y el griego antiguo están constantemente presentes, por supuesto, pero sea ésta una oportunidad para hacer llegar una invitación a quienes deseen enviar sus artículos en francés, en inglés o en italiano.

Otra de las novedades de las que el lector asiduo a nuestra revista se habrá podido percatar, es que la Sociedad Boliviana de Estudios Clásicos ha adoptado un nuevo logotipo. El primero fue propuesto por Teresa Gisbert, a quien siempre recordaremos con admiración y agradecimiento. Ése representa uno de los afanes que nos motivaba como colectivo desde 1998, pues estaba inspirado en un *keru* (un vaso ceremonial indígena) del siglo XVII, de la zona del lago Titicaca, conservado en uno de los museos municipales de La Paz. Lo escogimos para modelo de nuestro primer logo porque el artista indígena plasmó motivos griegos en su superficie: una hidra, una sirena y un centauro con rasgos de *chuncho*, selvícola del norte de La Paz. En este sentido, dicho *keru* era una de las manifestaciones del rico diálogo intercultural que en estas tierras dio lugar a producciones e invenciones novedosas, de alta calidad estética. El nuevo logotipo es también una pieza representativa de la recepción de motivos clásicos en la población indígena (invitamos a leer la explicación de la Dra. Margarita Vila, dedicada a la portada de este número). Esta vez se trata de una obra del siglo XVIII. La Sociedad Boliviana de Estudios Clásicos cobra un nuevo impulso con este grifo de alas batientes. Debemos la fotografía (tanto para el logotipo como para la cubierta de este número) a Norma Campos Vera; el elegante diseño, a la generosidad de Cecilia Mariaca en lo que al logotipo se refiere; y a la de Felipe Ruiz Vidal el de la cubierta de este número.

Classica Boliviana IX presenta cuatro secciones en este número. La primera, dedicada a la *Lingüística*, cuenta con tres contribuciones. La primera de ellas, de Caterina Anush Stripeikis, se centra en la obra *De lingua Latina* de Varrón, quien (como muchos autores romanos) se muestra tributario de tradiciones teóricas griegas, en este caso, de la tradición filosófica estoica y

la tradición gramatical en la que el alejandrinismo deja su principal impronta. Pero el reatino no es receptor pasivo, sino que su labor crítica lo llevó a una teoría lingüística sin precedentes. La escuela alejandrina tenía como meta final la crítica del texto poético (su fijación textual, la justificación de sus variantes, etc.). En *De lingua Latina* el exégeta literario dará paso al lingüista sistemático, prestando atención primero a la *impositio* (creación de neologismos) y luego a la *declinatio uoluntaria* (transformación de palabras por derivación), ambas resultado de autor consciente. Todo ello no sólo en textos poéticos (alejandrinismo) sino en cualquier tipo de género. Stripeikis explica que Varrón resuelve la discrepancia entre analogistas (alejandrinos) y anomalistas (algunos filósofos estoicos). Y aquí el reatino vuelve a hacer un aporte original, no al servicio de la exégesis poética sino al de una teoría lingüística. Considera la *declinatio uoluntaria* responsable de la *anomalía* mientras que la *declinatio naturalis* (transformación natural de las palabras, o «alteración morfo-fonética del paradigma») seguiría mayormente el camino de la *analogía*. Además, desarrolla modelos matemáticos que presentan distintas formas de proporción, con las que sistematiza fenómenos de la morfología latina.

Por su parte, William Alcides Rodríguez García aborda la posibilidad de que exista un fenómeno de fonosimbolismo en el grupo consonántico compuesto por nasal velar sonora y oclusiva velar, especialmente sonora. Clasifica un corpus de palabras en tres categorías, y recurre a fuentes etimológicas que le permiten comprobar la asociación del grupo con las realidades designadas por dichas palabras. A las fuentes etimológicas suma otras, como una descripción que hace Aristóteles de una de tales realidades, o la utilización del mismo grupo consonántico por parte de Aristófanes, en la comedia *Las Aves*, para significar otra, y llega muy convincentemente a establecer el significado del grupo consonántico, que funcionaría como un sintagma nominal compuesto de sustantivo y adjetivo. Rastrea también el origen de este fonosimbolismo, pre-griego, indoeuropeo, al menos en la asociación de una de las consonantes del grupo con uno de los miembros del mencionado sintagma. El lector tendrá el placer de descubrir lo que progresivamente desvela el autor, suspense incluido.

El artículo de Beatriz Carolina Meynet utiliza, entre otras, herramientas de la lingüística sistémico-funcional y de la lingüística cognitiva para identificar las condiciones y los mecanismos que propician y explican los cambios experimentados por las palabras en su aspecto semántico. Examina el largo y complejo camino que desemboca actualmente en el registro disciplinar de las Ciencias de la Educación *aprendizaje* a partir del verbo

latino *apprehendo* (agarrar). Reconstruye los cambios diacrónicos al interior del sistema lingüístico: primero se ocupa del étimo latino, registrando la metáfora conceptual planteada en el título de su trabajo sobre todo a partir del latín tardío. Continúa por la misma vía con el término castellano, a la vista de los procesos sociales y discursivos que motivaron el uso de las palabras a través del tiempo. Seguidamente estudia la estructura léxica del término y las relaciones clasemáticas que se dan con otros conceptos adyacentes, lo cual se complejiza a medida que surgen diversas perspectivas en las disciplinas humanísticas en las que entra en consideración la palabra y sus referentes. Finalmente, establece el tipo de metáfora que supone el uso de la palabra, como registro disciplinar propio (principalmente) de las Ciencias de la Educación y también fuera de dicho registro. Meynet indica que resulta apropiada al integrarse en una metáfora sistemática recogida por Lakoff y Johnson, la de «entender es capturar», con la carga de control y manipulación que ello supone. Resultan notables los motivos por los que la metáfora conceptual analizada se diluye en determinados momentos y ámbitos disciplinares, por ejemplo cuando no incluye la noción de voluntariedad consciente por parte del sujeto, como ocurre en el siglo XVIII al ingresar la palabra al castellano desde el francés; también cuando se considera el aprendizaje como proceso, y más si éste es concebido como actividad en la que intervienen dos sujetos, es decir si se inserta el concepto en la metáfora del canal. Muy lúcida es una de las observaciones finales, al afirmar la autora que entre los aportes de más interés de la teoría de las metáforas conceptuales está su utilidad como guía de los mapas conceptuales que establece el hablante; y también aquella otra según la cual los cambios semánticos resultan en una gran complejidad de significados al estar «enmascarados por una continuidad nominal».

La segunda sección, dedicada a la de *Filología clásica*, se abre con el trabajo de Ana María César Pompeu, autora de otros muchos trabajos centrados en Aristófanes. En esta ocasión presenta un acercamiento a los *Acarnienses* como paradigma de la comedia antigua, como obra que destaca aspectos de la «conciencia dionisiaca» de la fiesta cívica clásica. Conciencia también de su origen rústico, para lo cual pone en diálogo los *Acarnienses* (donde un megarense hace una suerte de «comedia rústica megárica» en el mercado que instala Diceópolis frente a su casa) con la *Poética* de Aristóteles, en el que el filósofo registra el hecho de que los megarenses consideran que la comedia nació entre ellos. Por otro lado, señala las parodias de canción y procesión fálica de las fiestas *Dionisias rurales*, a lo que se suman otros artificios que

aumentan la densidad cómica, y que a la vez funcionan como medio eficaz para relacionar la paz (tan anhelada por los ciudadanos y por el propio Aristófanes) con la justicia, sugiriendo que la suspensión de la ambición reemplazaría la guerra fratricida por la feliz convivencia y el disfrute de los abundantes frutos del campo, como ocurre con las fiestas *Leneas*, en las que Diceópolis gana en el concurso de borrachera.

En el segundo estudio de esta segunda parte, a cargo de Francisca Patrícia Pompeu Brasil, se presenta el análisis de modelos femeninos en la literatura griega clásica (si bien tales modelos no son privativos de Grecia, como nos recuerda con citas de Coulanges, autor que atiende al conjunto indoeuropeo). Señala los dos estereotipos con que se definió frecuentemente a la mujer en gran parte de las obras literarias: por un lado, el de la mujer virtuosa, honesta, cuyo espacio es el hogar, y de la que se espera la sumisión al marido, el cuidado de los hijos y el gobierno de los esclavos domésticos. Por otro, el de la mujer incapaz de gobernarse a sí misma, que acarrea todo tipo de desgracias. La autora muestra algunos ejemplos del primer tipo (Penélope, Alcmena, Alceste) y del segundo (Pandora, Helena, Medea). A continuación, a partir de la *Odisea* observa la construcción literaria de Penélope como imagen de la buena esposa, recordando que los textos épicos se caracterizan por ser exhortativos, ya que están al servicio de la educación para la vida en sociedad. Seguidamente, para presentar un personaje que sirva de contraste, se ocupa de la construcción aristofánica de *Lisístrata*, que rompe con los estereotipos. De la mano de Bourdieu analiza las características de la dominación masculina vigente en la sociedad de entonces y la reacción de las mujeres lideradas por Lisístrata en la comedia. En ese mundo al revés de la comedia, donde a menudo ocurren las cosas que todos desean, son las mujeres las que acaban con la guerra del Peloponeso y con la violencia en el seno de la ciudad, sometiendo a los maridos, negándose a complacerlos sexualmente y a ocuparse del hogar, haciéndose fuertes en la Acrópolis y pasando a la acción en la esfera pública. Ponen con ello en riesgo la paz doméstica, necesaria para la conservación de la pólis, en una calculada apuesta cuya meta es poner fin a la guerra y restaurar el espacio familiar. La autora propone una sugerente interpretación, según la cual el personaje cómico ofrece una deconstrucción de la imagen de la buena esposa para conseguir un cambio de paradigma que, a la vez, resulta favorable al bien común.

En la tercera sección, de *Filosofía*, contamos con el artículo de Gonzalo Tinajeros Arce, un estudio comparativo entre el concepto de «guerra justa» que desarrollan dos pensadores de la escolástica moderna, Francisco de Vitoria y Juan de Solórzano Pereira, y el mayor representante del idealismo alemán, Friedrich Hegel. Apunta que la guerra, en el pensamiento de estos pensadores, viene a remediar una situación en la que se ve amenazado el «bienestar público», expresión que varía de los escolásticos a Hegel, pero que resulta afín al agustiniano de «salud pública». De ello derivan las principales coincidencias. La diferencia más importante entre los dos primeros y Hegel pareciera ser que Vitoria y Solórzano buscan una perspectiva desde la cual pueda pensarse en el bien general de todos los pueblos, cometido que deberían asumir también los Estados, mientras que para el pensador alemán un Estado ha de buscar el bienestar particular de su propio pueblo, ya sin abarcar una visión universal.

Por último, en la sección dedicada a la *materia clásica*, Margarita Vila Da Vila analiza las sibilas representadas en una obra extraordinaria, el retablo que comenzó siendo el mayor de Copacabana, a orillas del lago Titicaca, y que ahora se encuentra como retablo lateral del santuario, en la pared norte. Comienza su artículo corrigiendo datos de la historia del retablo, no conocidos con precisión, debido sobre todo a una inscripción que llevó a equívocos a autores anteriores. Ahora puede decirse que quedan aclaradas las fechas y lo (poco) que puede saberse de momento acerca de quienes intervinieron en la factura. Para encarar el análisis iconográfico, recuerda las nociones indispensables en torno al canon sibilino, desde la Antigüedad pre-cristiana (Varrón), pasando por su incorporación en la literatura cristiana y de ahí a pinturas, primero sueltas (a partir del siglo XII) y más tarde, desde el siglo XV, en series más o menos amplias. Su análisis iconográfico y epigráfico le permite establecer con exactitud, en cada caso, los grabados que tuvo a la vista el maestro que realizó las tallas y el que pintó las inscripciones. Se trata, en un sentido particularmente interesante, de una obra pionera absoluta en todos los reinos administrados por la corona española y, a la vez, muestra la rapidez de circulación en América de textos y grabados producidos en Europa.

Agradecemos a cada una de las personas que han hecho posible *Classica Boliviana* IX. En primer lugar, a los autores de los trabajos y a los evaluadores del Comité Científico, que han dado prueba de paciencia en la ida y vuelta de trabajos, críticas y comentarios. A los miembros del Comité de Redacción, tan atentos como siempre a las normas editoriales y a todos los aspectos que les llamaron la atención. A Felipe Ruiz (iVox) y quienes intervinieron en el

aspecto gráfico y en la diagramación, con la sucesión de galeradas hasta lograr el producto acabado. A Jorge Paz Navajas, rector de la Universidad Nuestra Señora de La Paz, por el apoyo para la impresión del presente número. A los responsables de la editorial Marigalante, cuya mirada puesta en los detalles es consecuencia de su decidida voluntad de alcanzar un acabado primoroso.

Andrés Eichmann Oehrli
Tatiana Alvarado Teodorika

LINGÜÍSTICA

¿Aprender es agarrar? Metáfora etimológica y estructura léxica en el término *aprendizaje*¹

Beatriz Carina Meynet
Universidad Nacional de Córdoba
CIECS (CoNICeT)
carinameynet@gmail.com

Resumen

Como es sabido, la etimología del verbo *aprender* se remonta al verbo latino *apprehendo*, cuyo significado, sin embargo, no era propiamente ‘aprender’. De hecho, hasta bien entrada la Edad Media, el verbo siguió designando la acción de ‘agarrar’ tanto en su sentido concreto como abstracto de ‘comprender’, pero no como sinónimo de *disco* (‘aprender’). Por lo tanto, resulta interesante preguntarse no sólo por qué pudo haber adquirido ese sentido específico, desterrando a *disco* en sus resultados romances, sino cómo incluso llegó a formar parte del léxico específico del registro de las Ciencias de la Educación. Asimismo, cabe preguntarse si tanto desde un punto de vista lexemático como disciplinar (Pedagogía, Psicología, Filosofía, Lingüística) pervive de alguna manera la metáfora etimológica presente en el término. Es el objetivo de este trabajo intentar dar respuesta a estas preguntas centrándonos en el derivado nominal abstracto *aprendizaje*. Para ello recurriremos a conceptos propios de diversas vertientes lingüísticas, como *motivación etimológica*, *metáfora conceptual*, *registro* y *estructura léxica*. Intentaremos observar de qué manera

1 Quiero agradecer las pormenorizadas, agudas y oportunas observaciones de los evaluadores externos, que me permitieron corregir y precisar puntos importantes de este trabajo.

opera la metáfora etimológica subyacente al término en relación con los diversos usos que experimentó a través del tiempo, y cómo puede entenderse su estructura semántica en función de ello.

Palabras clave: *aprendizaje* - metáfora etimológica - registro - estructura léxica

Abstract

As it is known, the etymology of the verb *aprender* ('to learn') can be traced back to the Latin verb *apprehendo*, which did not properly mean 'to learn'. In fact, until well into the Middle Ages, the verb continued to designate the action of 'to grasp' both in its concrete and abstract sense of 'to understand', but not as a synonym of *disco* ('to learn'). Therefore, it is interesting to ask not only why the verb could have acquired that specific meaning, banishing *disco* from the Romance languages, but also how it became part of the specific lexicon of Learning Sciences's register. Likewise, it is worth asking whether, from both a lexical and disciplinary (pedagogy, psychology, philosophy, linguistics) point of view, the etymological metaphor present in the term survives in some way. It is the aim of this paper to try to answer these questions by focusing on the abstract noun *aprendizaje* ('learning'). With this purpose, we will resort to concepts of different linguistic theories, such as *etymological motivation*, *conceptual metaphor*, *register* and *lexical structure*. We will try to observe how the etymological metaphor underlying the term works in relation to the various uses it has experienced over time, and how its semantic structure can be accordingly understood.

Keywords: *aprendizaje* - etymological metaphor - register - lexical structure

El presente trabajo se inscribe en el marco de una investigación más amplia² que tiene por objetivo indagar en torno a las condiciones y mecanismos que propician y explican los cambios experimentados por las palabras en su aspecto semántico, y en qué sentido y medida los matices semánticos—producto de dichos cambios— perduran en nuestro léxico actual. Con «condiciones y mecanismos» nos referimos, por un lado, a los contextos socioculturales y discursivos en que las palabras surgieron y fueron usadas a través del tiempo. Para ello, resultará clave el concepto de *registro*, tal como es planteado desde

2 «Metáforas etimológicas en el léxico de las Ciencias de la Educación», plan de trabajo posdoctoral aprobado y financiado por el CoNICeT (Argentina).

la Lingüística Sistémico-Funcional³. Por otro lado, hacemos referencia al universo conceptual en que se inscriben las palabras, lo que las hace adquirir sentidos específicos de acuerdo con su pertenencia a determinadas categorías y dominios de conocimiento. Para explicar los cambios semánticos será necesario recurrir a la noción de *metáfora conceptual* propia de la Lingüística Cognitiva⁴.

La investigación propone partir de palabras clave –en términos de Williams⁵– del registro disciplinar de las denominadas Ciencias de la Educación. Nuestra intención es indagar acerca de las vicisitudes históricas en que determinada base léxica se vio envuelta, a fin de descubrir cómo y por qué acabó formando parte del vocabulario técnico de este campo disciplinar.

Dado que los objetos de estudio de las Ciencias de la Educación conforman, de suyo, procesos sumamente lábiles y evasivos para el análisis, el lenguaje para describirlos y explicarlos –especialmente, el léxico– se ofrece como una poderosa herramienta de definición, en todos los sentidos y alcances de este término. De hecho, la indagación en este registro disciplinar parece una tarea no sólo pendiente sino necesaria, pues ofrecerá pistas para comprender el modo en que se piensan los conceptos del área desde la acuñación de sus términos clave⁶. Por ejemplo, no porque el término *aprendizaje* se remonte etimológicamente al significado de ‘agarrar’ actualmente las Ciencias de la Educación conciben al aprendizaje como una mera actividad cognitiva de «asimiento» de contenidos. Sin embargo, si la etimología del término resulta

3 M. Halliday, 2001 [1978], 1993.

4 Lakoff & Johnson, 2012 [1980]; Lakoff, 1987.

5 R. Williams, 2003.

6 Una investigación de este tipo también parece necesaria a la vista de una serie de críticas que en los últimos años han surgido sobre este campo disciplinar. Estas críticas son no solo de carácter epistemológico –poniendo en duda o negando el estatuto científico de la pedagogía– sino lingüístico –adjudicándole en gran parte la etiqueta de «pseudo-ciencia» por el hecho de abusar de una terminología falaz o carente de sentido. Paradigmáticas en este sentido son las opiniones de Ricardo Moreno Castillo, quien fundamenta su postura en «la multiplicación de palabras, dando nuevos nombres a cosas que ya tenían uno, para así ocultar la falta de ideas bajo la capa de una jerga supuestamente científica» y «la utilización de un lenguaje vacío» (R. Moreno Castillo, 2009, p. 67). Más allá de que se pueda acordar o no con sus postulados, sus críticas no aparecen aisladas sino que gozan de muchos adeptos (por lo general, docentes e incluso pedagogos) y, además, atañen a la utilización de un lenguaje específico, precisamente el que nos planteamos como objeto de nuestra indagación.

plausible, es porque también en la actualidad se concibe el fenómeno de comprender y aprender en términos de «agarrar». En este sentido, un criterio rector de análisis será el de *motivación* semántica, tal como lo propone Zamboni, quien considera que la etimología debiera concebirse «como búsqueda de *motivación*, o sea, como criterio pancrónico resolutorio en la dialéctica entre opaco y transparente respecto a la naturaleza del signo lingüístico»⁷.

Ahora bien, es válido preguntarse qué se entiende por *motivación* o en qué sentido una etimología es *plausible* (lo cual constituye una cuestión más bien epistemológica). Es decir, cuando nos resulta plausible que la idea de *aprender* está (etimológicamente) relacionada con la de *agarrar*, ¿hasta qué punto no es necesario que, para ello, esa relación sea concebible también en términos sincrónicos? ¿Existe en la actualidad una relación entre los conceptos de *aprender* y *agarrar*? ¿Qué tipo de relación es esa? ¿Existió siempre? ¿Somos tan herederos de palabras como de metáforas conceptuales?⁸ ¿La metáfora subyacente es acorde con la estructura semántica del ítem léxico? ¿Puede pensarse la estructura léxica en función de la metáfora conceptual y de los usos que del término se hace en diversas disciplinas? Para intentar responder al menos algunas de estas preguntas, nos abocaremos a: 1) rastrear los usos y ocurrencias a través del tiempo tanto del étimo latino (*apprehendo*) como del término castellano *aprendizaje*; 2) estudiar la estructura léxica del término y el tipo de relaciones que establece con otros conceptos adyacentes; 3) reconocer el tipo de metáfora implicado en el ítem en relación con su funcionalidad en el registro disciplinar e incluso fuera de él.

1. Etimología y ocurrencias del término *aprendizaje*

1.1 *Apprehendo* en latín

La consulta del término *aprendizaje* en el *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico* de Corominas & Pascual⁹ nos remite a la entrada *prender*, uno de cuyos varios derivados es el verbo *aprender* (< lat. *apprehendere* ‘coger’, ‘apoderarse’), que a su vez tiene entre sus derivados el

7 A. Zamboni, 1988, p. 230.

8 Al intentar responder a estas preguntas, creemos que también podemos contribuir de manera general a la problematización del alcance de las nociones de *tradición*, *herencia*, *legado* o *permanencia* frente a *cambio* y *alteridad*. Ver A. Romano, 2007, para conceptos como *familia*, *trabajo*, *ocio*, *xenofobia*, *culpa*, etc.

9 En adelante, C&P.

sustantivo concreto *aprendiz* (< *aprentiz*, atestiguado al menos en *ca.* 1196¹⁰) sobre cuya base se forma el abstracto *aprendizaje*, préstamos ambos del francés¹¹ (como el propio sufijo *-aje*¹²). De modo que el étimo (*prehendo*)¹³ origina en castellano una base léxica de existencia independiente, *prender*, por lo cual incluso desde el punto de vista de la morfología sincrónica ya se puede

- 10 «Clerigo o lego o menestral que tenga *aprentiz* pora en sennar clerezia o su menester & castigando lo o en sennando lo le firiere de fferida qual deue, como con correa o con palma o con uerdugo delgado o con otra cosa ligera, & daquellas feridas muriere por occasion, non sea tenjdo por omezillo» (Anónimo, *Fuero de Soria*, en G. Sánchez, 1919, p. 191); es decir, anterior a las fuentes citadas por C&P (Alfonso X y siguientes). Con la ortografía actual, *aprendiz*, se registra la primera ocurrencia en un contrato de aprendizaje (ver *infra*) del año 1328: «Yo Martin Ferrandez, fillyo de don Pero Arnalt, habitant en la ciudat de Çaragoça, me firmo por sirvient y *aprendiz* con vos Johan Ferrandez, hermano mio, del dia que esta carta es feita entro a tienpo de V años primero venientes y continuament complides, y vos que mostredes a mi, bien y lealment, del vuestro oficios de pintar, quanto vos ende sabedes y yo aprender ende podre, y vos que dedes a mi, el dito tiempo, comer, beber, vestir y calçar sufficienment» (en M. Serrano y Sanz, 1916, pp. 412s.). También se registran las ortografías *aprendiz* y *apprehendiz*, incluso coexistiendo en un mismo texto (p.e. otro contrato de aprendizaje de 1590; en C. Morte García, 1987-1988, II).
- 11 *Apprentissage*, en tanto «action d'apprendre un métier», registra su primera ocurrencia en el año 1395, según el *Trésor de la Langue Française Informatisé*. Más adelante, desde 1447, tomará también el sentido de «temps d'apprentissage». Se forma como derivado de *apprenti*, cuya primera ocurrencia, a su vez, se registra *ca.* 1775 con el sentido de «qui est en train de s'initier à qqc.». El *Trésor...* lo deriva del latín vulgar *apprenditicius*, derivado del participio pasado *apprenditus* (< *apprehendere*) por *apprensus*. Ver asimismo K. Nyrop, 1908, p. 74). También C&P (s.v. *prender*, vol. IV, p. 640) mencionan la formación fr. ant. *aprentiz* < lat. *apprend-iticius* como «adaptado modernamente al radical de *aprender*», aunque A. Scheler (*Kurzgefasstes Etymologisches Wörterbuch der französischen Sprache*, 1865, p. 13), s.v. *apprenti*, lo deriva de *apprendicius*.
- 12 D. Pharies, 2004, p. 158, sin embargo, incluye a *-aje* como ejemplo de sufijos que tienen su origen en más de una lengua románica, en este caso, en el francés, el catalán y el occitano. El sufijo grecolatino *-aticus* origina tanto el sufijo patrimonial castellano *-azgo* (p. 160) como el francés *-age*, tomado como préstamo por el castellano.
- 13 En realidad, *praeheundo*, es decir, compuesto (como informan Ernout & Meillet s.v.) de **prai*, *prae* + una forma simple **hendo*, que no está atestiguada aisladamente, pero cuya raíz figura en *praeda* ('presa', 'botín') y, tal vez, en *hedera* ('hiedra'). Citamos la forma monoptongada por ser la única atestiguada en sus derivados y compuestos (*pre(h)ensio*, *appre(h)endo*, *compre(h)endo*, *depre(h)endo*, *repre(h)endo*). Vale decir que *praeheundo* y *prehendo* coexisten con *prendo*.

vislumbrar la metáfora etimológica¹⁴ que vincula el concepto de *aprender*, *adquirir conocimientos*, con el de *agarrar*, *atrapar*. Pero lo que nos interesa ahora es estudiar cuál o cuáles eran los significados del latín *apprehendo*¹⁵ y así ver si ya en la lengua del étimo existía ese vínculo conceptual metafórico.

Según el diccionario etimológico del latín de Ernout & Meillet¹⁶, s.v. *praeheo*, la primera acepción del compuesto *appre(h)endo*¹⁷ es ‘asir’ (aclarando que parece pertenecer a la lengua familiar, ya que aparentemente «les écrivains soigneux préfèrent *prehendo* ou *comprehendo*»), ‘agarrarse de’. Los autores señalan que sólo tardíamente («en bas latin») adquirió los sentidos metafóricos de ‘asir por el espíritu’, ‘comprender’ e, incluso, ‘aprender’. A continuación veremos brevemente en qué medida esto es así.

En efecto, el diccionario de Lewis & Short¹⁸, s.v. *ap-prehendo*, señala como acepciones del período clásico, especialmente en textos en prosa, «to lay hold upon, to seize, take hold of» (es decir, ‘agarrar’, ‘agarrarse de’), por lo que los complementos de este verbo transitivo suelen comportar el rasgo semántico [+ concreto]. Por ejemplo:

14 Con «metáfora etimológica» aludimos al abordaje de palabras que si bien sincrónicamente –para un hablante del castellano– portan escasa o ninguna carga metafórica, cuando son analizadas en la historia de su ingreso al léxico revelan su paso gradual desde, generalmente, una alusión concreta a otra más abstracta (metafórica), además de que generalmente revelan el paso de un registro lingüístico a otro. Ver a J. A. Millán & S. Narotzky, 2012.

15 Vale decir que el otro derivado al castellano (cognado) de este verbo es *aprehender*, cuyo significado prototípico está más vinculado a la acción de asimiento que a la de adquisición de conocimientos.

16 En adelante, E&M.

17 Compuesto por *ad* + *prehendo* (por lo cual en algunos textos se lee también *adprehendo*), de modo que confluyen las nociones de ‘agarrar’ y la de ‘dirección’ o ‘finalidad’. Esto último resulta relevante por cuanto la acción de *apprehendere* pareciera estar, en latín, ligada a la voluntad de quien *apprehendit*, algo que problematizaremos *infra* en relación con los usos del derivado en castellano. Por lo que respecta a la formación de la palabra, vale la pena aclarar que lo que E&M llaman «composé», dentro de la lexicología se prefiere denominar «modificación» (ver F. García Jurado, 2003, p. 50, citando a Coseriu, 1986), es decir, el procedimiento de formación de palabras mediante prefijación o sufijación que no supone cambio de clase de palabra (tanto *prehendo* como *apprehendo* son verbos).

18 En adelante, L&S.

Haec Scipio cum dixisset, L. Furium repente venientem aspexit, *eumque* ut salutavit, amicissime *adprehendit* et in lecto suo conlocavit («Habiendo dicho esto Escipión, vio de repente que venía Lucio Furio, y cuando lo saludó, *lo tomó* muy amistosamente y lo sentó en su diván»)¹⁹.

vites sic claviculis *adminicula* tamquam manibus *adprehendunt* atque ita se erigunt ut animantes («así las vides con sus rizados *agarran las estacas* como con manos y se levantan como si fueran seres vivos»)²⁰.

Sin embargo, aún en la Antigüedad se registran también usos metafóricos del verbo, en algunos de cuyos usos debe entenderse además una idea añadida de ‘atrapar’ o ‘sorprender’, como en estos casos:

Itaque feci; sic pugnavi, sic omni ratione contendi, sic ad omnia confugi, quantum ego adsequi potui [...]. Sed ut quidquid ego *apprehenderam*, statim accusator extorquebat e manibus («Y así actué; así me esforcé, así contendí por todos los medios, recurrí a todo cuanto pude acceder [...]. Pero, en cuanto yo *había agarrado* algo, el fiscal inmediatamente lo tironeaba de las manos»)²¹.

postea mane bibat sucum deambuletque horas IIII, agat, negotii si quid habebit. ubi libido ueniet, nausea *apprehendet*, decumbat purgetque sese («temprano a la mañana siguiente, que beba el jugo y camine por cuatro horas, y que atienda a sus asuntos, si tiene. Cuando venga el deseo, lo *agarrará* la náusea, que se acueste y se purgue»)²².

De hecho, estos usos traslaticios parecen haber originado sentidos específicos en determinados registros, como por ejemplo, dentro del registro militar, la idea de ‘tomar posesión de’ («necesse est enim [...] *apprehendere* Hispanias»²³), o dentro del registro de la oratoria, el sentido de ‘tomar como ejemplo’, ‘emplear’ (por ejemplo, Quintiliano, en relación con el recurso de la *imitatio* y la facilidad que representa para nosotros el contar con modelos a seguir en comparación con nuestros antecesores, que no tuvieron dichos modelos, advierte no obstante que «nisi caute et cum iudicio *adprehenditur*, nocet», «a menos que se *tome/emplee* con precaución y discernimiento, perjudica»)²⁴. Pero como se ve, estos usos metafóricos de *adprehendo* aún no se relacionan con la idea de *aprender*.

19 Cic. *Rep.* 1, 17, 1-3.

20 Cic. *N. D.* 2, 120, 8s.

21 Cic. *Clu.* 51, 13ss.

22 Cato *Agr.* 156, 4, 1ss. Seguimos la edición de Mazzarino (1982). La edición de Goetz (1922) lee *ubi libido ueniet nauseae eumque apprehendet*.

23 Cic. *Att.* 10, 8, 2. 5.

24 Quint. *Inst.* 10, 2, 3.

Como ya se adelantó, los usos del verbo en contextos que indican la idea *entender*, *comprender*, es decir, la extensión metafórica del significado original como ‘asir con la mente’, se encuentran más bien en textos tardíos, como las *Tardae passiones* de Celio Aureliano (ca. 420), es decir, del registro de la medicina²⁵, en un sentido más cercano al de ‘advertir’, ‘observar’ (por lo que, en este registro, nos atrevemos a asimilar a ‘diagnosticar’). Por ejemplo, en relación con la ictericia:

Conuenit igitur, cum primum [aurigo] corpus inuaserit siue tardauerit et in superpositionem ueniens *fuerit apprehensa*, eam adhibere curationem («es conveniente, pues, tan pronto como [la ictericia] haya invadido el cuerpo o se haya detenido y llegando a su paroxismo *haya sido advertida* (¿*diagnosticada*?), aplicar una curación»)²⁶.

Y más adelante, en relación con la hidropesía, leemos:

plerique futurum signis *apprehendere* uoluerunt, quorum alii talem fore dixerunt, qualis urina fuerit aegrotantis, alii qualis color apparuerit cutis («muchos quisieron *advertir* (¿*comprender*? ¿*diagnosticar*?) lo que habría de ser por los síntomas, y así unos dijeron que sería tal según fuera la orina del enfermo, otros según el color que apareciera en la piel»)²⁷.

Aparentemente, este uso más ligado a una actividad intelectual comienza a afianzarse, pues, en el siglo V, ya que en un autor como San Agustín encontramos el verbo *apprehendo* tanto en contextos en que su sentido es literal (concreto) como en otros en que es metafórico (abstracto). Así, en las *Confessiones* leemos:

ecce aures cordis mei ante te, domine. aperi eas et dic animae meae: salus tua ego sum. curram post uocem hanc et *adprehendam* te. («Los oídos de mi corazón están ante ti, Señor; ábrelos y di a mi alma: “Yo soy tu salud”. Que yo corra tras esta voz y te *dé alcance*»)²⁸.

25 Es interesante observar que el adjetivo deverbal *apprehensibilis* no sólo se registra recién en autores tardíos (especialmente en el mismo Celio Aureliano), sino que además solamente con sentido metafórico, es decir, ‘inteligible’, ‘que puede ser entendido’ (o, como define E. Forcellini, *qui mente facile percipitur et intelligitur*).

26 Cael. Aur. *Tard*, 3, 5, 70.

27 Cael. Aur. *Tard*, 3, 8, 133.

28 August. *Conf*, 1, 5, 4s. Traducción: Ángel Custodio Vega Rodríguez, revisada por José Rodríguez Díez (*Federación Agustiniana Española* –en adelante, FAE). En la traducción de Eugenio Ceballos (ca. 1799) se vierte: «Que al oír esta voz, yo correré siguiéndola, y me abrazaré con Vos».

Es decir, en un sentido literal. Pero en las palabras conclusivas del *Contra academicos* leemos:

Mihi ergo certum est nusquam prorsus a Christi auctoritate discedere; non enim reperio ualentiores. Quod autem subtilissima ratione persequendum est –ita enim iam sum affectus, ut quid sit uerum non credendo solum sed etiam intellegendo *apprehendere* impatienter desiderem– apud Platonicos me interim, quod sacris nostris non repugnet, reperturum esse confido. («Y para mí es cosa ya cierta que no debo apartarme de la autoridad de Cristo, pues no hallo otra más firme. En los temas que exigen arduos razonamientos –pues tal es mi condición que impacientemente estoy deseando de *conocer* la verdad, no sólo por fe, sino *por comprensión* de la inteligencia– confío entre tanto hallar entre los platónicos la doctrina más conforme con nuestra revelación»)²⁹.

Es digno de notar, no obstante, que en un texto como el *De magistro* no se encuentra ni una ocurrencia de *apprehendo*, y que para el sentido de ‘aprender’ la forma aún ampliamente utilizada sigue siendo el verbo *disco*, presente ya desde el comienzo del diálogo:

AUGUSTINUS. —Quid tibi uidemur efficere uelle, cum loquimur?

ADEODATUS. —Quantum quidem mihi nunc occurrit, aut docere aut *discere*.

(«Agustín —¿Qué te parece que pretendemos cuando hablamos?

Adeodato —Por lo que ahora se me alcanza, o enseñar o *aprender*»)³⁰.

Será en un texto del siglo VIII donde encontremos un pasaje en que el verbo *adprehendere* parece usado en el sentido de ‘aprender’, a juzgar por la información brindada por el *Glossarium mediae et infimae Latinitatis* de Du Cange, cuya entrada para este verbo es:

ADPREHENDERE, Discere, memoria complecti, Gall. *Apprendre*. Paulus PP. Epist. ad Pipinum Franc. Reg. in Codice Carolino: *An [sic] instruendum eos in psalmodiae modulatione, quam ab eo Adprehendere... nequiueram [sic]*³¹.

El pasaje citado por Du Cange corresponde a una epístola (*Cod. Car. XLIII*) enviada en el año 763 por el papa Pablo I en respuesta al rey de Francia

29 August. *Acad.* 3,20,43. Traducción: Victorino Capánaga (FAE). Nótese que el traductor vierte tanto la expresión «conocer la verdad» como «por comprensión». Una versión más literal que nos atrevemos a ofrecer sería: «deseo impacientemente *aprehender* (¿*aprender*?) qué es la verdad no sólo por creencia [creyendo] sino también por inteligencia [entendiendo]».

30 Traducción: Manuel Martínez (FAE), versión on line: <http://www.augustinus.it/spagnolo/maestro/maestro.htm> (fecha de consulta: 2-4-2018).

31 Las formas *an* y *nequiueram* evidentemente son erratas por *ad* y *nequiuierant*, respectivamente, dado el contexto del pasaje. Cfr. *Monumenta dominationis pontificiae siue Codex Carolinus...*, *Tomus Primus*, pp. 203ss.

Pipino que solicitaba un maestro de canto gregoriano para enseñar a los monjes de su hermano Remigio (Remedio), obispo de Ruan, tal que ellos lo *aprendieran*³². El otro autor mencionado por Du Cange, Gallus («Abbas Aulae Regiae in Bohemia»³³), vivió varios siglos después, *ca.* 1370. Sin embargo, un siglo más tarde, Nebrija, en su diccionario latino-español de 1492, definía *apprehendo* como «tomar o prender» y, tal vez más importante aún, en su diccionario inverso (español-latino) de 1494 o 1495, a falta de *aprender*, se define *deprender*³⁴ *de nuevo* como *disco* y *addisco*, y *deprender de coro* como *edisco*. Finalmente, vale decir que incluso en las obras del «padre de la didáctica», Comenio (siglo XVII), el verbo usado para el significado de *aprender* también es *disco*. Por ejemplo, en el comienzo del *Orbis sensualium pictus*, de 1658: «Didacticae nostrae prora & puppis esto: Investigare, & invenire modum, quo Docentes minus doceant, Discentes vero plus *discant*³⁵».

32 Ver A. Ferrigni-Pisone, 1837, *Tre dissertazioni liturgiche...*, pp. CXLIs.; y G. Martini, *Storia della Musica*, 1757, pp. 394ss. (n. 188).

33 Du Cange, *Glossarium mediae et infimae Latinitatis*, Tomo X, p. XXIV.

34 Al menos a fines del siglo XV una forma al parecer más frecuente para ‘aprender’ en castellano era otro derivado del mismo étimo, hoy en desuso: *deprender*. Así vemos también en la *Gramática Castellana* de Nebrija (1492), por ejemplo: «por esta mi *Arte*, podrían venir en el conocimiento della [nuestra lengua], como agora nos otros *deprendemos* el arte dela gramática latina para *deprender* el latín», en el Prólogo; o incluso el título del Libro Quinto: «De las introducciones dela lengua castellana para los que de estraña lengua querrán *deprender*». Sin embargo, en esta misma obra encontramos una ocurrencia de *aprender*: «Hasta aquí avemos disputado de las figuras i fuerça que tienen las letras en nuestra lengua: sigue se agora dela orden que tienen entre sí. No, como dize Sant Isidoro, dela orden del abc, que la *a* es primera, la *b*, segunda, la *c*, tercera, por que desta orden no tiene qué hazer el gramático, antes, como dize Quintiliano, daña alos que comiençan *aprender* las letras; que saben el abc por memoria, i no conocen las letras por sus figuras et fuerças; mas diremos delas letras en qué manera se ordenan i cogen en una sílaba» (Libro Primero, Capítulo VIII).

35 En relación con esta especie de juego de palabras (*docentes* < *doceo*, *discentes* < *disco*), resulta difícil traducir la explicación etimológica de la palabra *disciplina* que ofrece Isidoro de Sevilla (*Etym.* 1.1): *Disciplina a discendo nomen accepit: unde et scientia dici potest. Nam scire dictum a discere, quia nemo nostrum scit, nisi qui discit. Aliter dicta disciplina, quia discitur plena* («*Disciplina* toma su nombre de *discere* ‘aprender’: de donde también puede decirse *scientia* ‘ciencia’. Pues *scire* ‘saber’ se dice por *a discere* ‘desde el aprender’, porque nadie de nosotros sabe sino lo que aprende. Por otro lado, se llama *disciplina* porque se dice que está *plena* ‘llena’»). Como ya veremos, esta explicación no está demasiado alejada de la ofrecida por la semántica léxica para la estructura de *aprender* en relación con *saber*.

En conclusión, podemos observar, en primer lugar, que los usos metafóricos del verbo no se restringen al latín tardío y, en segundo lugar, que incluso en este período (y aún más adelante) es difícil encontrar ocurrencias del verbo con el específico sentido metafórico de ‘aprender’. Y sin embargo, como observan E&M, *apprehendere* está «bien representado en las lenguas romances, donde eliminó a *discere*»³⁶. Cabe suponer, pues, que la fortuna del verbo *apprehendo* esté ligada a un uso más extendido en latín vulgar para la acepción que prevaleció en castellano y las otras lenguas romances (‘aprender’)³⁷, conjetura que estaría en sintonía con la mención de E&M sobre el poco uso por parte de los autores «meticulosos» (*soigneux*) incluso en su acepción literal. La elección de un verbo cuyo significado original es el de ‘agarrar’ para expresar la idea de ‘aprender’ resulta evidentemente pintoresca, lo cual parece acorde con la observación de V. Väänänen³⁸ sobre las innovaciones propias del latín vulgar basadas en la necesidad de expresividad³⁹.

1.2 Aprendizaje en castellano: evolución semántica

Para conocer la fecha y el registro de las primeras ocurrencias del término *aprendizaje* en castellano, recurrimos a la base de datos del *Corpus Diacrónico del Español* (CORDE) de la Real Academia Española (RAE). Allí encontramos como primera ocurrencia en contexto el siguiente pasaje de *La Poética, o reglas de la poesía en general, y de sus principales especies* de Ignacio de Luzán, del año 1737:

Otros dicen que la Poesía no necesita de reglas, sino de ingenio que sepa agradar y dar gusto. Los que así hablan, y han hablado, no reparan en que cualquier que sea el fin de la Poesía, y de las demás artes, sea solo deleytar y dar gusto, sea deleytar y aprovechar á un mismo tiempo, ú cualquier otro, para conseguirle, mas proporcion tendrá el que se guíe por principios y reglas, que el que ciegamente quiera lograr su fin sin los medios mas propios para ello: y como estos medios son en todas las artes ciertos principios

36 La traducción es nuestra.

37 Vale aclarar que en italiano es más extendido el uso del verbo *imparare* que el de *apprendere* para ‘aprender’, aunque el sustantivo abstracto equivalente a *aprendizaje* es *apprendimento*.

38 V. Väänänen, 2003, pp. 31s.

39 Esta «expresividad» estaría ausente en el verbo *disco*, cuyo significado primario, no metafórico, ya es el de la actividad intelectual de ‘aprender’. Vale notar que en L&S, s.v. *disco*, se ofrecen como sinónimos *capio*, *percipio*, *concipio*, *comprehendo*, *intellego*, *cognosco*, *nosco*, *agnosco*, *animadverto*, *calleo*, *scio*. Es decir que, aun cuando observamos otro derivado del étimo (*comprehendo*), sin embargo no aparece mencionado *apprehendo*. Consecuentemente, los sinónimos ofrecidos para *apprehendo* son *prehendo*, *comprehendo*, *cupio*, *arripio* y *corripio*, pero no *disco*.

que el discurso y la experiencia hallaron; se sigue que para agradar y dar gusto son necesarias ciertas reglas. Y sino fuese así ¿para qué Retórica, ni Oratoria? ¿para qué reglas de Arquitectura y Pintura? ¿para qué maestros de cantar y baylar? ¿para qué *aprendizaje* en cualquier *oficio*?⁴⁰

En este pasaje es importante notar la concurrencia de los términos *aprendizaje* y *oficio*; de hecho, podría esperarse del deverbal un complemento del estilo genitivo objetivo, considerando la transitividad del verbo *aprender* (es decir, «aprendizaje *de* cualquier oficio», por ejemplo), pero no es así. La ocurrencia, pues, debe entenderse en el mismo sentido que el francés *apprentissage*, cuya primera documentación (datada en 1395) refiere a la «action d'apprendre un métier», por lo cual puede conjeturarse que no sólo el término, sino su acepción, constituyen galicismos. Más específicamente, esa primera documentación del término en francés aparece en el siguiente contexto: *En faisant le contrat dudit apprentissage...* En efecto, el término refiere al vínculo contractual que se establece mediante un «contrato de aprendizaje» como por ejemplo el siguiente, que data del año 1502:

Eadem die yo Juan Pina, habitante de presente en la ciudat de Caragoca, me firmo con vos *maestre* Anton Anyanyo, pintor, vezino de la ciudat de Caragoza, al oficio vuestro de pintor por tiempo de un anyo que principio el octheno de março ultimo pasado et de haí adelante con un anno siguiente; con pacto que vos me hayays de dar et fazer la costa, de comer et beber et tener sano et enfermo et los dias que faltare o no trabaxare los haya de satisfazer segun como es costumbre de la tierra, et me hayais de *adiestrar* en el *oficio* vuestro todo lo que yo buenamente podiere *aprender*, et que me hayays de dar et *pagar* de *soldada* por este anyo doze florines de oro en oro andando el tiempo como vos yrais queriendo; et que en este anyo no me pueda salir de vuestro servicio antes sea tenido *trabaxar* bien (et lealmente tanto quanto et en todo lo que podré en el dito oficio para vuestro provecho. Fago pacto expreso que si yo no compliere en vuestro servicio el dito anyo en el dito oficio, et mas si saldré de vuestra casa antes de cumplir el anyo, que pierda toda la soldada et si algo et qualquiera cosa que della hoviera covrado que sea tenido restituyrlo todo [...]).⁴¹

Como puede verse, el término, que puede entenderse como técnico, es propio de la órbita laboral (nótese la concurrencia de términos como *trabaxar*, *oficio* y *soldada*), y específicamente aquí encuadrable dentro del registro de los textos contractuales. Esta acepción heredada del francés, ‘acción de

40 I. de Luzán, *La Poética, o reglas de la poesía en general, y de sus principales especies*, pp. 46s. (A menos que se indique lo contrario, los resaltados en esta y las restantes citas de este trabajo son nuestras.)

41 En C. Morte García, 1987-1988, p. 136.

aprender un oficio', es de hecho la primera consignada actualmente por el *Diccionario de la lengua española* (DLE) (s.v. *aprendizaje*): «Acción y efecto de aprender algún arte, oficio u otra cosa», por lo cual este uso del sustantivo abstracto no se perderá. De hecho, una búsqueda del sintagma *contrato de aprendizaje* en la base del *Corpus de Referencia del Español Actual* (CREA, RAE)⁴² arroja un total de 38 ocurrencias, 25 de las cuales emanan de textos (sobre todo periodísticos) del año 1994, debido a que el 27 de enero de ese año se celebró en España una de las más convocantes huelgas generales (conocida como «27E») contra la reforma laboral impulsada por el gobierno del entonces presidente Felipe González, uno de cuyos ejes principales era la instauración de una modalidad laboral con ese nombre, especialmente dirigida a jóvenes de entre 16 y 25 años de edad. La principal crítica a esa propuesta estribaba en que bajo la etiqueta de «contrato de aprendizaje» se ocultaba una auténtica precarización laboral («contratos basura», «mano de obra barata», etc.)⁴³.

Más allá de estas consideraciones, es interesante observar, en primer lugar, que entonces el término *aprendizaje*, en el sintagma *contrato de aprendizaje*, ya se inserta en el registro jurídico, particularmente el relativo a contratos laborales. Y en segundo lugar que, en este uso del término, es posible decir que un «aprendizaje» tiene un comienzo y un fin determinados. De allí que sea posible encontrar el término como complemento de verbos como *cesar* o *cumplir*, p.e.:

42 La base del CORDE abarca textos escritos hasta el año 1975, mientras que la del CREA considera textos (escritos y orales) a partir de dicho año.

43 Es interesante notar la relativamente reciente mención también en un medio periodístico español a una nueva implementación del «contrato de aprendizaje», esta vez desde un gobierno liderado por el Partido Popular, es decir, el partido tradicionalmente opuesto al Partido Socialista Obrero Español. Ver: *El País*, 8-XI-2012. Cabe mencionar que en la legislación argentina aparece contemplada esta modalidad laboral; ver por ejemplo la Ley 26.390 (año 2008) sobre prohibición del trabajo infantil y protección del trabajo adolescente, en cuyo artículo 22° se establecen las condiciones del denominado «contrato de aprendizaje». Dicho artículo constituye, de hecho, una modificación al artículo 1° de la Ley 25.013, que es precisamente la de reforma laboral del año 1998 (la cual mereció, a su vez, una nota en el diario *Clarín*, 11-IV-1997). Agradezco los valiosos comentarios del Ab. Hans Stieben, a quien debo no sólo la confirmación de la vigencia legal del contrato de aprendizaje como modalidad laboral, sino la aclaración de que aparentemente la única limitación es la de que no se permite este tipo de contratos en empresas de servicios eventuales (lo cual tiene sentido en razón de su existencia temporal variable) y en las cooperativas de trabajo (lo cual resulta llamativo).

en 1612, Velázquez entró en el taller de Pacheco para alcanzar la maestría en el mismo año que Zurbarán *cesa su aprendizaje*⁴⁴.

O

sin permitir que aquéllos los despidan, ni éstos los saquen del oficio antes de cumplir la contrata sin justa causa, examinada y probada por la Justicia, en cuyo caso harán que se ponga con otro maestro el aprendiz hasta *cumplir su aprendizaje*.⁴⁵

Construcciones sintácticas de este tipo son posibles porque el «aprendizaje» así entendido es un «contrato sinalagmático y conmutativo» que «determina obligaciones y derechos para ambas partes»⁴⁶, identificándose entre esos derechos y obligaciones la estipulación de un lapso de tiempo determinado de duración del aprendizaje⁴⁷.

Pero también en 1737 encontramos otro texto de Ignacio de Luzán en el que el término *aprendizaje* aparece utilizado de manera más cercana a lo que correspondería al sustantivo abstracto de verbal del verbo *aprender*, es decir, ‘adquirir el conocimiento de algo por medio del estudio o la experiencia’ (DLE s.v.). Es decir que es utilizado en un contexto relacionado con la didáctica, específicamente, de las lenguas clásicas:

no podemos negar que en estos tiempos son pocos (si los comparamos con los que antaño hicieron famosa nuestra España en todo tipo de saberes) los que se consagran al estudio de las letras cultas, y menos aun los que conocen el griego. En lo que atañe a la lengua latina, aunque son muchísimos los niños que asisten a las escuelas de Gramática, no sé por qué malos usos apenas hay alguno que aproveche en latín, y una vez adulto lo hable o escriba correcta y no bárbaramente. De ello no hay que culpar únicamente a la ignorancia de los maestros, ni me atrevería a afirmar que sean todos ignorantes; antes bien sospecho que ello se debe a muchas otras causas. En efecto, y en primer lugar, nuestros niños entran demasiado pronto en la escuela de Gramática, y todo lo que aprenden en esa edad lo *aprenden como papagayos*, y no pueden *retener* por mucho tiempo las reglas en sus demasiado tiernas mentes. Además, la mayoría sólo persiste en el *aprendizaje* de la lengua latina dos años o a lo sumo tres, e inmediatamente se entrega al *estudio* de la

44 E. Lafuente Ferrari, 1987, p. 276.

45 C. García Oviedo, 1946, p. 288, citando la «Novísima Recopilación, libro VIII, tit. XXIII, ley XVI».

46 C. García Oviedo, 1946, p. 289.

47 Por cierto, la segunda acepción de *aprendizaje* en el DLE es: «Tiempo que se emplea en el aprendizaje». La aparente tautología se resuelve entendiendo el uso del término en la definición según el sentido de la primera acepción.

Lógica, cuando apenas posee un conocimiento rudimentario de las reglas de la Oratoria; casi todos, incluso, las desprecian como inútiles, por pernicioso y común error, y ni llegan a catarlas. Cuando han pasado del estudio de la Gramática al de la Lógica, como iba diciendo, y emprenden estudios de Filosofía y otras Ciencias, corrompen la pureza de la perfecta latinidad con el bárbaro estilo de las escuelas, suponiendo que alguna hubieran antes *adquirido*.⁴⁸

Nos permitimos la cita extensa ya que creemos que resulta ilustrativa del alcance del concepto de *aprendizaje* en este contexto: evidentemente, en razón de la acérrima crítica del autor, la lengua latina no llega a adquirirse; es decir que podríamos decir que no llega a consolidarse: metafóricamente, no llega a «agarrarse». De modo que aquí *aprendizaje* parece significar una combinación entre ‘conjunto de acciones típicas de quien aprende algo’⁴⁹ (lo cual no es sinónimo de ‘aprender algo’) y ‘tiempo dedicado a aprender’. Es de notar además que en este pasaje queda claro también que este «aprendizaje» no está necesariamente acompañado por la voluntad de quien aprende (más bien lo contrario). Esta observación es relevante en función de que el uso del término también aparece —en combinación con otros como *educación*, *lecciones*, *profesor*, *ignorancia*, *comprender* y el propio verbo *aprender* (en la expresión *aprender el oficio*, por cierto)— en un tratado de equitación de 1889, en referencia al caballo joven (de quien difícilmente podríamos decir que *aprende* por propia voluntad):

En el transcurso del tiempo que se ha invertido con las *lecciones* intercaladas, *habrá aprendido* el potro á obedecer las insinuaciones del *profesor*, que primeramente le mandará desde tierra con la cuerda lo que ha de ejecutar después con el jinete, por cuyo procedimiento se consigue que esté atento a las ayudas y preparado para perfeccionarse en los demás aires y manejos que se le han de mandar, con el objeto de terminar su *educación*.

[...]

Ya tenemos al potro en el caso de continuar su *aprendizaje* sin más entorpecimientos que los que proporciona la *ignorancia*, puesto que se ha hecho amigo del hombre, recibe sin molestia todos los útiles que le han de servir para *aprender el oficio* a que está destinado y *comprende* los primeros rudimentos. Si el profesor continúa la senda

48 I. de Luzán, 1990, pp. 127s.

49 Es decir, algo más similar a la definición de *estudio* ofrecida por el DLE: «esfuerzo que pone el entendimiento aplicándose a conocer algo». Como veremos *infra*, Fenstermacher propone el verbo *estudiantar*.

empezada dando oído a nuestras máximas y poniendo en práctica las reglas que trazaremos, de fijo concluirá su *educación* sin tropiezos, aprovechando el fruto de lo practicado.⁵⁰

Es en un texto de 1914 que el término aparece en un tratado de paidología, por lo cual aparentemente recién el siglo XX será testigo del uso de *aprendizaje* como término técnico del registro de la psicología, infantil al menos. En el siguiente pasaje puede apreciarse la distinción entre el aprendizaje por repetición y la «conservación anímica» (con una metáfora espacial arriba/abajo recurrente, ya que el primero está en *inferioridad* y hay que darle *realce* para convertirlo en la segunda):

F. Nicolay tiene hermosos conceptos para este extremo en su bien escrito y original libro “Los niños mal educados” tan ameno como moral. El niño no suele pensar cuando estudia, por eso es tan dado a estudiar alto, con el eterno sonsonete: ¡cuántas veces *repite* bien las lecciones, pero no las *sabe*!

Recientes experiencias han puesto de relieve la gran diferencia que existe entre la repetición inmediata y la conservación anímica. La primera es la más común en los niños y es necesario que la Paidología la convierta en la segunda. La *inferioridad* en el *aprendizaje* hay que perfeccionarla, dentro de lo que buenamente se puede exigir a la edad y demás circunstancias. La memoria no permanece constante, sino que es susceptible de un adiestramiento real y efectivo que siempre ha de fomentar el maestro, para lograr una duradera retención, adornada con todas sus buenas condiciones, estudiando bien las diferencias individuales, que en la memoria, más que en ninguna otra facultad, son marcadísimas.

Solo medios directos y verdaderamente científicos han de usarse para dar *realce* al *aprendizaje*.⁵¹

A mediados del s. XX, el uso del término dentro del registro de la psicología, sobre todo infantil, empieza a ser cada vez más frecuente y especializado. El libro *Psicología pedagógica e infantil*, de Gregorio Fingermann (1946-1974), es fuente de gran cantidad de las ocurrencias de *aprendizaje* dentro del CORDE, y es interesante observar el alcance semántico que cobra en las

50 J. Hidalgo y Terrón, *Obra completa de equitación*, 1889, pp. 126s. Es interesante tener en cuenta que el adjetivo latino *docilis*, derivado del verbo *doceo* (‘enseñar’), significa precisamente ‘dispuesto a aprender’ (lit.: ‘dispuesto a ser enseñado’) y que, como comenta F. García Jurado, 2003, p. 65, «De esta forma, mientras el “maestro” es el que da la doctrina, la persona “dócil” es la que es capaz de tomarla. Pero el término pasará a relacionarse con esa peculiar manera de enseñanza que es la doma».

51 J. Sarmiento Lasuén, 1914, pp. 130s.

distintas menciones (es decir, cotextos), sobre todo porque en ocasiones el fenómeno es descripto no sólo positivamente (por lo que sí es) sino también opositivamente (por lo que no es, en relación con otros fenómenos). Por ejemplo:

- aprendizaje (artificial) como opuesto a instinto (natural):

Si bien es cierto que los instintos son fijos e independientes de la experiencia individual y que como actos se repiten en el curso de la vida, no es menos cierto que pueden modificarse por un medio de *aprendizaje*. Es decir, que se pueden formar en el ser humano o en el animal ciertos hábitos que significan una modificación del instinto.

Pero ésta es una modificación *artificial*, producida mediante la *educación*. Los instintos pueden modificarse *naturalmente*, es decir, evolucionar por causas internas. [...] Por ejemplo, el acto instintivo de mamar desaparece pronto.⁵²

- aprendizaje (factor externo, ambiental) como opuesto a disposiciones innatas (factor interno) en el desarrollo mental:

La ciencia actual considera a la oligofrenia como una anomalía debida a diferentes trastornos del desarrollo mental. Debemos recordar, con Stern, que en todo desarrollo hay una convergencia de dos factores: el factor *interno* representado por las disposiciones *innatas*, y el factor *externo* representado por el *ambiente*. Lo que llamamos maduración no es sino la contribución del factor interno. En cambio, llamamos experiencia o *aprendizaje* a la aportación del factor externo.⁵³

- aprendizaje como resultado de la imitación, vía método de ensayo y error:

De este modo, por la reiteración el niño realiza sus propias experiencias. El factor más importante de su desenvolvimiento es, pues, el *aprendizaje*, cuyo *método* o *procedimiento* es el del ensayo y del éxito. Cuando el individuo realiza un movimiento o ejecuta un acto y tiene éxito, este resultado que percibe le produce placer y ello se convierte en un estímulo para *repetir* la acción. Este proceso ha sido denominado por Baldwin reacción circular.

En efecto, es muy raro encontrar un niño que no ejecute la misma acción. En el fondo se trata de un comienzo de *imitación*. En el proceso de la reacción circular el niño se imita a sí mismo, es una autoimitación. De donde resulta que aquí aparece un nuevo factor que influye en el *aprendizaje*: la imitación. Al principio es una mera “autoimitación” y luego una “heteroimitación”, es decir, una imitación de los actos de otras personas.⁵⁴

52 G. Fingermann, 1975, p. 78.

53 G. Fingermann, 1975, p. 213.

54 G. Fingermann, 1975, p. 79.

- aprendizaje como proceso de formación de hábitos por repetición:

Debemos señalar, desde ya, que todo el proceso del *aprendizaje* se reduce a la formación de hábitos; pero también es preciso saber cómo se forman esos hábitos sin los cuales no hay *aprendizaje*.

La experiencia nos enseña que los hábitos son, a su vez, el fruto de un largo *proceso* que es el entrenamiento; es decir, la reiteración de las mismas experiencias durante cierto tiempo. Se trata de la repetición de los mismos estímulos para obtener las mismas reacciones. Es lo que algunos llaman la ley del ejercicio.

Este nuevo proceso implica el olvido gradual de las primeras experiencias del *aprendizaje* hasta transformarse una serie de impulsos motores. ¿Quién recuerda los primeros pasos que dio cuando comenzó a caminar? ¿Quién recuerda los primeros palotes que trazó en su cuaderno cuando comenzó a escribir?

Es indudable que los *pasos* del *proceso de aprendizaje*, tanto en el hombre como en el animal, son casi análogos. La única diferencia reside en que el hombre, además de la forma natural y espontánea de aprender, posee otros recursos de los cuales el animal carece.⁵⁵

Resulta de interés observar esta última mención del término inserto en el sintagma *proceso de aprendizaje*, que por cierto resulta ser cronológicamente la primera registrada en los textos que conforman el CORDE. También es interesante comentar que el resultado total de ocurrencias de este sintagma en el CORDE es de ocho, mientras que la misma búsqueda en el CREA arroja 191 casos, lo cual denota que a partir de fines de la década de 1970 la concepción del aprendizaje como un proceso cognitivo va siendo cada vez más compartida, especialmente por la comunidad científica, y más específicamente dentro de las disciplinas sociales y humanísticas, a juzgar por el porcentaje de casos en textos que pueden encuadrarse en este registro discursivo (56% del total de ocurrencias)⁵⁶. En relación con la metáfora etimológica, la consideración del aprendizaje como un proceso resulta llamativa, ya que la acción ‘agarrar’ difícilmente se entiende como un proceso en el que puedan identificarse *pasos* (por el contrario, como viéramos en páginas anteriores en relación con el étimo, incluso puede ligarse con la sorpresa de tomar desprevenido a alguien).

55 G. Fingerhann, 1975, pp. 148s.

56 Dentro de estas, los subtemas específicos en donde aparece mencionado el sintagma *proceso de aprendizaje* son, de acuerdo con su cantidad, principalmente educación (19%) y psicología (16%), aunque también aparece en textos de filosofía, lingüística, sociología, historia, arqueología, literatura, ética y antropología (incluso ocho ocurrencias en un texto titulado *El fenómeno de la posesión en la religión «vudú»*, del año 1975).

De hecho, este sentido probablemente sea el que justifique la existencia, dentro del registro de la lingüística aplicada a lenguas segundas, de la distinción entre *aprendizaje* y *adquisición* de lenguas. Así, más allá de las diferencias entre algunos desarrollos teóricos específicos⁵⁷, se trataría de la distinción entre formas consciente e inconsciente, respectivamente, de incorporar una lengua. Por este motivo, *adquisición* es el término más utilizado para referir al proceso mediante el cual un niño llega a dominar su lengua materna, pero también (dependiendo del marco teórico) a la incorporación de una segunda lengua cuando se da de manera informal, no guiada, en un contexto de inmersión en la lengua, etc. Se reserva, pues, el término *aprendizaje* para referir al proceso de incorporación de una lengua segunda en un contexto formal, guiado (por ejemplo, en una institución educativa), lo que generalmente presupone un abordaje metódico (es decir, siguiendo determinados *pasos* de acuerdo con una finalidad preestablecida) y, en consecuencia, siempre se trata de una incorporación consciente (y *artificial*, como opuesto al proceso *natural* de la adquisición) de la lengua⁵⁸. No obstante, en la literatura específica suele verse la utilización de uno u otro término de manera indistinta, es decir, prácticamente como sinónimos⁵⁹.

Por último, es importante considerar que a partir de los planteos del psicólogo cognitivo David Ausubel a fines de los años sesenta, el concepto de *aprendizaje* se verá complejizado por la incorporación terminológica del sintagma *aprendizaje significativo* (como opuesto a *aprendizaje mecanicista*). Según esta concepción de aprendizaje, es necesario que el sujeto cuente con ciertos conocimientos previos que deben funcionar como *anclaje* para

57 Específicamente, el uso de estos términos en S. Krashen (1981) y en N. Chomsky (1988). Mientras que para Krashen la adquisición puede darse incluso en relación con una segunda lengua (mientras se trate de una incorporación «inconsciente»), para Chomsky la adquisición sólo puede acontecer con la incorporación de la lengua materna por parte de los niños (gracias al «dispositivo de adquisición del lenguaje», *Language Acquisition Device*), mientras que el fenómeno por el cual se incorpora otra lengua pasado el período crítico es el denominado «aprendizaje» («fundamental aspects of our mental and social life, including language, are determined as part of our biological endowment, not acquired by learning, still less by training, in the course of our experience», N. Chomsky, 1988, p. 161; y «language is not really something you learn. Acquisition of language is something that happens to you; it's not something that you do», N. Chomsky, 1988, pp. 173s.).

58 Ver: R. Manchón Ruiz, 1987; H. Dulay, M. Burt & S. Krashen, 1982, pp. 10ss.; M. I. Matoso Silveira, 1999, pp. 78ss.

59 Por ejemplo, *La adquisición de segundas lenguas en un contexto de enseñanza*, de R. Ellis, 2005 (título original: *Instructed Second Language Acquisition*).

aprender el contenido nuevo, el cual no sólo se incorpora a manera de suma de conocimientos, sino que se reestructura en el sistema de los conocimientos previos mediante un esfuerzo consciente (activo) del sujeto que aprende. Es decir que hoy en día pedagogos, psicólogos cognitivos e incluso neurólogos entienden al fenómeno del aprendizaje como la puesta en relación y reestructuración categorial (e incluso sináptica) de conocimientos nuevos en función de conocimientos previos⁶⁰.

Evidentemente, una concepción tal parece estar alejada de la idea de *asimient* presente en la etimología del término. Es probable que no sea ajeno a esto el hecho de que estas concepciones, propias del registro de la psicología cognitiva y de la lingüística aplicada, hayan surgido en ámbitos angloparlantes: en inglés, el término técnico es *learning*, cuya etimología se remonta al PIE **leis-* ‘huella’, ‘vestigio’, ‘surco’⁶¹, que, mediante mecanismos metonímicos y metafóricos, habría mutado en la idea de ‘encontrar (el propio camino)’⁶². Es decir que la metáfora etimológica en la que se sustenta el término inglés, al ser de carácter espacial (‘recorrer un camino’)⁶³, supone una motivación semántica muy distinta a la del castellano: un aprendizaje (*learning* < **leis-*) sería ‘aquello que se encuentra a través del recorrido de un camino que deja huellas’ (tanto en resultado como en acción), a diferencia de ‘aquello que se agarra o atrapa’ (*(prae)hendo* < PIE **ghend-* ‘agarrar’⁶⁴). Por cierto, es interesante constatar que en inglés se registra el término *apprenticeship* (y

60 Ver: D. Ausubel, 2000. De hecho, dentro del registro de la biología, *aprendizaje* alude al proceso mediante el cual un organismo cambia de conducta debido a la interacción con el medio y, gracias a ello, está en condiciones para responder más adecuadamente ante determinada situación como consecuencia de la experiencia obtenida en sus respuestas anteriores. El registro de la neurobiología, por su parte, hace uso del término para aludir a modificaciones sinápticas a partir de moléculas receptoras específicas, como los receptores de glutamato.

61 Un cognado es el lat. *lira* ‘surco’, de donde cast. *delirar*. Ver E. Roberts & B. Pastor, 1996, p. 96, y el *Online Etymology Dictionary*, s.v. *learn*.

62 Ver: W. Skeat, 1888, *An Etymological Dictionary to the English Language*, s.v. *learn*.

63 Relaciónese esta metáfora con la del «proceso» mediante «pasos». Por cierto, una metáfora etimológica similar encontramos en la palabra *método*, que nos remite al griego ὁδός, ‘camino’.

64 Uno de cuyos cognados en inglés es *get* ‘conseguir’, ‘obtener’; en usos informales, ‘contraer’ una enfermedad (como por ejemplo en castellano «agarrarse la varicela») e incluso ‘comprender’, ‘entender’ («Do you get what I’m saying?»).

*apprentice*⁶⁵), pero como galicismo no solo léxico, sino semántico, es decir, para referir a la idea de ‘entrenamiento en un oficio’.

2. Estructura léxica

En *Introducción a la semántica latina*, más específicamente en el Capítulo III («La estructura léxica: ¿Se puede estructurar el léxico?»), García Jurado⁶⁶ expone principalmente la doctrina lexemática de su maestro, Benjamín García Hernández, de la cual para nuestros objetivos nos interesa especialmente la relativa a las denominadas «relaciones clasemáticas»⁶⁷ que se dan entre las unidades léxicas (análisis que, en ocasiones, permite acortar las distancias entre léxico y sintaxis). Estas relaciones, y los ejemplos brindados por el autor, son las siguientes (reproducimos también los signos convencionales para cada tipo de relación):

Relación	Signo	Ejemplo	Involucra a	Concierne a
complementaria	.-	doy .- recibes	más de un sujeto	antonimia
alternación		doy quito	mismo sujeto	antonimia
secuencial	--	recibo -- tengo	mismo sujeto	aspecto verbal
extensional	-	tengo - suelo tener	mismo sujeto	aspecto verbal

Es muy frecuente que la complementariedad se establezca a través de la relación entre los clasemas causativo (transitivo) y no-causativo (transitivo o intransitivo), respectivamente en el par. Así, otros ejemplos brindados por el autor son:

65 Como sustantivo, ‘aprendiz’ (de un oficio), pero también como verbo, tanto intransitivo (‘ser aprendiz’) como transitivo (‘colocar de aprendiz’). El inglés también registra el cultismo *apprehend* en sentidos similares al del castellano *aprehender* (‘arrestar’ y también ‘comprender’, ‘entender’).

66 F. García Jurado, 2003, pp. 47ss.

67 F. García Jurado, 2003, p. 52, n. 10 (citando a B. García Hernández, 1980, pp. 53ss.), menciona que entre los clasemas más recurrentes se destacan los siguientes: animado / inanimado, transformativo / no transformativo, transitivo / intransitivo, causativo / no causativo y determinado / indeterminado.

matar (causativo) .- morir (no causativo e intransitivo)
enseñar (causativo) .- aprender (no causativo y transitivo)

Atendiendo a la característica propia de este tipo de relación, es decir, que los verbos no comparten el mismo sujeto, y desarrollando la idea de causatividad del primer verbo de cada par, obtenemos:

mato (hago que mueras) .- mueres
enseño (hago que aprendas) .- aprendes

Como puede verse, este último ejemplo nos resulta de especial interés por cuanto la misma relación podría establecerse entre las nominalizaciones de ambos verbos, y así obtener para el término objeto de nuestro estudio una relación complementaria entre:

enseñanza .- aprendizaje

Es decir que la consideración del verbo *enseñar* como causativo implica, precisamente, la existencia de una relación causal entre los fenómenos a los que los términos aluden: *porque* hay enseñanza, hay aprendizaje. De hecho, resulta bastante familiar incluso el esquema gráfico «enseñanza → aprendizaje», o la expresión «proceso de enseñanza-aprendizaje»⁶⁸.

Sin embargo, un filósofo de la educación como Gary Fenstermacher expone en un famoso capítulo⁶⁹ que en realidad el aprendizaje es un proceso independiente del de la enseñanza: pruebas de ello son el hecho de que puede haber aprendizaje sin enseñanza (cuando se es autodidacta, por ejemplo) y el hecho de que pueda haber enseñanza sin que se produzca aprendizaje⁷⁰. El autor incluso va más allá al afirmar que, en caso de establecerse una relación de dependencia entre estos dos procesos, sería exactamente la inversa (aprendizaje → enseñanza) ya que el hecho de que exista algo como el aprendizaje es la razón de ser de la existencia de algo como la enseñanza. Es lo que Fenstermacher denomina «dependencia ontológica»:

La idea de dependencia ontológica ayuda a explicar por qué la mayoría de nosotros percibe una conexión tan estrecha entre enseñar y aprender. Si nadie aprendiera,

68 Vale decir que el CORDE no registra ni una ocurrencia de este sintagma, mientras que en el CREA (es decir, a partir del año 1975) se obtienen alrededor de un centenar de resultados para esa expresión.

69 «Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza» (1989).

70 El autor establece una comparación con los conceptos de ‘correr’ y ‘ganar’ (una carrera): se puede correr siempre y no ganar nunca (p. 153).

sería difícil imaginar que pudiéramos disponer del concepto de enseñar. Porque si el aprendizaje no se produjera nunca, ¿qué sentido tendría enseñar? La conexión entre los dos conceptos está fuertemente imbricada en la trama de nuestro lenguaje. Tan fuertemente, de hecho, que es fácil confundir relaciones ontológicamente dependientes con relaciones causales. Debido a que el concepto de enseñanza depende de un concepto de aprendizaje, y debido a que con tanta frecuencia el aprendizaje se produce después de la enseñanza, podemos fácilmente tender a pensar que una cosa es causa de la otra⁷¹.

Si aceptamos esta tesis, podemos convenir que la diferencia ontológica se reflejaría también en la estructura léxica. Como también observa Fenstermacher, el aprendizaje es algo que «se produce dentro de la cabeza de cada uno» mientras que la enseñanza «se produce, por lo general, estando presentes por lo menos una persona más»:

El aprendizaje implica la adquisición de algo; la enseñanza implica dar algo. Como quiera que lo examinemos, no hay prácticamente estructura paralela alguna entre los conceptos de enseñanza y aprendizaje⁷².

El autor considera que la confusión entre las relaciones que se establecen entre uno y otro proceso se debe en parte a que el término *aprendizaje* es utilizado en más de un sentido, por lo cual llega a proponer el uso del verbo *estudiantar* (como el verdadero complementario del verbo *enseñar*, añadimos nosotros):

Sin duda, parece raro usar la palabra «estudiantar» como verbo intransitivo. La extrañeza se debe probablemente al hecho de que hacemos desempeñar al término «aprendizaje» una doble tarea, usándolo algunas veces para referirnos a lo que el estudiante realmente adquiere de la instrucción (rendimiento) y otras para referirnos a los procesos que el estudiante usa para adquirir el contenido (tarea). Debido a que el término «aprendizaje» funciona tanto en el sentido de tarea como en el de rendimiento, es fácil mezclar ambos y sostener, por lo tanto, que la tarea de la enseñanza es producir el rendimiento del aprendizaje, cuando en realidad tiene más sentido sostener que *una tarea central de la enseñanza es permitir al estudiante realizar las tareas del aprendizaje*⁷³.

71 G. Fenstermacher, 1989, p. 153.

72 G. Fenstermacher, 1989, p. 154.

73 G. Fenstermacher, 1989, pp. 154s. (destacado en el original). El autor agrega más adelante (p. 155): «Según la idea revisada, el profesor no transmite o imparte el contenido al estudiante. El profesor más bien instruye al estudiante sobre cómo adquirir el contenido a partir de sí mismo, del texto u otras fuentes. A medida que el estudiante se vuelve capaz de adquirir el contenido, aprende». Llevada al análisis lexemático, esta propuesta se traduciría en cambiar la idea causativa de *enseño* (*hago que aprendas*) por *enseño* (*hago que estudies*).

Si el aprendizaje (en el sentido de adquisición o «rendimiento», en términos de Fenstermacher) es aquello que se da no necesariamente a partir de la enseñanza (por parte de otro sujeto) sino lo que se produce de manera individual (por parte de un mismo sujeto), entonces tal vez estemos –volviendo a la terminología lexemática– frente a una «complementariedad facultativa», en términos de García Jurado (1995), quien opone este concepto al de «complementariedad obligatoria». Un ejemplo de esto último es el verbo *recibir*, que exige (obligatoriamente) su complementario *dar*; sin embargo, un verbo como *tomar* puede estar en relación contextual con *dar*, pero no necesariamente: se puede tomar algo sin que alguien lo haya ofrecido⁷⁴. Precisamente en ese trabajo el autor se aboca al análisis del verbo latino *sumo* (‘tomar’) como complementario facultativo de *do* (‘dar’) a diferencia del complementario obligatorio *accipio* (‘recibir’). Tal vez estemos en condiciones, pues, de establecer que la relación de complementariedad que establece *aprendizaje* con respecto a *enseñanza* sería facultativa, por lo cual se graficaría:

(enseñanza .-) aprendizaje

De ser así, estaríamos ante una interesante pervivencia de la metáfora etimológica, en la medida en que en latín *apprehendo* (como *sumo*) no requiere necesariamente de una acción previa y causal de ofrecimiento (más bien por el contrario, en usos como *apprehendere Hispanias*), incluso en sus usos tardíos más relacionados con la actividad mental de comprensión (como en los ejemplos vistos *supra* de las *Tardae passiones* o en el *Contra Academicos*)⁷⁵. Así concebida la relación, podemos preguntarnos, por ejemplo, cómo afecta al aspecto verbal de los ítems en cuestión: ¿se puede decir, por ejemplo, «le enseñaba todos los días hasta que aprendió» (es decir, agarró)? ¿Puede concebirse el aprendizaje como una acción puntual (de *asimiento*)? Esto no sólo estaría en desacuerdo con la idea del aprendizaje como un proceso, sino

74 Otro ejemplo es *morir*, que sería complementario facultativo de *matar*.

75 En el pasaje de las *Tardae passiones* citado en páginas anteriores (Cael. Aur. *Tard.* 3,8,133) se llega a *apprehendere* mediante *signis* (plerique futurum *signis* apprehendere uoluerunt). En el de *Contra Academicos* (3,20,53) lo es *intellegendo* (uerum (...) *intellegendo* apprehendere (...) desiderem), es decir, a partir de circunstancias instrumentales que posibilitan acceder al conocimiento por parte del propio sujeto, y no a partir de un agente con rasgo semántico (o clasema) [+ humano]. De hecho, como ya dijimos, el diccionario de L&S consigna entre los sinónimos de *apprehendo* el verbo *arripio* («to seize, snatch, lay hold of, draw a person or thing to one's self») e incluso *cupio* (‘anhelar’, ‘desear’, ‘querer’).

que prácticamente equipararía el fenómeno de *aprender* con el de *saber*. Vale decir en este punto que García Jurado (2003, p. 53) expone como un ejemplo de relación lexemática secuencial la que establecen estos dos verbos, es decir, *aprender* – *saber* (*aprendo* – *sé*)⁷⁶, donde el primero es no resultativo y el segundo resultativo, lo cual tal vez permitiría conciliar la idea de *asimiento* (¿perfectivo?) con la de *proceso* (¿imperfectivo?); aunque internarnos en un análisis de este tipo excedería los objetivos de este trabajo.

Por último, otra consecuencia de entender la acción de *aprender* como facultativa es que resulta posible concebir la existencia del verbo *desaprender* (es decir, metafóricamente, ‘soltar’) en la otra relación de antonimia consignada en el cuadro de relaciones lexemáticas, la que involucra a un mismo sujeto: *aprendo* | *desaprendo*⁷⁷ (equivalente, metafóricamente, a *agarro* | *suelto*). Si bien el DLE no consigna (aún) el sustantivo *desaprendizaje*⁷⁸, la búsqueda en las bases de corpus de la RAE nos muestra que al menos a partir de 1980 es utilizado sobre todo en textos del registro de la psicología y de la psiquiatría (para aludir, por ejemplo, a la pérdida de funciones primarias en pacientes con demencia senil). De hecho, el buscador de Google arroja más de 57.000 resultados⁷⁹, los primeros de los cuales aluden con este término a una metodología de cuestionamiento crítico (es decir, consciente) de lo aprendido, proceso evidentemente no comparable al de la regresión o involución biológica o psicológica. Ambos usos, sin embargo, cobran coherencia (motivación y plausibilidad) en el marco de la metáfora no sólo etimológica sino conceptual en que se sustentan, que abordamos a continuación.

76 Lo cual, como adelantamos, se condice con la explicación que ofrece Isidoro de Sevilla al derivar etimológicamente *disco* de *scio*, más allá de la incorrección que podemos hoy en día detectar (*scio* < PIE **skei-* ‘cortar, rajar’, mientras que *disco* < PIE **dek-l* ‘tomar, aceptar’). Ver: E. Roberts & B. Pastor, 1996, s.v. *Mutatis mutandis*, podemos aplicar aquí una de las observaciones finales de F. García Jurado, 2003, p. 110, en relación con algunos aportes de la lingüística cognitiva: «devuelve a los viejos textos de etimología un nuevo protagonismo por algunas de sus intuiciones de alcance cognitivo, a pesar de que la mayoría de las etimologías precientíficas sean erróneas desde el punto de vista de la lingüística histórica».

77 Algo tal vez más difícil de concebir para el inglés *learning* desde la metáfora etimológica que lo sustenta (si bien existe la forma *unlearning*, habría que pensar en algo como ‘desandar un camino’ o ‘borrar una huella’).

78 Sí consigna el verbo *desaprender*: «Olvidar lo que se había aprendido», por lo cual otro antónimo posible para *aprender* podría ser *olvidar*.

79 Al 10 de abril de 2018.

3. Metáfora conceptual

Evidentemente, la metáfora etimológica subyacente en el ítem *aprendizaje* (es decir, *aprender es agarrar*) se inscribe de manera coherente dentro de la metáfora sistemática que Lakoff & Johnson⁸⁰ identificaron como *entender es capturar*. Es sistemática porque muchas otras expresiones incluso coloquiales y cotidianas se fundamentan en la misma metáfora que estructura un concepto perteneciente al dominio epistémico en términos de otro del dominio físico⁸¹: por ello se conciben como sinónimos de *entender* verbos como *pescar*, *cazar*, *captar*, *cachar*, etc. Una expresión como «cazar al vuelo» cobra sentido, a su vez, en relación con otra metáfora, de carácter orientacional, según la cual lo que resulta desconocido se concibe «arriba» mientras que lo conocido se concibe «abajo» (de allí expresiones muy utilizadas en ámbitos educativos como «bajar contenidos al aula»). Así pues, en palabras de L&J, «*lo desconocido es arriba; lo conocido es abajo* es coherente con la metáfora *entender es capturar*»⁸².

Pero además, la posibilidad de una metáfora como ésta se debe a la existencia de otra metáfora que concibe que las ideas, conocimientos, etc., son objetos que pueden manipularse (de otra forma, no podrían *agarrarse*): se trata de una metáfora ontológica que puede enunciarse como *las ideas son objetos*. Esta metáfora, a su vez, está en la base de otra muy poderosa como es la metáfora del *canal*, según la cual la comunicación se concibe en términos de transmisión de unos objetos (ideas) que, colocados dentro de unos recipientes (las palabras), pueden traspasarse de una persona a otra. La metáfora del canal puede formularse, entonces, como *las expresiones lingüísticas son recipientes para los significados*⁸³. La metáfora del canal es consecuente con la concepción de que el aprendizaje es un fenómeno que se da como resultado de la enseñanza, es decir, cuando se entiende que se trata de *un* proceso esquematizable «enseñanza → aprendizaje», es decir, que se inscribe dentro del concepto más amplio de ‘comunicación’, i. e., de traspaso

80 Lakoff & Johnson, en adelante L&J, 2012, p. 58.

81 Ver: Sweetser, 2002, p. 22.

82 L&J, 2002, p. 58.

83 L&J, 2012, p. 47. Esta metáfora está en la base, por ejemplo, de la famosa sentencia catoniana *rem tene, uerba sequuntur* («sujeta el asunto, las palabras seguirán») y, de hecho, en las concepciones lingüísticas más tradicionales, según las cuales los significados tienen una existencia independiente del contexto y de los hablantes.

o transmisión de unos contenidos de un sujeto a otro (de allí el gráfico de la flecha).

Sin embargo, la metáfora etimológica subyacente en *aprendizaje* parece ser más acorde a la concepción del aprendizaje como una actividad llevada a cabo por la propia persona que aprende. De hecho, como ha observado Sweetser⁸⁴, a diferencia de las metáforas subyacentes en los términos relacionados con la discusión o con la comunicación:

Las metáforas para los estados mentales [...] no incluyen típicamente el combate o el intercambio de objetos (presumiblemente porque el razonamiento es visto como una actividad en gran parte individual, más que una que involucre a dos participantes). Hay, sin embargo, fuerte evidencia de que la actividad mental es vista como *manipulación* y *tenencia* de objetos: nosotros “agarramos” una idea nueva; “desechamos” un supuesto falso; o usamos una hipótesis como una “pieza” en las “bases” de una teoría. Etimológicamente, deben observarse desarrollos semánticos paralelos en *hypothesize* (< “poner por debajo”, como una base), *comprehend* (< “agarrar”), o *surmise* (< “poner sobre”, es decir, en la cima de lo que ya está hipotetizado)⁸⁵.

En relación con las metáforas sistemáticas «mente como cuerpo» (estudiadas exhaustivamente por Sweetser), puede resultar tal vez sorprendente que *comprensión* y *aprendizaje* se estructuren conceptual y etimológicamente en términos de la acción de *asimiento*, cuando suele ser la visión el dominio origen más fecundo para la expresión de aquel tipo de estados mentales⁸⁶. Pero, como la misma autora sugiere⁸⁷, también la visión se estructuraría, en tanto dominio meta, a partir del dominio origen del toque físico o la manipulación, explicando que su base probable es la capacidad de encauzar y enfocar conectada con nuestro sentido visual: «la visión, mucho más que los otros sentidos, puede seleccionar (‘agarrar’) y atender a un estímulo en medio de una multitud de estímulos de entrada» lo cual explicaría, por ejemplo, por qué un verbo como *percibir* se forma a partir de otro verbo latino con el sentido de

84 E. Sweetser, 2002, p. 20.

85 Resaltados en el original. La traducción de éste y los siguientes pasajes de esta autora es nuestra.

86 «El costado objetivo, intelectual de nuestra vida mental parece estar regularmente vinculado con el sentido de la visión» (E. Sweetser, 2002, p. 37). En efecto, expresiones del tipo «no veo a dónde querés llegar» (= ‘no entiendo tu planteo / tu objetivo’), «la explicación es clara» (= ‘comprensible’), etc. son numerosas y recurrentes en muchas lenguas. Tal vez uno de los ejemplos más famosos e impactantes sea el del verbo griego εἶδω ‘ver’ cuyo perfecto, οἶδα, cobra el sentido de ‘saber’.

87 E. Sweetser, 2002, p. 32.

‘tomar’, *capiro*. Así, la manipulación física y el toque es un «dominio fuente para palabras que significan tanto vista (detectar visualmente un estímulo) como manipulación mental de datos (agarrar un hecho = entender)»⁸⁸. La explicación para ello, es decir, la motivación experiencial que ofrece Sweetser es la siguiente:

El asimiento y la manipulación son evidencia de control: ¿qué hechos tenemos bajo control, los hechos que entendemos (“tener control sobre”, “tener agarrado”) o los que no entendemos? De manera similar, nuestro discernimiento visual y monitoreo de estímulos es evidencia de control (nuestro “scope” en inglés es nuestro dominio de control, mientras en griego la palabra sigue perteneciendo al dominio visual).⁸⁹

Así pues, la aparente inconsistencia entre expresiones relacionadas con el aprendizaje que se estructuran tanto en términos de asimiento como de visión (por ejemplo, en una expresión como «hoy vamos a *aprender* un tema nuevo, así que es importante que *tengan a mano* lo que ya *hemos visto*») se explicaría por el hecho de que la vista misma se estructura según el vocabulario de la manipulación de objetos. En todo caso, como confiesa la autora:

aún no es claro, sin embargo, si se habla acerca del conocimiento como visión, de la visión como asimiento, y en consecuencia –por transitividad– del conocimiento como asimiento; o si el conocimiento y la visión son independientemente tratados como asimiento⁹⁰.

En cualquier caso, parece claro que un *aprendizaje* se logra cuando se tiene control sobre el contenido, que, al ser considerado como un objeto, equivale a decir cuando se lo tiene *agarrado* (y, por lo tanto, llegado el caso, podría *soltarse* cuando ocurre un *desaprendizaje*, por ejemplo). La cuestión, en todo caso, es cómo conciliar esta metáfora del asimiento (que involucra a un solo sujeto) con la del canal (que presupone al menos dos sujetos que se

88 E. Sweetser, 2002, p. 38.

89 E. Sweetser, 2002, p. 38. Que la visión se relaciona con la idea de control se refleja también en palabras como *supervisar*, *inspeccionar*, *observar*, etc. También lo explica Sweetser (pp. 32s.): «La base para esta metáfora es probablemente el hecho de que cuidar o tener control a menudo involucra monitoreo visual de la entidad controlada; y el dominio limitado de la visión física es además análogo al dominio de influencia o control personal. Así *weg- “ser fuerte, ser vivaz” da ing. *watch* (...), y (vía francés y latín) *surveillance* tanto como *vigil*. Asimismo *scope*, que en inglés ha pasado a referir a la esfera de control (“That problem is beyond my scope” [“Este problema está fuera de mi alcance”]) es de la raíz del gr. *skópos*, que significa “vista, objetivo” en el sentido físico».

90 E. Sweetser, 2002, p. 45.

comunican) que no parecen excluirse mutuamente cuando se aborda, incluso desde la lexemática, el término *aprendizaje*.

4. Síntesis y conclusiones

4.1 Síntesis de lo expuesto

Como observa Sweetser:

[Las] metáforas conceptuales a gran escala son de la mayor importancia para el análisis semántico sincrónico y diacrónico. A través de un análisis histórico de “rutas” de cambio semántico, es posible elucidar las conexiones semánticas sincrónicas entre dominios léxicos; de manera similar, las conexiones sincrónicas pueden ayudar a aclarar las razones para las modificaciones de significado en la historia lingüística pasada⁹¹.

Hemos intentado poner en práctica esta sugerencia con el término *aprendizaje*, especialmente en función de que, además, algunos de sus usos pueden identificarse dentro del registro de las Ciencias de la Educación: es decir, es un término técnico disciplinar.

Sin embargo, el análisis etimológico (diacrónico) nos revela no solo que el término no siempre perteneció a este ámbito (al fin y al cabo, la disciplina es relativamente nueva), sino que no siempre aludió a una operación cognitiva relacionada con una operación típicamente vinculada a un contexto educativo. De hecho, el étimo latino, *ad-prae-hendere*, deja ver la metáfora etimológica subyacente pues el término era utilizado mayormente en su acepción concreta de ‘agarrar’, aunque en algunos contextos, y sobre todo tardíamente, se registran usos metafóricos referidos a una operación intelectual más bien equivalente a ‘comprender’ donde, de todos modos, alude a algo que se logra gracias a ciertos indicios y/o mediante el razonamiento, es decir, a una actividad individual y voluntaria. El verbo latino predilecto en los textos para referir a la actividad de aprender seguirá siendo *disco*, generalmente en relación contextual con la actividad de enseñar, *doceo*: es precisamente el *discipulus* (< *disco*) el que aprende del *magister*⁹². Sin embargo, el uso coloquial de *apprehendo* para esa acepción fue lo que determinó su éxito en las lenguas romances.

Pero, ya en castellano, el ingreso de la nominalización *aprendizaje* (préstamo del francés) no se dio en primer lugar en el ámbito educativo

91 E. Sweetser, 2002, pp. 45s.

92 Ver: F. García Jurado, 2003, p. 64.

en sentido estricto, sino en el laboral: de hecho, lo más frecuente en las primeras ocurrencias es dentro del sintagma *contrato de aprendizaje*, es decir, el documento que establece formalmente el vínculo entre un aprendiz y la persona que se compromete a pagar los gastos de su entrenamiento en un oficio determinado (sintagma que incluso pervive en la actualidad, aunque como una actividad considerada negativamente como «contrato basura»). Recién en el siglo XVIII detectamos usos del término ligados a la enseñanza o el entrenamiento (sea de niños o de animales), aunque, por los tipos de textos en que el término se inserta, se desprende, además, que el *aprendizaje* es algo que no necesariamente requiere de la voluntad de quien aprende. En este punto es de notar que la metáfora etimológica queda diluida, en la medida en que la acción de *agarrar* implica necesariamente la consciencia y/o voluntad de quien agarra, lo que explica que incluso pueda entenderse como sinónimo de *atrapar*.

Es recién en el siglo XX que el término aparece asentado en el registro de la psicología (especialmente infantil) para referirse principalmente al proceso de adquisición de habilidades a partir de datos externos, por lo cual se opone tanto a *instinto* como a *disposiciones innatas*: el aprendizaje es aquello que se da como resultado de la imitación y, mediante la vía ensayo-error, de la repetición que genera la formación de hábitos. Evidentemente, esta concepción de *aprendizaje* debe entenderse en relación con los desarrollos de la psicología conductista o behaviorista, a la que luego se opondrán los planteos constructivistas y cognitivistas tanto de las disciplinas psicológicas como de las lingüísticas (teórica y aplicada). Por ello, el término *aprendizaje* se verá luego muchas veces inserto en el sintagma *proceso de aprendizaje* para aludir a la operación de puesta en relación y reestructuración categorial (e incluso sináptica) de conocimientos nuevos en función de conocimientos previos. Así, nuevamente la metáfora etimológica queda diluida, ya que la acción de *agarrar* tiene más vinculación con un acto repentino (similar a *sorprender*) que con una acción durativa estructurada por *pasos*. De hecho, se forjará la distinción entre *adquisición* (proceso inconsciente) y *aprendizaje* (consciente) de lenguas.

Probablemente, el ingreso del término como técnico de la psicología infantil sea lo que predispuso su ingreso también como técnico de las Ciencias

de la Educación⁹³. Aunque este ingreso también podría adjudicarse al hecho de concebir la operación de aprendizaje como propiciada por la de enseñanza, es decir, como algo que requiere necesariamente la interacción con otra persona (el docente), lo cual se aviene con las primeras ocurrencias del término como un vínculo contractual entre el aprendiz de una técnica y un sujeto que la domina (el *maestre*). Esta concepción habría derivado en la interpretación de las actividades de enseñanza y de aprendizaje como un solo proceso («proceso de enseñanza → aprendizaje»), lo cual explica que incluso desde un punto de vista lexemático sean entendidas en función de un vínculo complementario causativo: «porque hay enseñanza, hay aprendizaje». En este punto, podría decirse que la metáfora etimológica queda casi completamente diluida, en tanto el concepto de *aprendizaje* ya no se vincularía metafóricamente tanto con el de *asimiento* como con el de *recepción*, en una relación de complementariedad obligatoria entre los términos *enseñanza* – *aprendizaje* (como la hay entre *ofrecimiento* – *recepción*), que indudablemente requiere de la existencia de dos sujetos.

Sin embargo, desde un punto de vista filosófico, el aprendizaje no sólo representa un proceso individual, sino que ontológicamente precede y determina la enseñanza. El hecho de que muchas veces el aprendizaje se dé luego de la enseñanza no autoriza a decir que se da *por* la enseñanza (se trataría de una falacia *post hoc, ergo propter hoc*). Ello nos lleva a reformular la concepción lexemática tradicional del término *aprendizaje*, entendiéndolo como complementario facultativo (es decir, no obligatorio) del término *enseñanza*. Es esta una relación que, precisamente, se observa también entre los términos *tomar* o *agarrar* en relación con *dar* u *ofrecer*, tanto en castellano como en latín: *sumo* (a diferencia de *accipio*) no necesariamente requiere de *do* o *praebeo*. Esta constatación resulta aún más fuerte con el verbo *apprehendo*, que incluso puede entenderse como ‘tomar por la fuerza’ o ‘sorprender’. Por lo tanto, sólo en este sentido el término vuelve a cobrar motivación semántica y consecuente plausibilidad etimológica.

La aparente contradicción que supone que el término pueda ser concebido tanto en relación complementaria obligatoria como facultativa con *enseñanza*

93 Este fenómeno es bastante recurrente en la práctica disciplinar; por ejemplo, los intentos de aplicar en entornos educativos las conclusiones de las investigaciones de Jean Piaget sobre el desarrollo psicológico de los niños, o replicar en la enseñanza de lenguas los resultados de investigaciones sobre adquisición del lenguaje en niños. Ver: J. Zanón, 2007.

se debe a la ambigüedad del significado de *aprendizaje*: por un lado, aquello que se hace para aprender, y por otro, aquello que se logra a partir de esas actividades. Evidentemente, un docente sólo puede propiciar lo primero, pero no puede garantizar lo segundo. Por ello para la primera operación Fenstermacher propone acuñar el término *estudiantar*, mientras que *aprender* debiera reservarse al proceso cognitivo individual de adquisición y fijación de un conocimiento: es decir, algo más cercano a la metáfora etimológica *aprender es agarrar*, que a su vez cobra sentido dentro de la metáfora sistemática más amplia *entender es capturar*. La ambigüedad, sin embargo, se explica a partir de la inserción del concepto *aprendizaje* dentro de la poderosa metáfora del canal, recurrente en la explicación del procedimiento general de la comunicación: los significados son objetos de existencia independiente que pueden colocarse en recipientes (por ejemplo, las palabras) y así transmitirse de una persona a otra mediante el canal del lenguaje. El «proceso de enseñanza → aprendizaje» sería un tipo específico de transmisión de significados dentro de la comunicación en sentido amplio.

Ahora bien, tanto una como otra metáfora se sustentan en otra básica que otorga sentido y coherencia a nuestras concepciones sobre lo que es el aprendizaje: la metáfora ontológica *las ideas son objetos*. Sólo concibiendo los significados como objetos tangibles es posible *colocarlos dentro de palabras* para que puedan ser *enviados* a otra persona, y, sin duda, sólo así es posible *cazar, pescar, cachar*, en fin, *agarrar* una idea. La base experiencial que sustenta esta metáfora pareciera ser la del control, es decir, que en tanto se tiene sujetado algo se lo tiene controlado (y, así, en posesión), lo cual también explicaría otras metáforas que vinculan el dominio de lo intelectual con el de la visión. No debe ser casual, por ejemplo, que una palabra como *fijar* se entienda en relación de sinonimia con *aprender*⁹⁴ y también con *observar atentamente* (sobre todo en su variante pronominal).

Tal vez uno de los más interesantes aportes de la teoría de las metáforas conceptuales es concebir la polisemia no meramente como una pluralidad de significados o acepciones para una palabra sino como una auténtica guía de los mapas conceptuales que los hablantes establecemos, consciente o inconscientemente (en general esto último), al utilizar una misma palabra para referir a dominios diferentes. En palabras de Sweetser,

94 El DLE consigna como tercera acepción de *aprender*: «Fijar algo en la memoria».

Las palabras no adquieren nuevos sentidos de manera aleatoria, entonces. Y puesto que los nuevos sentidos se adquieren por la estructuración metafórica, los múltiples sentidos sincrónicos de una palabra dada normalmente estarán relacionados entre sí de una manera *motivada*. Al estudiar el desarrollo histórico de grupos de palabras relacionadas, sería posible ver qué tipos de estructura sistemática tiende a brindar nuestro sistema cognitivo a los dominios relevantes.⁹⁵

Conclusiones

La metáfora etimológica que relaciona la idea de *aprender* con la de *agarrar* pareciera a primera vista suficientemente motivada y, por lo tanto, no presentar mayores problemas de identificación o análisis. No obstante, tampoco nos resultan sorprendentes los usos del término *aprendizaje* vinculados a un contrato laboral o al resultado de una relación comunicativa entre un docente y un alumno: es decir, concepciones que suponen la existencia de al menos dos sujetos involucrados, algo que no ocurre necesariamente con el concepto de *agarrar*, el cual supone la injerencia de un solo sujeto movido por la voluntad de realizar esa acción, tal como el propio étimo del término suponía en latín, incluso en sus usos metafóricos. De hecho, el análisis lexemático clásico considera el término *aprendizaje* como resultado (complementario obligatorio) del causativo *enseñanza*. En este sentido, ya no parece tan obvia (motivada y plausible) la metáfora etimológica subyacente al término. ¿Cómo podemos explicar esta convivencia de dos conceptualizaciones tan distintas (una que involucra a un solo sujeto frente a otra que involucra a dos) en el mismo término?

Como hemos intentado exponer, la respuesta no puede encontrarse en la mera referencia etimológica, sino en el pormenorizado análisis de los registros de uso del término a través del tiempo. A partir de este análisis, podemos extraer las siguientes conclusiones:

1) Cómo el desarrollo de las distintas disciplinas determina el alcance de la significación de un término cuando éste es técnico. En nuestro caso, mucho antes de formar parte del registro de las Ciencias de la Educación, *aprendizaje* se forjó como término propio de un determinado tipo de contrato laboral. Pero incluso dentro de las disciplinas sociales y humanísticas, el término adquirió distintos significados de acuerdo con los modos en que desde esos campos de investigación se concibió el fenómeno del aprendizaje. En este sentido, puede decirse que en cada momento y en cada disciplina *aprendizaje* es definido en

95 E. Sweetser, 2002, p. 9. El resaltado es nuestro.

función de determinadas características, es decir, de condiciones necesarias y suficientes que permiten conceptualizar el fenómeno distinguiéndolo de otros (*aprendizaje* no es *adquisición*, no es innato, es un proceso, etc.). Sin embargo,

2) esta manera de categorizar, que proviene de la teoría de conjuntos, «no está en consonancia con la manera en que la gente categoriza las cosas y sus experiencias»⁹⁶, sino que más bien las personas conceptualizamos los fenómenos desde un significado prototípico central a partir del cual vinculamos otros significados (en relaciones de tipo radial, por «semejanzas de familia»)⁹⁷. En nuestro caso, ese significado prototípico parece ser el de ‘agarrar’, que explica no sólo otras conceptualizaciones sincrónicas (como *cazar*, *pescar*, etc. en relación con un conocimiento) sino diacrónicas, es decir, la metáfora etimológica presente en el ítem *aprendizaje* (< *apprehendere*, ‘agarrar’). Incluso explica otras metáforas aparentemente distintas, como la del canal, pues en ese *envío* de significados de una persona a otra (la ‘enseñanza’) el *receptor* tiene la libertad de *agarrarlos* o no. En este sentido,

3) considerando que el término, si bien técnico de determinadas disciplinas (sobre todo de las Ciencias de la Educación), es utilizado también en otros ámbitos que incluso podemos categorizar como registro coloquial (a diferencia de otros términos técnicos como *ablative* o *dioptría*, pertenecientes a registros disciplinares específicos) y, por lo tanto, de comprensión relativamente inmediata por parte de cualquier hablante, no podemos sacar conclusiones solamente respecto de su uso dentro del registro de las Ciencias de la Educación, la Psicología, la Filosofía o la Lingüística. Dado que los problemas relacionados con la educación resultan caros a nuestra sociedad, algunos términos son de amplio uso en otros registros fuera del de las Ciencias de la Educación, por lo cual resulta importante atender también al modo en que habitualmente son concebidos. Como observa Williams⁹⁸ en relación con las palabras que implican ideas y valores, cuando pasamos a los diccionarios históricos y los ensayos sobre semántica histórica y contemporánea, «vamos mucho más allá del alcance del “significado apropiado”», es decir, del que adquiere dentro de una disciplina en tanto que término técnico. Los cambios semánticos conscientes o inconscientes que un término experimenta, al estar

96 L&J, 2012, p. 163.

97 Ver: D. Geeraerts, 2006.

98 R. Williams, 2003, p. 21.

«enmascarados por una continuidad nominal»⁹⁹, resultan en una complejidad de significados en un solo término que muchas veces es caracterizado como polisémico. En consecuencia,

4) si bien quedaría pendiente un trabajo estadístico basado en encuestas o tests a hablantes, podemos conjeturar que en el registro coloquial *aprendizaje* es relacionado con ‘producto de la enseñanza’ y/pero también con ‘fijación’ de conocimientos, lo cual, desde la lexemática, se aviene más a la consideración de una relación complementaria facultativa –no obligatoria– esquematizable (*enseñanza* .–) *aprendizaje*, que tendría su correlato metafórico en el par (*ofrecimiento* .–) *asimiento* (voluntario, es decir, no meramente *recepción*), si consideramos la metáfora sistemática *entender es capturar* que sustenta a la etimológica *aprender es agarrar*.

Fecha de recepción: 12/11/2017

Fecha de aceptación: 25/02/2018

Referencias bibliográficas

Ediciones

AX, Wilhelm (ed.), *M. Tulli Ciceronis Scripta Quae Mansuerunt Omnia*, fasc. 45 (*De Natura Deorum*), Lipsiae, Teubner, 1933.

BENDZ, Gerhard (ed.), *Caelii Aureliani Celerum passionum libri III. Tardarum passionum libri V (Corpus medicorum latinorum VI I)*, pars I, Berolini in aedibus Academiae Scientiarum, 1990.

---, *Caelii Aureliani Tardarum passionum libri III-V, pars II, editio altera lucis ope expressa*, Berolini, in aedibus Academiae Scientiarum, 2002.

CANALE, Angelo (ed. y trad.), *Isidoro di Seviglia. Etimologie o Origini*, (bilingüe latín-italiano), Torino, De Agostini Libri/UTET - Unione Tipografico-Editrice Torinese, 2013 [2004].

CENNI, Cajetani (ed.), *Monumenta dominationis pontificiae siue Codex Carolinus...*, *Tomus Primus*, Roma, excudebant Nicolaus et Marcus Palearini, 1760.

CLARK, Albertus C. (ed.), *M. Tulli Ciceronis Orationes, vol. I (Pro Cluentio)*, Oxford, Oxford University Press, 1905.

99 R. Williams, 2003, p. 21.

GOETZ, Georg (ed.), *M. Porci Catonis De Agri Cultura Liber*, Leipzig, Teubner, 1922.

KNÖLL [= Knoell], Pius (ed.), *Augustinus Hipponensis Confessiones (Corpus Scriptorum Ecclesiasticorum Latinorum, vol. 33)*, Wien, Österreichische Akademie der Wissenschaften, 1896.

---, *Augustinus Hipponensis Contra Academicos (Corpus Scriptorum Ecclesiasticorum Latinorum Vol. 63)*, Wien, Österreichische Akademie der Wissenschaften, 1922.

MAZZARINO, Antonius (ed.), *M. Porci Catonis De Agri Cultura ad Fidem Florentini Codicis Deperditi*, Leipzig, Teubner, 1982.

MIGNE, Jacques-Paul (ed.), *Augustinus Hipponensis De Magistro (Patrologia Latina vol. 32)*, Parisiis, excudebat Sirou, 1841.

MUELLER, Carl F. W. (ed.), *M. Tulli Ciceronis Scripta Quae Mansuerunt Omnia, Partis IV, vol. II (De Republica)*, Lipsiae, Teubner, 1890.

Bibliografía consultada

ATILF (Analyse et Traitement Informatique de la Langue Française), *Trésor de la Langue Française Informatisé*, CNRS (Centre National de la Recherche Scientifique) / Université de Lorraine, <<http://atilf.atilf.fr/>>. Fecha de consulta: 07-XI-2017.

AUSUBEL, David, *The Acquisition and Retention of Knowledge: A Cognitive View*, Dordrecht, Springer Netherlands, 2000.

CEBALLOS, Eugenio (trad.), *Las Confesiones de nuestro gran padre San Agustín, enteramente conformes á la edición de San Mauro*, Madrid, Imprenta de Don Ramón Verges, 1824 [¿1799?].

CHOMSKY, Noam, *Language and problems of knowledge. The Managua lectures*, Cambridge / London, The MIT Press, 1988.

CLARÍN, «El 80% de los nuevos empleos son precarios», 11-IV-1997, <https://www.clarin.com/economia/80-nuevos-empleos-precarios_0_BJS-_EM-AYx.html>. Fecha de consulta: 07-XI-2017.

COMENIUS, Jan Amos, *Orbis Sensualium Pictus*, London, S. Leacroft, 1777 [1658].

COROMINAS, Joan; Pascual, José A., *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico*, 6 vols., Madrid, Gredos, 1980-1991.

DE LUZÁN, Ignacio, *La poética, o reglas de la poesía en general, y de sus principales especies. Tomo Segundo*, Madrid, Imprenta de Don Antonio de Sancha, 1789 [1737].

---, *Defensa de España y participación en la campaña contra Gregorio Mayans*, edición, estudio y notas de Guillermo Carnero, Zaragoza, Institución Fernando el Católico, 1990 [1742].

DU CANGE [= Charles du Fresne, sieur du Cange], *Glossarium mediae et infimae Latinitatis*, Tomos I-X, Niort, L. Favre, 1883-1887 [1688].

DULAY, Heidi, Marina Burt y Stephen Krashen, *Language Two*, Oxford, Oxford University Press, 1982.

EL PAÍS, «El Gobierno lanza un contrato de aprendizaje diseñado para los ‘ninis’», 08-XI-2012, <https://elpais.com/sociedad/2012/11/08/actualidad/1352378132_991902.html>. Fecha de consulta: 07-XI-2017.

ELLIS, Rod, *La adquisición de segundas lenguas en un contexto de enseñanza. Análisis de las investigaciones existentes*, Wellington, Departamento Técnico del Ministerio de Educación de Nueva Zelanda, 2005.

ERNOUT, Alfred y Antoine Meillet, *Dictionnaire étymologique de la langue latine*, Paris, Klincksieck, 2001 [1932].

FAE (Federación Agustiniana Española), *San Agustín: Obras completas. Versión española*, FAE / BAC (Biblioteca de Autores Cristianos), <<http://www.augustinus.it/>>. Fecha de consulta: 07-XI-2017.

FENSTERMACHER, Gary, «Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza», en *La investigación de la enseñanza I. Enfoques teorías y métodos*, comp. M. Wittrock, Buenos Aires, Paidós, 1989 [1986], pp. 149-179.

FERRIGNI-PISONE, Andrea, *Tre dissertazioni liturgiche: una sull'idea generale della liturgia e sul metodo di trattarla, l'altra su i sensi della sacra liturgia, e la terza sull'origine e progressi della musica sacra ed ecclesiastica*, Napoli, dalla tipografia Testa, 1837.

FINGERMAN, Gregorio, *Psicología pedagógica e infantil*, Buenos Aires, El Ateneo, 1975 [1946-1974].

FORCELLINI, Egidio, *Lexicon Totius Latinitatis, consilio et cura Jacobi Faccioliati*, Londini, Balswin & Cradock, 1828 [1775].

GARCÍA JURADO, Francisco, «Estructuras léxicas complejas en latín: la oposición entre *sumo* y *accipio* con respecto a *do*, y entre *cedo* y *fugio* con respecto a *fugo*», *Revista Española de Lingüística*, 25, 1, Madrid, Sociedad Española de Lingüística, 1995, pp. 143-156.

---, *Introducción a la semántica latina: De la semántica tradicional al cognitivismo*, Madrid, Servicio de Publicaciones Universidad Complutense, 2003.

GARCÍA OVIEDO, Carlos, *Tratado Elemental de Derecho Social*, Madrid, Librería General de Victoriano Suárez, 1946.

GEERAERTS, Dirk, «Prototype theory. Prospects and problems of prototype theory», en *Cognitive Linguistics: Basic Readings*, D. Geeraerts et al. (eds.), Berlin-New York, Mouton de Gruyter, 2006, pp. 141-165.

HALLIDAY, Michael A. K., «On the Language of Physical Science», en *Writing Science. Literacy and Discursive Power*, M. A. K. Halliday - J. R. Martin (eds.), London/Washington, The Falmer Press, 1993, pp. 59-75.

---, *El lenguaje como semiótica social*, México/Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica Argentina, 2001 [1978].

HARPER, Douglas, *Online Etymology Dictionary*, 2001-2017, <<http://www.etymonline.com/>>. Fecha de consulta: 07-XI-2017.

HIDALGO Y TERRÓN, José, *Obra completa de equitación*, Madrid, R. Velasco Impresor, 1889.

KRASHEN, Stephen, *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford, Pergamon Press, 1981.

LAFUENTE FERRARI, Enrique, *Breve historia de la pintura española*, Madrid, Akal, 1987 [1946-1953].

LAKOFF, George, *Women, fire, and dangerous things*, London, University of Chicago Press, 1987.

LAKOFF, George; Johnson, Mark, *Metáforas de la vida cotidiana*, Madrid, Cátedra, 2012 [1980].

LEWIS, Charlton y Charles Short, *A Latin Dictionary*, Oxford, Clarendon Press, 1879.

MANCHÓN RUIZ, Rosa, «Adquisición/aprendizaje de lenguas: el problema terminológico», *Cuadernos de Filología Inglesa*, 3, Murcia, Universidad de Murcia (continuada por IJES, *International Journal of English Studies*), 1987, pp. 37-47.

MARTINI, Giambatista, *Storia della Musica, Tomo Primo*, Bologna, Lelio dalla Volpe Impressore dell' Instituto delle Scienze, 1757.

MATOSO SILVEIRA, Maria Inez, *Línguas estrangeiras. Uma visão histórica das abordagens, métodos e técnicas de ensino*, São Paulo, Catavento, 1999.

MILLÁN, José A. y Susana Narotzky, «Introducción», en *Metáforas de la vida cotidiana*, G. Lakoff - M. Johnson (eds.), Madrid, Cátedra, 2012, pp. 11-25.

MORENO CASTILLO, Ricardo, «¿Es la pedagogía una ciencia?», *Foro de Educación*, 11, Salamanca, FahrenHouse Ediciones, 2009, pp. 67-83.

MORTE GARCÍA, Carmen, *Publicaciones del Museo e Instituto "Camón Aznar"*, vol. I, Zaragoza, 1987-1988.

NEBRIJA, Antonio de, *Dictionarium Latinohispanicum, et uice uersa Hispanicolatinum...*, Antuerpiae [Amberes], In aedibus Ioannis Steelsius, 1560 [1492].

---, *Dictionarium ex Hispaniensi in Latinum sermonem*, Antiquariae, In aedibus Aelii Antonii Nebrissensis, 1581 [1494].

---, *Gramática sobre la Lengua Castellana*, edición, estudio y notas de Carmen LOZANO, Madrid, Real Academia Española, 2011 [1492].

NYROP, Kristoffer, *Grammaire historique de la langue française, III. Formation des mots*, Copenhagen, Gyldendalske Boghandel, Nordisk Forlag, 1908.

PHARIES, David, «Tipología de los orígenes de los sufijos españoles», *Revista de Filología Española*, 1, Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 2004, pp. 153-167.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, Banco de datos (CORDE) [en línea], *Corpus diacrónico del español*, <<http://corpus.rae.es/cordenet.html>>. Fecha de consulta: 07-XI-2017.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, Banco de datos (CREA) [en línea], *Corpus de referencia del español actual*, <<http://corpus.rae.es/creanet.html>>. Fecha de consulta: 07-XI-2017.

ROBERTS, Edward y Bárbara Pastor, *Diccionario etimológico indoeuropeo de la lengua española*, Madrid, Alianza Editorial, 1996.

ROMANO, Alba, «Roma. Otro mundo», en *Estudios Interdisciplinarios de Historia Antigua I*, C. Ames - M. Sagristani (comps.), Córdoba, Encuentro, 2007, pp. 431-440.

SÁNCHEZ, Galo (ed.), *Fueros castellanos de Soria y Alcalá de Henares*, Madrid, Centro de Estudios Históricos, 1919.

SARMIENTO LASUÉN, José, *Compendio de paidología*, Burgos, Imprenta de Marcelino Miguel, 1914.

SCHULER, Auguste, *Kurzgefasstes Etymologisches Wörterbuch der französischen Sprache*, Brüssel und Leipzig, Aug. Schnée, 1865.

SERRANO Y SANZ, Manuel, «Documentos relativos a la pintura en Aragón durante los siglos XIV y XV», *Revista de Archivos, Bibliotecas y Museos. Tercera Época*, Año XIX, Tomo XXXIII (julio a diciembre de 1915), Madrid, Tip. de la “Revista de Archivos, Bibliotecas y Museos”, 1916, pp. 411-428.

SKEAT, Walter, *An Etymological Dictionary to the English Language*, London, Oxford University Press Warehouse, 1888.

SWEETSER, Eve, *From etymology to pragmatics. Metaphorical and cultural aspects of semantic structure*, Beijing, Peking University Press / Cambridge University Press, 2002 [1990].

VÄÄNÄNEN, Veikko, *Introducción al latín vulgar*, Madrid, Gredos, 2003 [1963].

WILLIAMS, Raymond, *Palabras clave. Un vocabulario de la cultura y la sociedad*, Buenos Aires, Nueva Visión, 2003 [1978].

ZAMBONI, Alberto, *La etimología*, Madrid, Gredos, 1988 [1976].

ZANÓN, Javier, «Psicolingüística y didáctica de las lenguas: Una aproximación histórica y conceptual», *MarcoELE Revista de Didáctica ELE*, 5, Valencia, MarcoELE, 2007, pp. 1-30, <<http://marcoele.com/descargas/5/zanon-psicolinguistica.pdf>>. Fecha de consulta: 07-XI-2017.