

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

CUADERNO DE EJERCICIOS PARA EL APRENDIZAJE DEL IDIOMA FRANCÉS PARA NIÑOS MEXICANOS EN EDAD PREESCOLAR, CHANTE AVEC NOUS (CANTA CON NOSOTROS)

TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO DE LICENCIADO EN PEDAGOGÍA

Luis Carlos González Canul

Agosto de 2010

INTRODUCCIÓN

INDICE

Capítulo I. Algunas consideraciones sobre educación en el contexto actual

1.1. Globalización: un nuevo paradigma de eficiencia vs. educación	...4
1.2. Neoliberalismo: la crisis mundial del libre mercado y de la libertad educativa	...8
1.3. Posmodernidad: el modelo a seguir para la formación deficiente del intelecto	...20

Capítulo II. Enfoque metodológico

2.1. Consideraciones generales sobre la hermenéutica	...35
2.2. Algunas propuestas en torno a la hermenéutica	...41
2.3. Georges Gadamer una propuesta de otredad	...49

Capítulo III. Una alternativa psicopedagógica

3.1. ¿Qué es cognoscitividad?	...63
3.2. Vigotsky	...71
3.3. ¿Qué es constructivismo?	...77
3.4. Carretero	...89

Capítulo IV. El cuaderno de actividades « Chante avec nous »

4.1. Propósito general	...98
4.2. Bloques	...100
4.3. Actividades de aprendizaje	...102
4.4. Evaluación	...122

Conclusiones	...124
--------------	--------

Bibliografía	...126
--------------	--------

INTRODUCCIÓN

Introducción al capítulo:

En México a partir de los 80's impera un modelo económico basado en el neoliberalismo, ideología que postula la preeminencia del mercado y de la libre competencia caracterizándose por la limitada o nula participación del Estado, la concentración del poder, la privatización en una espiral ascendente y la globalización. Como doctrina económica lleva implícitas valoraciones filosóficas que afectan la organización social, las funciones del Estado y la conformación de los valores de las personas; en consecuencia, propugna implícitamente una manera de educar y de organizar la educación. Esta política se ve determinada en la Modernización Educativa que entre otros, argumenta que posee criterios de formación de excelencia y de calidad. La prioridad fundamental de la modernización educativa es ampliar las instituciones de cobertura técnica, en su mayoría en el nivel medio superior, de las cuales se demanda la preparación de grupos calificados de un alto nivel, para competir en una economía mundial en rápido proceso de transición. En este contexto las actividades tecnológicas tienen una orientación más definida hacia la capacitación para el trabajo, ya que se pretende vincular el Sistema Educativo Nacional, con una política económica de globalización, que propicia el crecimiento de una planta industrial, la cual requiere de recursos humanos calificados, que la escuela se encargaría de preparar.

La "calidad" y la "excelencia" son los principios medulares del modelo pedagógico que fomenta la realidad modernizante de la educación. Según el discurso oficial, se caracteriza a la cultura científica y tecnológica como el nuevo modelo educativo que conlleva al modelo pedagógico cuyo núcleo central viene siendo el intento por implantar no simplemente un cambio curricular sino un cambio de actitud y forma de pensar.

La educación tecnológica es la vía operativa de este planteamiento, donde se forman los cuadros técnicamente preparados, en cantidades suficientes, para los requerimientos del mercado laboral.

En este sentido, una de las constantes preocupaciones de las instituciones educativas la constituye el que los currícula afirmen los requerimientos que plantea la sociedad, tanto desde el punto de vista del mercado laboral que requieren de su participación, como de las instituciones abocadas a la atención de las necesidades de la población.

(...) “Distinguen de modo particularmente atento las particularidades y complejidades de las tecnologías, formas de organización de la producción, intercambios entre organizaciones económicas nacionales e internacionales “(...)”¹.

¹ IANNI, Octavio, “*Teorías de la globalización*”, siglo XXI, 1996, 23

CAPITULO I

REFERENCIAS CONCEPTUALES

1.1. Globalización: un nuevo paradigma de eficiencia vs. educación

En 1989 con la caída del socialismo, los países bajo su régimen inician una transición al capitalismo, economía del mercado más abierta e internacional, y con todo esto la formación de bloques económicos. Se inicia el proceso de globalización de las economías. El mundo tiene ya otras características de las conocidas, porque se dan tres condiciones para este proceso: la proximidad, la instantaneidad y la intercomunicación.

La globalización es un despliegue de interconexiones crecientes entre las unidades nacionales, accionado por los centros capitalistas mundiales, mediante el cual se reestructura el sistema de acumulación y reproducción económica. Todo esto se apoya en la alta tecnología de la información, de transportes y de comunicaciones.

El avance técnico, es la innovación que está en constante cambio, es un desarrollo científico en sí que tiene una evolución rápida, principalmente en la información.

(...) "las actividades económicas se benefician de dos factores que actúan conjuntamente: el rápido cambio tecnológico y la creciente integración financiera internacional"²

Existe también la apertura de las fronteras económicas, hay pues, libre circulación de capitales, el dinero fluye por las redes de comunicación sólo haciendo transferencias bancarias.

Se concede gran importancia a las empresas multinacionales. El capital extranjero tiene presencia en todos los mercados en el ámbito mundial.

En la actualidad, la mitad de la producción mundial y las dos terceras partes del comercio internacional tienen que ver con empresas multinacionales.

² *Ibid*, 23

Existe también la recurrencia de las crisis financieras pérdida de confianza en la economía de un país, ya que este no es capaz de pagar su deuda externa, por tanto se ve orillado a seguir las indicaciones de cómo manejar ciertas políticas internas dictadas por el FMI (Fondo Monetario Internacional), BM(el Banco Mundial), como mínimo.

Hay una enorme competencia en el ámbito mundial para casi todos los productos financieros y no financieros y esta competencia es a nivel local, regional y global y de todo tipo de productos, ya no existen las barreras exteriores, el ser individual, los intereses propios son prioridad pero no por el ser mismo sino por ser un sujeto de consumo potencial. "(...) la globalización se refiere a un aumento de la interdependencia internacional del sistema económico mundial"³.

La globalización es una realidad de la vida cotidiana. Cada día, los periódicos están llenos de noticias que nos recuerdan que las organizaciones han adoptado un enfoque global. Los noticieros tanto radiofónicos como televisivos hablan, con frecuencia de asuntos como las balanzas comerciales internacionales y las fluctuaciones de las monedas.

No es raro leer acerca de empresas japonesas que están avanzando en los mercados de Estados Unidos ni empresas estadounidenses que están progresando en los mercados de Japón. Se nos informa de personas de los países que estaban tras la "cortina de hierro" que ahora se preparan en Europa Occidental o en los Estados Unidos y de empresas estadounidenses y británicas que se unen para ofrecer nuevos servicios de telecomunicaciones y viajes en avión. Por tanto la globalización nos da un panorama en donde no hay delimitación geográfica que impida el acceso a todo conocimiento ni práctica tecnológica.

"Globalización significa la perceptible pérdida de fronteras del quehacer cotidiano en las distintas dimensiones de la economía, la información, la ecología, la técnica, los conflictos transculturales y la sociedad civil..."⁴

Hoy nadie puede darse el lujo de suponer que una organización está aislada de todas estas actividades mundiales. Los clientes de los chips de Sumitomo, como Hewlett- Packard, son testigos

³ SAXE-FERNANDEZ, John "Globalización: crítica a un paradigma", siglo XXI, 1999, 105

⁴ Beck, Ulrich, "¿Qué es la globalización?", Paidós, Barcelona, 1998

de esta afirmación; grandes corporativos como este distribuyen a otras tantas empresas su mercancía. “(...) la globalización es uno de los criterios mediante el cual puede ser caracterizada en un momento histórico particular la situación de la economía mundial”⁵.

No es raro encontrar una organización global, con oficina matriz en Estados Unidos, que cuente con operaciones fabriles en, por decir algo, Estados Unidos, Alemania, Singapur; o que exista otro bloque que venda sus productos en docenas de países, este bloque llamado, “cuatro tigres” Hong Kong, Singapur, Corea del sur y Taiwán.

Las grandes organizaciones no son las únicas que han optado por la vía global, también es cada vez mayor la cantidad de pequeñas empresas que lo hacen.

La globalización es el reconocimiento por parte de las organizaciones, de que deben tener un enfoque global y no un enfoque local.

También puede ser definida de muchas maneras, dependiendo de qué nivel se desea analizar, se puede hablar de la globalización del mundo entero, de un país, de industrias específicas, de empresas, hasta de un modelo económico y político. “(...) actualmente la globalización es, sobre todo, el marco de lo irresoluble de los conflictos y las contradicciones existentes entre los centros capitalistas de Estados Unidos, la Unión Europea y Japón”⁶.

En la escala mundial, la globalización se refiere a la creciente interdependencia entre los países, tal como se refleja en los flujos internacionales de bienes, servicios, capitales y conocimientos. A escala nacional, se refiere a la magnitud de las relaciones entre la economía de una nación con el resto del país. Es un proceso de crecimiento internacional o mundial del capital financiero, industrial, comercial, recursos, humanos, político y de cualquier tipo de actividad intercambiable entre países. La globalización y la competencia son probablemente el surgimiento de un nuevo paradigma de eficiencia.

⁵ *Ibid*, 106

⁶ *Ibid*, 198

En la economía mundial moderna, las relaciones entre las personas, las regiones y los países, no son accidentales ni pasivas, sino que son mecanismos de integración activos que intensifican y cambian la vida económica internacional.

La globalización ha transformado la forma en que las empresas llevan a cabo sus organizaciones, sus operaciones, pero sobre todo ha tenido un impacto muy importante en la organización misma, por lo que el perfil de sus integrantes es distinto.

En nuestro país, México, hoy en día no es suficiente contar con estudios de licenciatura, para ser competitivo, es necesario especializarse, conocer estrategias internacionales, dominar varios idiomas y estar abierto a oportunidades de empleo.

“En la época de la globalización del capitalismo entra en escena la ideología neoliberal como su ingrediente producto y condición, el dominio de los idiomas es indispensable”.⁷

⁷ *Op. Cit.*, 67

1.2. Neoliberalismo: la crisis mundial del libre mercado y de la libertad educativa

El liberalismo como antecedente histórico del neoliberalismo es la ideología del capitalismo. Éste combina teorías políticas, filosóficas, corrientes sociales, éticas, etc., que en términos generales se caracterizan por defender la propiedad privada y el culto al individuo.

Una de las características es que no le interesa el pueblo, le interesa lo que consume, así como no le interesa el desarrollo igualitario de las colectividades sino, más bien, la competencia y sobre todo el dominio y el ejercicio del poder sobre ellas. Ésta ya no es sólo una ideología sino que se ha constituido como un hecho histórico de envergadura internacional, sobre todo en países de rasgos industriales que tienen un modo de producción capitalista. En las sociedades con este tipo de régimen se caracteriza por defender como principio central al poder político, económico y social. “Este poder da cabida históricamente al Neoliberalismo como una doctrina económica consecuente, de la que el liberalismo político sólo es una manera de realización no siempre necesario, o sea, una defensa a ultranza de la libertad económica de la que la libertad política solamente es un corolario”⁸

El neoliberalismo es en sí una defensa de la libertad económica su principio es dejar hacer y dejar pasar económico. El neoliberalismo es como un cuerpo o una muralla que pretende defender la falta de sujeción universal del libre mercado.

Los neoliberales “recomiendan un papel mínimo para el Estado”, es decir, que en la medida de lo posible los gobiernos no intervengan en la economía sino que ésta sea la libre expresión del mercado oferta y demanda, como por ejemplo la lucha entre los grandes monopolios ahora globalizados y sin fronteras⁹.

Ahora bien, considero conveniente que el siguiente apartado, sobre el neoliberalismo en América latina, es una ayuda para el estudio o el discernimiento y la búsqueda comunitaria de líneas de acción en este trabajo.

⁸ Bobbio, Norberto, “*Liberalismo y Democracia*”, F.C.E., México, 1989, 97,98

⁹ Gilherme Merquior, José, “*Liberalismo Viejo y Nuevo*”, F.C.E., México, 1993, 195

No es un análisis científico de un problema muy complejo. Debe leerse como la presentación de elementos para el diálogo sobre un asunto estudiado, desde diversos ángulos, por muchos otros, y como invitación a intentar otras aproximaciones, en la búsqueda de un análisis más comprensivo y una manera de actuar como cuerpo con nuestros compañeros y colegas, hombres y mujeres, con quienes nos une la causa de la justicia.

El texto presenta elementos conceptuales del neoliberalismo y de la concepción del ser humano que conlleva. Muestra los efectos del neoliberalismo sobre los pobres y sobre el bien común de la sociedad y concluye sugiriendo líneas de estudio y acción.

Desde esta perspectiva he contemplado el desarrollo de los acontecimientos en nuestros pueblos en los últimos años. Vemos que, en la década de los años 80, el proceso de ajuste necesario para reorganizar las economías, superar el déficit fiscal y de balanza de pagos, pagar la deuda y recuperar el crecimiento, golpeó tremendamente a las mayorías populares de todos nuestros países.

Después, en los años 90, al madurar el ajuste y la apertura, se esperaba que los tiempos difíciles concluyeran. Pero encontramos que no ha sido así, a pesar de que efectivamente se ha dado un crecimiento económico moderado. Hay un sentimiento muy generalizado en los sectores populares y pobres de pérdida de la calidad de vida y evidencias contundentes de deterioro en la distribución del ingreso. Aumenta la protesta ciudadana y en algunos lugares ha vuelto a aparecer con fuerza la lucha armada como invitación a un cambio profundo esta situación.

La inequidad, la miseria y la corrupción, que son los tres grandes motivos del descontento general están presentes, y en no pocos aspectos se han agravado. Allí están, en la pobreza 180 millones de seres humanos y, en la miseria 80 millones¹⁰.

¹⁰ Camín, Hector, Castañeda Jorge, Cordero Rolando, (1998) "Globalización y Neoliberalismo" en Revista Nexos, No. 251, México.

Sabemos que este problema tiene una historia larga de modelos de crecimiento económico desigual y de desarrollo excluyente, donde al lado de grupos muy ricos y una clase media importante, multitudes inmensas han quedado fuera de una vida humana digna.

Pero vemos que en los últimos años esta situación tiene detrás una manera de hacer economía llamada neoliberalismo que además penetra la política y toda la vida social.

El neoliberalismo, tal como se entiende en América Latina, es una concepción radical del capitalismo que tiende a absolutizar el mercado hasta convertirlo en el medio; el fin de todo comportamiento humano inteligente y racional¹¹.

Según esta concepción están subordinados al mercado, la vida de las personas, el comportamiento de las sociedades y la política de los gobiernos. Este mercado absoluto no acepta regulación en ningún campo. Es libre, sin restricciones financieras, laborales, tecnológicas o administrativas.

Esta manera de pensar y de actuar tiende a hacer una totalidad ideológica de la teoría económica de algunos de los economistas más brillantes del capitalismo moderno, que crearon el pensamiento neoclásico. Teóricos que no pretendieron reducir el comportamiento del hombre y de las sociedades a los elementos que ellos plantearon para explicar una parte de las relaciones y de la vida compleja de las personas y las comunidades.

Por tanto el neoliberalismo no es igual a la economía que reconoce la importancia del mercado de todos los bienes y servicios sin absolutizarlo, ni es igual a la democracia liberal.

Oponerse al neoliberalismo no significa estar en contra de la utilización eficiente de los recursos de que dispone la sociedad, no significa delimitar la libertad individual, no significa apoyar el socialismo de Estado.

¹¹ *Ibid*

Oponerse al neoliberalismo significa más bien afirmar que no hay instituciones absolutas para explicar o para conducir la historia humana. Que el hombre y la mujer son irreductibles al mercado, al Estado o a cualquier otro poder o institución que quiera imponerse como totalizante.

Significa proteger la libertad humana que socialmente se expresa en justicia y solidaridad. Y significa denunciar las ideologías totalitarias, porque cuando éstas se han impuesto, el resultado ha sido la injusticia, la exclusión y la violencia.

Esto nos invita a actuar ante el hecho de que la injusticia estructural del mundo tiene sus raíces en el sistema de valores de una cultura moderna que está teniendo impacto mundial. Este impacto llega a nuestros países a través de la tecnología y los sistemas financieros internacionales¹².

Este impacto cultural, al radicalizarse por el neoliberalismo, tiende a valorar al ser humano únicamente por la capacidad de generar ingresos y tener éxito en los mercados. Con este contenido reduccionista penetra a los dirigentes de nuestros países, atraviesa la clase media y llega hasta los últimos reductos de las comunidades populares, indígenas y campesinas, destruyendo la solidaridad y desatando la violencia.

Nos encontramos así ante un sistema de valores profundo, porque toca el corazón humano, porque impone sus mensajes convincentes, que atraviesa la vida social e institucional de América Latina. La absolutización del mercado llega a plantearse aun con connotaciones éticas "es correcto y justo" lo convertimos en moralmente legitimador de actividades cuestionables.

Hacemos que desde el mercado se defina el sentido de la vida y la realización humana. Este sistema de valores se presenta en símbolos ambiguos con gran capacidad de seducción y, gracias a su dominio sobre los medios de comunicación masivos, afecta las tradiciones locales, no preparadas para establecer un diálogo que enriquezca a todas las partes y preserve la identidad y la libertad de hondas tradiciones humanas que no tiene poder en los mercados para comunicar sus mensajes.

¹² *Ibid*

No se nos escapan los elementos positivos de la movilización internacional llevada a cabo por las transformaciones tecnológicas que han permitido disminuir las enfermedades, facilitar las comunicaciones, acrecentar el tiempo disponible para el ocio y la vida interior, hacer más cómoda la vida en los hogares.

Pero igualmente vemos los aspectos de estos procesos que disminuyen al hombre y la mujer, particularmente en el contexto de la radicalización neoliberal, porque - pretendiéndolo o no- desatan la carrera por poseer y consumir, exacerbando el individualismo y la competencia, llevan el olvido de la comunidad y producen la destrucción de la integridad de la creación.

Las políticas neoliberales, el neoliberalismo se manifiesta en sus políticas de ajuste y apertura que, con diversas connotaciones se aplican en los países latinoamericanos. Éstas ponen el crecimiento económico -y no la plenitud de todos los hombres y mujeres- como razón de ser. Restringen la intervención del Estado hasta despojarlo de la responsabilidad de garantizar los bienes mínimos que se merece todo ciudadano por ser persona¹³.

Eliminan los programas generales de creación de oportunidades para todos y los sustituyen por apoyos ocasionales a grupos focalizados. Privatizan empresas con el criterio de que la administración privada es mejor en último término para todos. Abren sin restricciones las fronteras para mercancías, capitales y flujos financieros y dejan sin suficiente protección a los productores más pequeños y débiles.

Hacen silencio sobre el problema de la deuda externa cuyo pago obliga a recortar drásticamente la inversión social. Subordinan la complejidad de la hacienda pública al ajuste de las variables macroeconómicas: presupuesto fiscal equilibrado, reducción de la inflación y balanza de pagos estable; pretendiendo que de allí se sigue todo bien común en el largo plazo, y sin atender los nuevos problemas de la población que emergen de estos ajustes y que tienen que ser atendidos simultáneamente por una política de Estado.

¹³ *Ibid*

Insisten en que estos ajustes producirán un crecimiento que, cuando sea voluminoso, elevará los niveles de ingreso y resolverá por rebalse la situación de los desfavorecidos. Para incentivar la inversión privada, eliminan los obstáculos que podrían imponer las legislaciones que protegen a los obreros.

Liberan de impuestos y de las obligaciones con el medio ambiente a grupos poderosos, y los protegen para acelerar el proceso de industrialización, y así provocan una concentración todavía mayor de la riqueza y el poder económico. Estas medidas de ajuste han tenido aportes positivos, como la contribución de los mecanismos de mercado para elevar la oferta de bienes de mejor calidad y precios, la reducción de la inflación en todo el continente, el quitar a los gobiernos tareas que no les competen para darles oportunidad de dedicarse, si quieren, al bien común, la conciencia generalizada de austeridad fiscal que lleva a utilizar mejor los recursos públicos, y el avance de las relaciones comerciales entre nuestras naciones¹⁴.

Pero estos elementos están lejos de compensar los inmensos desequilibrios y perturbaciones que causa el neoliberalismo en términos de multiplicación de masas urbanas sin trabajo o que subsisten en empleos inestables y poco productivos, quiebras de miles de pequeñas y medianas empresas; destrucción y desplazamiento forzado de poblaciones indígenas y campesinas; expansión del narcotráfico basado en sectores rurales cuyos productos tradicionales quedan fuera de la competencia; desaparición de la seguridad alimentaria; aumento de la criminalidad empujada no pocas veces por el hambre; desestabilización de las economías nacionales por los flujos libres de la especulación internacional; desajustes en comunidades locales por proyectos de multinacionales que prescinden de los pobladores.

Problemas de pobreza estructural que el Neoliberalismo ahonda, el neoliberalismo surge al interior de la cultura moderna y, sin necesariamente pretenderlo, produce efectos estructurales que generan pobreza y que ya han estado actuando desde mucho antes del auge neoliberal en la década de los ochenta¹⁵.

¹⁴ Moreno, Prudenciano, (1995) " *Neoliberalismo Económico y Reforma Educativa*" en Revista Perfiles Educativos Núm. 67, México.

¹⁵ *Ibid*

Estos efectos son, entre otros, la inequidad o injusticia en la distribución del ingreso y la riqueza, la precariedad del capital social y la desigualdad o la exclusión en las relaciones de intercambio.

La mala distribución de la riqueza y del ingreso, la inequidad económica o desigualdad social no permite a casi la mitad de los habitantes de Latinoamérica y el Caribe, alcanzar las condiciones materiales necesarias para vivir con dignidad y alcanzar el ejercicio efectivo de sus derechos.

El neoliberalismo, hoy día, al oponerse a la intervención redistributiva del Estado, perpetúa la desigualdad socioeconómica tradicional y la acrecienta. El neoliberalismo introduce el criterio de que solamente el mercado posee la virtud de asignar eficientemente los recursos y fijar a los diversos actores sociales los niveles de ingresos. Se abandonan así los esfuerzos por alcanzar la justicia social mediante una estructura progresiva de impuestos y una asignación del gasto público que privilegie a los más desfavorecidos; y se dejan de lado intentos por la democratización de la propiedad o la reforma agraria integral.

La precariedad del capital social, se entiende por capital social el acumulado de la riqueza humana, natural, de infraestructura y de instituciones que tiene una sociedad. Capital social es por tanto la cultura, el conocimiento, la educación, los recursos naturales, las vías y comunicaciones, que ofrece una nación a sus habitantes.

Este capital se configura paulatinamente, con aquellas inversiones privadas y estatales que elevan las potencialidades y la creatividad de todos los hombres y mujeres de un pueblo. El capital social se fundamenta sobre todo en la participación de la sociedad civil y del Estado en la expansión de las oportunidades. Al mirar el capital social en nuestros países se encuentra que la oferta educativa es escasa y de baja calidad para más de la mitad de los pobladores de América Latina y el Caribe. La inversión en ciencia y tecnología es marginal en la gran mayoría de los presupuestos. Las condiciones de salud son deplorables. Hay un inmenso vacío de infraestructura de vías para las zonas de economía campesina, y de infraestructura para las mayorías de los hogares pobres urbanos o rurales.

Avanza la destrucción de la riqueza natural y, al ponerse en marcha procesos de descentralización administrativa en todos los países, se evidencia una gran fragilidad en las instituciones locales, particularmente en los pueblos pobres¹⁶.

Podría decirse que desde siempre los pobres en América Latina han vivido este vacío de capital social, pero esta falla se ha agravado con las políticas neoliberales, por la retirada del Estado en favor de la iniciativa privada, por la disminución del gasto público; por el abandono del apoyo al patrimonio natural y cultural, y a las organizaciones de la gente.

Se plantea como una relación que debe ser controlada, en libertad, solidaridad y destreza, para conseguir una existencia amable para todos. Como todo tipo de relación, el mercado puede ser empleado de una forma negativa para destruir a las personas y a los pueblos.

Pero el hecho de que pueda darse esta forma negativa no puede llevarnos a olvidar el patrimonio de conocimiento y de cultura que en torno al mercado ha hecho la humanidad en su historia.

El desafío no es destruir la relación de intercambio sino ponerla al servicio de la realización del ser humano; colocarla dentro de un marco de condiciones de igualdad de oportunidades básicas para todas las personas y dignificarla librándola de las fuerzas de dominación y explotación que llegaron a tergiversarla en el modo de producción que se generalizó en occidente.

Con la entrada del neoliberalismo se han acentuado los desajustes que produce en la sociedad la actuación del mercado que no está bajo control por la sociedad civil y el Estado.

Al descuidar la producción de capital social el mercado queda al servicio de los más educados, de los que poseen infraestructura y ponen las instituciones a su servicio, y de los que concentran la información. Al establecer la desregulación laboral y financiera, el mercado translada fácilmente el valor producido hacia núcleos de acumulación nacional e internacional.

¹⁶ *Ibid*

En muchos casos, no se ha incorporado al pueblo en la producción vigorosa de valor agregado. Y en procesos como la maquila o la economía informal, no se le ha permitido al pueblo participar en la riqueza que genera¹⁷.

De hecho no se ha dado un proceso de incorporación de los pobres, de los sectores populares, y clases medias en las relaciones económicas de manera creciente, con capacidades para retener el valor agregado por ellos y superar la pobreza.

El mercado de trabajo es elemento central de la integración de la economía mundial. En la actual competencia neoliberal las inversiones buscan mano de obra barata para internacionalizarse. Se rebajan así los costos de producción y se perjudica a los obreros latinoamericanos, que son mal pagados, y a los obreros del Norte creando desempleo, porque las fábricas se trasladan al Sur.

Por otro lado, sistemáticamente se impide el acceso de trabajadores de países pobres a países más ricos. Los llamados capitales golondrina, en un mercado financiero sin restricciones, se mueven sin otro propósito que aprovechar ventajas en los sistemas bancarios y monetarios, y pueden desestabilizar completamente cualquier país, produciendo efectos devastadores incluso sobre las economías más fuertes de Latinoamérica.

Los efectos del mercado sin control social han sido particularmente graves para los pobladores rurales, donde se sintió duramente el golpe de la apertura que sacó de la producción a millones de campesinos, y donde la falta de capital social es mucho más profunda.

En consecuencia, al mirar la región en conjunto, se descubre que las políticas neoliberales profundizan problemas estructurales que están en la base de la pobreza: la distribución de la riqueza, el capital social, y las distorsiones sociales generadas por el mercado cuando actúa sin control social.

¹⁷ *Ibid*

El neoliberalismo y la crisis social general, es muy importante reflexionar sobre las relaciones entre ellos, porque percibimos que, al lado de la persistencia de la pobreza y crecimiento de la desigualdad, viejos problemas de nuestras sociedades, que emergen de raíces pre modernas y modernas, toman nueva fuerza¹⁸.

Estamos peligrosamente empujados por una cultura que radicaliza la ambición por poseer, acumular y consumir, y que sustituye la realización de todas las personas en comunidades participativas y solidarias por el éxito individual en los mercados.

En efecto, en todo el continente se percibe un rompimiento general de las sociedades que tiene múltiples causas y aparece en la inestabilidad de las familias, las múltiples y crecientes formas de violencia, la discriminación contra la mujer, la destrucción del medio ambiente, la manipulación de los individuos por los medios de comunicación, hostigamiento al campesinado y las comunidades indígenas, el crecimiento de ciudades inhóspitas, la pérdida de legitimidad de los partidos políticos, la corrupción de los dirigentes, la privatización del Estado por grupos con poder económico, la pérdida de gobernabilidad del aparato estatal, la penetración de consumos alienantes como la droga y la pornografía.

El neoliberalismo exagera esta crisis al llevar a la desaparición del bien común como objetivo central de la política y la economía. El bien común es sustituido por la búsqueda de equilibrio de las fuerzas del mercado¹⁹.

Contrariamente al pensamiento social que considera que debe haber tanto Estado cuanto lo requiera el bien común, el neoliberalismo plantea escuetamente que lo mejor es tener menos Estado, tanto cuanto se requiera para el buen funcionamiento macroeconómico y para el impulso de los negocios privados.

¹⁸ García Bedoy, Humberto, (1992) "*Neoliberalismo en México, Características, límites y consecuencias*", serie Contextos y Análisis 2, Centro de Reflexión y Acción Social, ITESO, México.

¹⁹ *Ibid*

En este contexto, desaparece como horizonte la preocupación por la calidad de vida general de la población de hoy y de mañana, que antes se expresó en los llamados Estados de bienestar. Al desaparecer el objetivo del bien de todos, desaparece el sentido del hogar común o público.

Por eso no se necesita cuidar de la familia como núcleo y célula de un bien común que ya no importa. La mujer pasa a ser simplemente fuerza de trabajo más barata. La naturaleza se convierte en una fuente de enriquecimiento para las generaciones presentes, el campesino un ciudadano ineficiente, que tiene que emigrar.

En este horizonte donde lo público tiende a desaparecer, los partidos políticos como propuesta de construcción de sociedad y de nación pierden razón de ser. La competencia política y administrativa se reduce a demostrar que el candidato o el presidente es el más capaz para crear las condiciones exigidas por el juego abierto y libre de los mercados.

Unos y otros subordinados a programas de ajuste y apertura, impuestos por las mismas necesidades internacionales de los mercados. No es de extrañar que, en este contexto, donde la comunidad es irrelevante y el bien común inútil, la violencia se acreciente, la producción y el consumo de droga se disparen, y se refuercen los elementos más contrarios a la realización humana contenidos en la cultura actual, mientras se dejan de lado los aportes más valiosos de la modernidad y la posmodernidad.

Tenemos una tarea pedagógica inmensa: en un contexto donde desaparece el horizonte del bien común y cada uno busca su propio provecho en el mercado, la exclusión social se profundiza. Hay que emprender un esfuerzo educativo formal e informal para transformar las instituciones, empresas y proyectos excluyentes, desde las políticas, hasta los hombres y mujeres que son actores, muchas veces sin conciencia de ello.

Tenemos que empezar por examinarnos a nosotros mismos, nuestras preferencias y los grupos que frecuentamos. Nosotros también podemos ser parte de la dinámica de la exclusión. Y también es necesario propiciar cambios en los excluidos, porque ellos, al estar fuera de idealismos, políticas y

culturas generadas por el sistema, a su vez son la contraparte del tipo de sociedad nacional e internacional que hemos creado.

El desafío está en partir de los que han sido dejados fuera y desde allí, al lado de los pobres y caminando con ellos, proponer para todos la más inclusiva o incluyente de las sociedades posibles y viables. Por eso esta tarea llama a una transformación estructural de nuestras sociedades que va más allá de la resistencia a los elementos perturbadores del neoliberalismo²⁰.

No se trata de incluir a los excluidos en sistemas que son aparatos de generar exclusivos. Se trata de un trabajo paulatino y paciente por crear la sociedad solidaria que no existe. Queremos asumir con seriedad la promoción de la justicia que surge de nuestros pueblos y culturas y según las peculiaridades del momento histórico de nuestro continente.

Siempre los hombres y mujeres estarán amenazados por la codicia de la riqueza, por la ambición de poder y por la búsqueda insaciable de satisfacciones sensibles. Hoy esta amenaza se concreta en el neoliberalismo, mañana encontrará otras expresiones ideológicas.

Por eso deseamos multiplicar "las posibilidades de comunicación a través de otros idiomas comenzando con el francés puesto que, el inglés está inmerso ya en nuestro mundo neoliberal.

Recuperar al otro a través del lenguaje importa y mucho pues se estima que en un mundo neoliberal no hay mucho tiempo para tomar en cuenta al sujeto.

Los idiomas te dan la dimensión para el trato con la humanidad, el francés en particular es como he mencionado el segundo idioma internacionalmente usado.

Para fortalecer el trabajo por los derechos humanos; y el acompañamiento a los sectores tradicionalmente excluidos: indígenas, campesinos, pobladores de los sectores populares de las grandes ciudades.

²⁰ *Ibid*

Una vez establecido que vivimos en la globalización, en un sistema neoliberal, es necesario hablar del posmodernismo, el cual no es un período histórico formalmente sino la idea de cómo lo llamaron algunos filósofos.

1.3. Posmodernidad: el modelo a seguir para la formación deficiente del intelecto

La posmodernidad consecuencia de la modernidad; la modernidad entendida como la etapa en la que se da el desarrollo científico para el bienestar social, la justicia y la equidad del hombre; comienza a partir de la separación de la familia y la concentración racional de la producción, que finaliza con los sistemas de producción en masas; desde el punto de vista político es característico de la modernidad mantener el control en el centro por la capacidad de decisión, el bienestar social, la educación y en último término la intervención y reglamentación económica.

En este contexto de modernidad se dieron cuestiones de gran importancia en relación con el pensamiento, organización social, quehaceres políticos, valores morales, etc. Grandes pensadores intelectuales dieron vida y obra al periodo denominado Ilustración, sustentando la ciencia objetiva, la moralidad y la ley universal.

El transcurso de la modernidad trajo consigo grandes contradicciones, en un inicio, con la apertura a las ideas cualesquiera que éstas fueran, dando origen a grandes conflictos religiosos, políticos, económicos, pero sobre todo humanos, ya que el objetivo parecía ser “ensalzar la condición humana”, pero al paso del tiempo se pudo apreciar que en algunos aspectos más bien pareció “empobrecerla”.

“Desde el punto de vista económico, la modernidad promete eficiencia, productividad y prosperidad, pero sobre todo en sus últimas fases, ha creado también lugares de trabajo y procesos laborales que separan la gestión de los trabajadores, la planificación de la ejecución y la cabeza de la mano... Desde el punto de vista político la modernidad ha contemplado la consolidación del estado nacional, como fuerza militar y la creación del estado de bienestar, que se presume civilizador y dignificador. La aparición del Estado y el papel del mismo en la alta modernidad han sido excepcionalmente importantes... Desde el punto de vista de la organización, la política y la economía han producido efectos significativos y sistemáticos en la vida institucional, incluida la escolar. Las escuelas actuales

son, en su inmensa mayoría, instituciones modernistas paradigmáticas... Desde el punto de vista personal, los efectos de las burocracias modernistas se extienden a la formación y realización de las identidades individuales”.²¹

Sin embargo, alrededor de los años 60's entró en crisis esta manera de llevar a cabo la modernidad, se dan cambios importantes en todos los ámbitos, económicos, políticos y de organización, abren paso a la era denominada “posmodernidad”.

La posmodernidad es en términos generales es el intento por recuperar la modernidad, aun cuando está rebasado desde hace tiempo.

La economía en términos de producción y consumo de masas dio alcances de los crecimientos de la riqueza, está concentrada en pocas manos.

En los años setentas en Occidente cayó un dramático colapso económico, regido por la llamada economía keynesiana. “En el contexto de una economía al borde del colapso, las inversiones estatales en educación, bienestar social y propiedades públicas, consideradas antes como acertadas pronto empezaron a contemplarse como lujos caros que los contribuyentes no podían permitirse”²²

En las aulas estos cambios económico-político-sociales dejan verse de manera dramática, tanto los actores directos profesores, alumnos, administradores, reciben los cambios como parte de una estructura, sin embargo, la misma estructura ha llevado a que se reafirmen las prácticas burocráticas de la modernidad.

El reto de la posmodernidad parece ser un reto complejo, diverso y de un eminente cambio. Existe un proceso de cambio, el cual se ha mostrado paradójico tanto en las instituciones, en las estructuras de poder y sobre todo en las aulas. Los profesores como entes sociales vivifican el cambio como un proceso y no como hechos. Wildermas citado en Hargreaves descubrió que la práctica sólo cambia antes que las convicciones en las especiales condiciones del cambio impuesto; los profesores son más que otras personas la clave del cambio educativo.

²¹ Hargreaves, Andy, “*Profesorado, cultura y posmodernidad*”, 1996, 53-56, Morata, Madrid.

²² *Ibid*, 60

Algunos autores sitúan los principios de la posmodernidad en los años 60's a partir de los conflictos antes mencionados, los principios medulares de la posmodernidad son totalmente diferentes con respecto a la modernidad, la vida económica, política, de organización e incluso personal se ve dañada en términos de cambio.

En el aspecto económico, la producción se toma en bienes pequeños más que en grandes, se da cabida a los servicios a grande escala antes que a la manufactura, las imágenes cobran vida antes que los productos y las cosas.

“El carácter mutable de lo que se produce junto a la capacidad de tecnología de descubrir los cambios en las demandas del mercado de forma casi instantánea, reduce la necesidad de mantener productos almacenados y de inventarios”²³

Los productos demandados están regidos por notables mercados, globalizándose tanto productos como las fuentes de ventas, los mercados en el ámbito internacional, el Tratado de Libre Comercio, el mercado de la Unión Europea, entre otros, son prueba legible de este fenómeno económico.

En cuestiones científicas, primordialmente se abre la tecnificación científica en cantidades estratosféricas, el *software* y *hardware* entran como elementos importantes en esta era posmoderna; ya que abre el camino de las imágenes virtuales.

En la organización cambia constantemente, los roles y funciones están sumergidos en la dinámica de la globalización, donde todo se mueve a tiempos y espacios diferentes.

La vida personal demuestra la falta de permanencia y de estabilidad, la que provoca crisis de relaciones sociales e individuales; ya que se ve afectada la seguridad y continuidad de los valores, creencias, culturas y formas de pensamiento humano.

²³ *Ibid*, 36

Los avances tecnológicos y de las telecomunicaciones abren un abanico de posibilidades de conocimiento, la divulgación de éstos a una gran velocidad, pone en entredicho los conocimientos científicos, son superados por otros y algunos incluso contradicen totalmente a los anteriores.

Los términos de verdad y de realidad se ven afectados, convirtiéndose en efímeros conceptos personales, ya que la “postura teórica postmoderna supone negar la existencia de un conocimiento fundamental sobre la base de que no existe una realidad social cognoscible más allá de los signos del lenguaje, la imagen y el discurso”²⁴

En tanto que el discurso y la retórica de este son fundamentos del estado posmoderno, los grupos del poder, utilizan este, para los intereses personales y políticos del cual se ven necesariamente beneficiados.

El fenómeno de la globalización como condición social que presupone relaciones tanto de corte personal y social predeterminadas y fijadas por elementos que determinan como el ámbito económico, en muchos sentidos se encuentra en construcción, porque “la posmodernidad como todos los sistemas sociales, no existe con independencias de las acciones de las personas que la comprenden y la constituyen, del mismo modo que las acciones de esas personas no existen con independencias del contexto ni de los sistemas en los que están inmersas”²⁵

Las interacciones humanas en tanto no están totalmente determinadas, sino en proceso de construcción con los postulados posmodernos; la dualidad estructura posmoderna e interacción humana presupone fenómenos en formación y desarrollo.

Por tanto “el significado de la posmodernidad no es algo que esté dado, sino que hay que construirlo y discutirlo”²⁶

En el mundo de la educación se dejan sentir los movimientos que ha traído consigo la posmodernidad, la comprensión aún más del tiempo, la relatividad del conocimiento, el

²⁴ *Ibid*, 65

²⁵ *Ibid*, 68

²⁶ *Ibid*, 69

aceleramiento de la información, la divulgación en términos generalizados, las nuevas y múltiples formas de comunicación, etc., dan un panorama educativo, en algunas ocasiones totalmente fuera de este contexto, sin embargo, la constante lucha por ser parte activa en este y otros procesos de cambio, introduce a los actores en la educación a un contexto de cambio.

La educación como parte de la estructura postmoderna, toma cabida con la producción y el consumo de bienes, porque el conocimiento y la información, principios educativos, son primordiales para la acumulación en las economías, que cada vez se edifican más flexibles; de acuerdo con Shcelchty citado en Hargreaves, los alumnos se tornan en trabajadores del saber y no como participantes activos en el negocio del saber.

Por lo tanto “por sus beneficios económicos, de organización e individuales, la flexibilidad se presenta a menudo como un objetivo clave para la educación y su reestructuración”²⁷

Sin embargo, ésta pudiera parecer una arma de doble filo, ya que por un lado se muestra altamente atractiva en términos de incorporar de una manera agradable a la educación, como la practicidad de un curriculum flexible orientado a la incorporación inmediata al trabajo, pero por otro, gran parte de la mano de obra sería sustituida por los cuadros que se preparen en las instituciones educativas, sobre todo técnicos, obteniendo bajos niveles jerárquicos y sobre todo el no acceder a un trabajo significativo.

Obviamente los curricula estarían fundamentados en términos totalmente empresariales y poco menos educativos y de formación social.

“A medida que el conocimiento científico se hace cada vez más provisional, la validez de un currículum basado en el saber dado y en hechos indiscutibles se hace cada vez menos creíble.

Los procesos de análisis, investigación, obtención de información y demás aspectos del aprender a aprender de forma crítica y comprometida cobran mayor importancia en cuanto objetivos y métodos

²⁷ Ibid, 77

para los profesores y las escuelas en el mundo posmoderno”²⁸, ya que el declive de “las certezas científicas y técnicas han provocado en muchas escuelas, una búsqueda generalizada de misiones, visiones y el sentido de la totalidad en forma de elaboración de un currículum para toda la escuela y de un planteamiento de transformación de la misma”²⁹

Dentro de un marco social que promueve el individualismo y estimula la competencia el trabajo grupal es algo que muchas veces resulta subestimado y poco comprendido.

Sin embargo tenemos que revalorizarlo como posibilidad de lograr una comunicación que integre a cada individuo como sujeto que participe activamente y para generar focos de discusión en el que todos se animen a participar.

También la clase escolar puede contribuirse como grupo en la medida en que exista la posibilidad de que docentes y alumnos puedan reconocer la presencia de necesidades, así como de las distintas acciones y actividades destinadas a satisfacerlas.

También para enriquecer a los grupos es importante dotarlos de heterogeneidad, una estrategia para esto podría ser una numeración al azar.

El punto de partida de la productividad grupal es que los integrantes puedan reconocer sus necesidades como sujetos y como grupo, tratando de resolver la contradicción primaria sujeto-grupo, como resultante surge el “nosotros”.

La vivencia del “nosotros” se transforma en sentimiento de pertenencia y esta pertenencia permite lograr la identidad grupal.

En los fines educativos hay que comprender que en todo grupo tendremos a individuos naturalmente líderes, por eso es importante lograr la participación de todos los integrantes del grupo identificado e impedir a estos individuos que bloqueen el accionar de los restantes miembros.

²⁸ *Ibid*, 85

²⁹ *Ibid*, 87

Una manera es ubicar a estos sujetos en un rol de coordinador que permita la participación de los restantes miembros. Sin duda la sociedad posmoderna incide con sus prejuicios y sus valoraciones sobre el niño y su educación. Los niños sufren sobre ellos la presión de agentes muy importantes, por ejemplo, presión de los medios de comunicación, por lograr captar la importante audiencia que significa el público infante, sobre todo por la facilidad con que ejercen su acción manipuladora sobre sentimientos.

El proceso de educación del sujeto nace en gran medida de modelos de comunicación poco apropiados, de factores que alteran este proceso de comunicación y de un mal entendimiento de las problemáticas que lo afectan.

Así nos tenemos que plantear si son los duelos clásicos del niño lo que los afectan o si estos se han modificado y adaptado a un perfil posmoderno. También comprender las presiones como la misma publicidad que es un caso de singular importancia por la trascendencia y posibilidad de acción que los distintos medios comunicacionales le brindan.

Además no tendríamos que descuidar el perfil socio-económico ya que las distintas disponibilidades de recursos de distintas sociedades hacen que estos procesos alteren su importancia.

Frente a todo esto los educadores debemos llevar adelante un proceso de comunicación con claridad y tratando de salvar los inconvenientes planteados.

Por esto hay que resaltar cuatro cuestiones básicas, que si bien no nos resuelve el proceso comunicacional en sí, le dan un marco de claridad, evitan pérdidas de tiempo y logran orientarnos.

Estas preguntas deben formularlas cualquiera sea el medio utilizado,

Qué voy a comunicar:

En respuesta a esta pregunta nos debe quedar en claro el tema o mensaje a transmitir, para ello hay que tener en cuenta el interés, necesidades y problemas del espectador.

A quién voy a comunicar:

Esta pregunta este dirigida a dejar en claro cuál es el público destinatario, importan cuestiones tales como: edad, sexo, procedencia, condición social, situación económica, profesión u ocupación, mentalidad, religión, costumbres, etc.

Cómo lo voy a comunicar:

Esto incluye la selección de medios y procedimientos: oral con apoyo de la pizarra, retroproyector, cartel, panfleto, montaje audiovisual, video, etc.

Para qué voy a comunicar:

Determinar los objetivos, es decir cuáles son los propósitos del proceso de comunicación planeado.

Por último vale aclarar que ningún proceso de comunicación debería ser manejado y planificado desde lo previo a dicha acción, ya que la mayor importancia de esto radica en la interacción posible, dinámica y poco previsible.

A manera de conclusión diremos que se extiende en el planeta la idea de que la humanidad se está introduciendo en un laberinto que lleva a una nueva época.

Una época donde el individuo como paradoja a la globalización; porque se habla de un conjunto de individuos trabajando por el bien común; será el punto de partida para el establecimiento de esta transición en el mundo actual que vive en un malestar, una apatía, un desencanto general por la incertidumbre, la inseguridad y el riesgo del desarrollo de esta forma de vida.

Por tanto escojo como sistema de trabajo un paradigma que propone la otredad es decir tomar en cuenta al otro y la interpretación del mismo la hermenéutica de Gadamer.

Capítulo II Enfoque metodológico.

Introducción al capítulo:

El mundo y sus inquietudes necesitan un lugar en la sociedad de consumo. Esta afirmación produce una de las usuales contradicciones del mundo contemporáneo: Se construye la mística de la espontaneidad y le da sustento un aparato de consumo que la contradice.

Todo lo devoran la sociedad neoliberal y la mercadotecnia. Su fuerza depende de su capacidad de aniquilar horizontes comunes ofreciendo a cambio objetos materiales y culturales que actúan como formas compensatorias.

Si así están las cosas, “¿quién nos dará valores colectivos, aquellos que forman parte de las normas socialmente aceptadas y estipuladas por todos para establecerse como definitivos e incuestionables, que nos eduquen en la tolerancia y en la curiosidad, es decir, el gusto por la investigación y aportación de la otredad?”

La cultura que hoy vivimos es producto del proceso que se dio en los años sesenta. Mientras en el ámbito político los jóvenes de esa época luchaban por un modelo social diferente, a escala económica se transformaban rápidamente en un nicho del mercado, al mismo tiempo que las expresiones de su cultura el rock'n roll, la beat generation, el flower power, la moda irreverente y el uso de drogas, se convertían en áreas de consumo. ¿Por qué?

En el fondo, los años sesenta no se caracterizaron por un conflicto ideológico o de clase. Se trataba más bien de una lucha generacional.

Los jóvenes de esa época, entraban en grandes y crecientes grupos a las universidades, gozaban del “boom económico” y de la hegemonía de una clase media acomodada, tenían una cultura propia, ingresaban al mercado consumiendo sus propios productos culturales, empezaron a reivindicar un lugar más importante en la sociedad.

Así se expresaba el mensaje de aquella generación: “Estamos cansados de que la sociedad sea **interpretada**, como grupo de represión-exclusión, representada y conducida por el imaginario de una generación de viejos, autoritarios, sabios y conservadores. Queremos que nuestra manera de ver y vivir el mundo sea parte del tejido social, cultural y político.”

El resultado fue una conquista importante: la aceptación de la juventud como sector social con su propia identidad. Es preciso reconocer que el *copyright* de este programa pertenece a los jóvenes de los sesenta. Sin embargo, cincuenta años después, la herencia de esa conquista es la creación del negocio de lo juvenil y la obsesión generalizada de parecer jóvenes. El *marketing o consumo de mercancía por publicidad es hoy en día el gran negocio*. ¿A dónde fue la energía rebelde de los jóvenes de los sesenta?

Al entender que la juventud era un segmento del mercado, se reconoció su plena identidad y la mercadotecnia se encargó de fragmentar a la sociedad de consumo para reconocer la existencia de “los jóvenes”. Se construyó la mística de la espontaneidad y le dio sustento un aparato de consumo que la contradecía.

Desde un punto de vista económico era muy conveniente crear una cultura juvenil independiente, sin contactos con la tradición, que consumiera productos culturales completamente nuevos y, por ende, atractivos para ser comprados. “Ofreciendo”, “imponiendo”... a los jóvenes una cultura de masa consumista en continua transformación, se logró que los objetos culturales requeridos por los jóvenes se encontraran sólo en los nuevos escaparates.

El mercado transformó utopías, sueños y trascendencias en productos (moda, música, entretenimiento, deporte); así, las energías de la imaginación juvenil sirvieron para crear nuevos estilos y nuevas necesidades. Transformar una idea en un mito fue la forma más fácil de reducir su carga revolucionaria y de potenciar su rentabilidad: las playeras con la imagen del Che Guevara en un desfile de moda son el ejemplo más evidente de la estrategia consumista.

El resultado actual de la lucha de los sesenta indica que la cultura juvenil tiene su lugar por el simple hecho de que es un negocio. Además ha aprovechado plenamente los “extremos del morbo” la búsqueda de modas, estilos y forma de vida *sui generis*, por la originalidad que caracteriza a la adolescencia.

Sin quererlo ni saberlo, los años sesenta enseñaron a los empresarios más ingeniosos y abiertos la categoría económica y mercadotécnica de la juventud. ¿Qué ha permitido que las grandes energías de los movimientos contestatarios de los sesenta se transformaran en linfa nueva para la sociedad del consumo?

En los sesenta los sueños y las utopías eran colectivos, trataban de plasmarse en los experimentos un poco ingenuos de las comunas y no buscaban sólo la libertad y la igualdad sino también la fraternidad, es decir, la palabra que completaba la tríada de la revolución francesa. Por otra parte, la división del mundo en dos bloques (el capitalista que buscaba la libertad y el socialista que quería la igualdad) se olvidó en el camino.

Sin embargo, si en los sesenta la palabra “nosotros” estaba de moda, hoy ha sido sustituida por la palabra “yo” que es socialmente más controlable y económicamente más apta para el consumo. Es notable que esta época globalizada requiera de una sociedad sin valores colectivos importantes, una sociedad donde los jóvenes que necesitan reconocerse en la dimensión más amplia de un yo hipertrófico, es decir, del crecimiento innecesario del ego, se junten en pandillas situadas a la orilla de la criminalidad o en sectas cercanas al fanatismo.

Las nuevas generaciones tendrán que enfrentar un mundo mucho más complejo, un mundo intercomunicado por una tecnología aún elitista, un mundo donde los mismos conceptos de nacionalidad y de territorialidad serán obsoletos. ¿Con qué herramientas enfrentaremos esos cambios?

Una sociedad que se organiza para enfrentar el futuro debería preparar a las nuevas generaciones para interpretarlo. Si el futuro será, como parece, un fundido generalizado, la cultura necesaria para vivirlo debe ser una cultura abierta, tolerante y humanística, para poder llevar a cabo esta fusión de ideas y sobre todo para poder sobrevivir a un mundo en constante cambio.

No cabe la menor duda de que los programas escolares van en la dirección contraria. La palabra mágica para solucionar los problemas de la educación es “especialización”. El concepto que está detrás de esta posición indica que la escuela es simple y sencillamente una preparación para el trabajo, un concepto pragmático e individualista que abre el camino a la completa privatización del sistema educativo, porque las personas se conformarán con un saber técnico que es a su vez la explotación de este saber pues las escuelas tendrán una tendencia de la desaparición del sistema público.

Es necesario terminar con la mentira de que la escuela es obsoleta para el mercado del trabajo. Los nuevos trabajos siempre han nacido fuera de las escuelas. La escuela debería enseñar a aprender, pues a pesar de muchos teóricos entre los que se encuentran Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, la escuela no enseña a aprender, da una serie de elementos que certificarán conocimientos de diferentes asignaturas pero no a resolver problemas reales. Si saliendo de un curso escolar somos capaces de enfrentar lo desconocido y de organizar los instrumentos para conocerlo y dominarlo, entonces la escuela habrá hecho su tarea. Además, siempre será más difícil tener escuelas de especialización técnica; dada la velocidad de los cambios tecnológicos, que hacen muy rápidamente obsoletas las nociones escolares; como mero ejemplo tenemos la informática, pues muchos son los que se capacitan en computadoras que serán obsoletas en cuestión de meses.

Una educación menos humanística, más técnica y especializada, no nos dará los instrumentos para vivir e **interpretar**; ya que no tendrá cabida en la medida que lo científico y lo tecnológico es “medido” por su propio método; la complejidad del mundo que tenemos, ni en el nivel del trabajo, ni en el social. El mundo más abierto y la educación más especializada no van muy de acuerdo.

Es un hecho que la educación y la vida se alejan la una de la otra. Pero no por ser la escuela poco especializada, sino por todo lo contrario. Si así están las cosas, ¿quién nos dará valores colectivos, anteriormente explicados, que nos eduquen en la tolerancia y en la curiosidad por la otredad, es decir una alternativa de visión al mundo contemporáneo? ¿Acaso lo hará el mercado del consumo? No es fácil creerlo, porque ante un horizonte de valores colectivos más sólido, el consumo difícilmente podría llenar las vidas en la misma forma y con la misma amplitud.

Tal vez la fuerza de la sociedad de consumo dependa de su capacidad de aniquilar horizontes comunes ofreciendo a cambio objetos materiales y culturales para sentirse “aliviado”, es decir, aquella persona que pretende estar a la moda en todos los sentidos. ¿Y quién no quiere ser “aliviado” cuando es joven?

Hasta el momento no me he planteado que metodología puede ayudar a desarrollar mejor la idea de recuperación del “otro”, que es mi propuesta para la elaboración del cuaderno de ejercicios para el aprendizaje del francés, pero darle forma a este escrito es empezar por elegir a un autor como Georg Hans Gadamer que maneja la hermenéutica, por lo tanto a continuación algunos puntos de vista sobre la misma.

Capítulo II. Enfoque Metodológico

2.1 Consideraciones generales sobre hermenéutica

La palabra hermenéutica, se deriva del verbo griego ermeneuo (hermenuo), que significa: interpretar. Así podemos decir que la hermenéutica es la ciencia que: Aplica "Todas" las reglas necesarias para la explicación de algún pasaje del texto (pero también se puede referir a cualquier pasaje literario). Para interpretar adecuadamente, se tiene que estudiar otras materias (historia, lingüística, etc.). La hermenéutica usa para la interpretación, todas las herramientas a su alcance especialmente la historia. Necesidad del estudio de la hermenéutica, si se reflexiona un poco, se verá que todo lenguaje humano tiene su propio estilo e idiosincrasia que no prestan a la traducción literal en otros idiomas: modismos, dichos (proverbios), sentidos gramaticales, costumbres, etc. Estos aspectos propios de cada idioma, causa dificultades al intérprete que quiere entender el significado original, que cualquier autor quiso comunicar en otro idioma.

Responsabilidad Personal manejo de la palabra, no se debe pensar que "solamente" mediante el dominio perfecto de esta materia se llega a conclusiones acertadas, aplicación de las reglas.

Es importante mencionar que no todas las reglas se aplican a todo caso. Las diferentes reglas sirven para guiar al intérprete para resolver problemas de interpretación. La pericia del intérprete se verá en la precisión con que aplica sus conocimientos.

Las reglas de la hermenéutica se pueden comparar con una caja de herramientas. Cuando el maestro carpintero se pone a construir un mueble, primero considera los problemas que el proyecto presenta y enseguida escoge la herramienta indicada. Así exactamente hará el intérprete;

considerará el problema o el conjunto de problemas que presenta el texto, y luego escogerá aquellas reglas que le puedan resolver el problema y que permitan una interpretación adecuada.

EL MÉTODO

Es evidente que la interpretación correcta dependerá de varias cosas. No consiste solamente en tener una actitud correcta al comenzar los estudios. Para llegar a conclusiones correctas es necesario tener el "método correcto".

Toda la sinceridad, reverencia, humildad, no llegarán necesariamente a conclusiones correctas si el intérprete no sigue el método correcto. Conceptos erróneos nos llevarán a conclusiones equivocadas sin ninguna veracidad histórica.

El método correcto se ha determinado mediante un proceso de eliminación. A continuación veremos dos métodos de interpretación, los dos tienen elementos que se pueden usar o no. Si se aplican rígidamente los errores en éstos se hacen muy claros. Pero queremos aclarar que estos dos métodos son inciertos. Al final daremos el método correcto.

EL MÉTODO RACIONALISTA

Consiste en someter toda la escritura al juicio humano para determinar la validez o historicidad de sus declaraciones. Da por hecho que lo sobrenatural no existe y que todo se debe someter al uso de la razón. Pretende ser el método "científico" por haber eliminado lo sobrenatural. Pero este principio

viola el 'verdadero método científico', comenzando con prejuicios, por ejemplo. No se permite al científico juzgar lo que investiga.

EL MÉTODO GRAMÁTICO-HISTÓRICO

Este método evita los tres errores citados anteriormente. Este método requiere que se interprete de acuerdo con las características del lenguaje, especialmente de los idiomas originales y del idioma al que fue traducido.

Este método es realmente el más antiguo de todos, en cuanto a la historia de interpretación, lo usaron pensadores como Lutero y Calvino le dieron impulso a este método en la reforma, para hacer énfasis sobre los idiomas originales, y así demostrar que el entendimiento correcto aclara adecuadamente su sentido, que tenía que ser básicamente literal y no alegórico o anecdótico.

REGLAS DE LA HERMENEUTICA.

Para una correcta interpretación es necesario tomar en cuenta estas pequeñas reglas que son básicas:

PRIMERA REGLA.

Es necesario tomar (en cuanto sea posible) las palabras en su sentido usual y ordinario.

SEGUNDA REGLA.

Es necesario tomar las palabras en el sentido que indica el conjunto de la frase.

En el lenguaje, como en cualquier otro idioma, existen palabras cuyo significado varía mucho, según el sentido de la frase o argumento en que ocurren. Es importante averiguar cuál es el pensamiento que se propone expresar el autor.

TERCERA REGLA.

Es necesario tomar las palabras en el sentido que indica el contexto.

Recuérdese que el contexto son el antes y después del texto que se está estudiando. Esto es porque a veces no basta una frase para determinar cuál es el verdadero significado de ciertas palabras. Por tanto, en tal caso, es necesario tener en cuenta que anteceden y que proceden, teniendo en mente estas reglas.

I.- En el contexto se hayan expresiones, o ejemplos que nos aclaran y precisan el significado de alguna palabra "oscura."

II.- A veces se aclara una palabra oscura con el contexto por el empleo de una palabra que casi significa lo mismo o por una palabra con significado contrario.

III.- Otras veces una palabra con una idea general y absoluta debe ser tomada de acuerdo al significado del contexto.

IV.- No debemos olvidar que algunas veces, solamente por el contexto se puede determinar si una expresión se debe tomar al pie de la letra o en el sentido figurado.

CUARTA REGLA.

Hay que tomar en cuenta las circunstancias históricas, compuestas de las costumbres, filosofía, leyes del pueblo, sucesos contemporáneos, geografía del país y su topografía.

Cuando el investigador llegue a saber de alguna circunstancia que explique cualquier texto, debe apuntar la cita, la circunstancia explicativa, así como la fuente de su información; esto para que pueda echar mano de los datos posteriormente. Es fácil y práctico reservar una libreta para coleccionar datos de esta naturaleza, hasta que asuma proporciones suficientemente amplias para pasar a un archivo especial.

2.2. Diferentes puntos de vista sobre hermenéutica

En la actualidad asistimos a una presencia muy fuerte de la hermenéutica. Se la ha visto como la metodología más propia sobre todo de este fenómeno llamado posmodernidad. Por otra parte, se ha pensado que la hermenéutica debe acabar con la ontología (o metafísica, según una denominación más amplia), que no pueden convivir las dos, sino que, por haberse impuesto la hermenéutica, la ontología tendría que desaparecer, así sea poco a poco, en una muerte lenta. Por eso se habla tanto de esta época como pos metafísica.

Sin embargo, en este breve trabajo trataré de esbozar algunas pistas de reflexión y algunos argumentos que nos muevan a pensar que la ontología no ha desaparecido, ni tiene por qué desaparecer. Ambas, la hermenéutica y la ontología no sólo pueden convivir, sino que deben convivir. En efecto, tanto Derrida como Vattimo han visto que, si la metafísica desaparece, también desaparecen la deconstrucción y la hermenéutica misma. La deconstrucción, porque precisamente lo que des construye es la metafísica, y, si ésta se acaba, se acaba también la deconstrucción, no teniendo ya nada que des construir; y también la hermenéutica, porque se trata de hermenéutizar a la ontología, y si la ontología desaparece, la hermenéutica perderá su función y su sentido. Así, pues, de lo que se trata es de congeniarlas: hay que hermenéutizar la ontología, es verdad; pero también hay que ontologizar a la hermenéutica.

Hermenéutica

Veamos primero qué entendemos por "hermenéutica". La hermenéutica es la disciplina de la interpretación de textos. Algunos hacen derivar su nombre de Hermes, el dios mestizo -parte divino, parte humano- que llevaba mensajes de los dioses a los hombres, que servía de traductor entre

unos y otros. Más, aunque esta etimología ha sido rebatida recientemente, tiene el poder de suscitar la idea de que el hermeneuta sirve de intermediario, para lograr una buena comprensión, una buena comunicación³⁰.

La hermenéutica tiene una larga historia. En el ámbito de los griegos, se remonta a los presocráticos; pero aparece de modo más claro en Platón, y más aún en Aristóteles (en su *Peri hermeneias* y la *Retórica*). Sobre todo se hace fuerte en la filosofía helenística, en estoicos y neoplatónicos, por ser periodo de decadencia, porque ya los pensadores no son griegos, sino sirios, egipcios, y romanos, etc., y tienen que hacer una nueva comprensión de la cultura griega, sobre todo de su religión, y ya la leen de manera alegórica, no literal. Al parecer, la hermenéutica se da o se fortalece cuando el sentido de los textos ya no es claro, cuando el sentido literal se esfuma, y se entra en el laberinto del sentido simbólico, con el consiguiente peligro de perderse irremisiblemente.

En la época patristica y medieval, la hermenéutica fue utilizada para alentar la huida de las herejías, la lucha contra ellas y la búsqueda del seguro puerto de la ortodoxia. También se ve que la hermenéutica se da o se fortalece cuando la nave de la comprensión se halla en la navegación azarosa de los múltiples sentidos. Por eso la hermenéutica decae en la modernidad, aunque se preserva en cierta medida. En el renacimiento y en el barroco se refugia en el hermetismo, donde surge una gran euforia por la emblemática y los mensajes cifrados. Se oculta en la modernidad propiamente dicha, racionalista, empirista e ilustrada, es decir, poco interesada en lo que es ambiguo y con pliegues. Resurge en el romanticismo, cuando se intenta interpretar sobre todo por el

³⁰ PÉREZ-PRISIONERO, Arturo. « El texto y sus múltiples lecturas: ocho estrategias de acercamiento al texto literario ».

Xalapa, México : Universidad Veracruzana, 1989. p. 1

sentimiento, como en el caso notorio de Schleiermacher. Naufraga en el positivismo, el cual no ama el ocultamiento del sentido, sino que pretende todo claro y distinto. Y resurge a finales del siglo XIX y principios del XX, con Nietzsche y Dilthey. Cobra fuerza después, con Heidegger, Gadamer y Ricoeur³¹.

Inclusive, autores que ahora han desembocado en la pragmática, como Apel y Habermas, tuvieron su etapa hermenéutica. Varios filósofos analíticos han desembocado en algún tipo de hermenéutica, al menos en un estudio profundo de la interpretación, como Davidson, Rorty y Putnam. En este proceso ha estado muy presente el "segundo" Wittgenstein. Pero es sobre todo en la posmodernidad en la que la hermenéutica ha hecho eclosión. Es cierto que no se podría llamar a todos los posmodernos hermeneutas, pero la filosofía se ha orientado en esa línea, y se encuentran enseñanzas hermenéuticas en filósofos tan dispares como Foucault, Deleuze, Lévinas, Derrida y, sobre todo, Vattimo. En éstos se ve, más bien, como presencia fuerte las de Nietzsche y el "segundo" Heidegger.

Hermenéutica y ontología

La hermenéutica, en la actualidad, ha tendido a desbancar a la ontología. Siguiendo a Nietzsche, Vattimo ha dicho que la hermenéutica es, por vocación, nihilista. Ello implica que es anti-ontológica, es decir, que, al acompañar a la ontología, la hermenéutica inevitablemente la inyecta de nihilismo, y la va minimizando hasta hacerla desaparecer. Se ha dicho, también, que ello implica buscar una filosofía débil, esto es, no violenta, ni prepotente, ni impositiva, que no defienda estructuras rígidas,

³¹ CUESTA ABAD, José Manuel. « Teoría de la hermenéutica y literatura » (El sujeto del texto). España : Visor, 1991. p.

sino abiertas³². Rechaza una ontología fuerte, del sujeto; y pone en entredicho una ontología del fundamento; ahora el fundamento es hermenéutico, no ontológico³³.

Es cierto que hay que hermenéutizar a la ontología, la cual ha sido excesivamente rígida, sobre todo como egología cartesiana, como la moderna ontología del sujeto; así ejerció violencia contra la hermenéutica. Pero también es cierto que hay que ontologizar a la hermenéutica; pues, si antes la violenta era la ontología, ahora la hermenéutica es la que lo está siendo: está aniquilando a la ontología, y, por lo tanto, oprimiéndola y violentándola, hasta hacerla desaparecer. Habiendo sido violenta la ontología con la hermenéutica, ahora se han cambiado los papeles, y resulta que la hermenéutica se ha vuelto violenta con la ontología. Hay que evitar esa nueva situación injusta. Recordemos la conflagración que anunciaba Anaximandro cuando predomina en exceso alguno de los elementos del ápeiron, esto es, de la substancia indeterminada que ponía como origen del cosmos.

Me gustaría señalar lo que veo al trasluz de la semántica aristotélica, que tiene tres modos de significar y de predicar. Son la univocidad, la equivocidad y la analogía. La univocidad es la significación que tiene un término respecto de sus individuos completamente idéntica, con la misma claridad y distinción. La equivocidad es, al revés, la significación y predicación de un término respecto de sus individuos de manera completamente diferente, con oscuridad y confusión, es el reino de la ambigüedad. A diferencia de ellas, la analogicidad es la significación y predicación de un término respecto de sus individuos de manera en parte idéntica y en parte diferente, predominando

³² ABBAGNANO, Nicola. « Diccionario de Filosofía. México ». Fondo de Cultura Económica, 1963. p. 595

³³ GADAMER, Hans-Georg. "Verdad y método I ». Salamanca.Sígueme, 1996. p. 379

la diferencia, por eso solamente se alcanza la semejanza. Hay en la hermenéutica univocismos y equivocismos, y hace falta la analogía, la analogicidad.

Hermenéutica y analogía

Tenemos, así, dos vertientes que pueden señalarse, a las que podemos llamar hermenéutica univocista y hermenéutica equivocista. La de tendencia univocista se da sobre todo en la filosofía científica, descendiente del positivismo, como en la hermenéutica/pragmática surgida de la filosofía analítica. La de tendencia equivocista se da en varios exponentes de la filosofía posmoderna, como en Deleuze, a pesar de su protesta de profesar el univocismo, ya que siempre se le ve más inclinado a preservar el "vocerío" de los entes en el ser, más que el rumor del ser en los entes; en Derrida, acérrimo defensor de la diferencia, y para quien todo lenguaje es ambiguo, sin posibilidad de ser reducido a alguna claridad; y en Rorty, para quien no existe ya ningún sentido literal, sino únicamente alegórico. Esas dos posturas extremas han provocado un solemne atorón en la discusión filosófica. No se avanza ni para un lado ni para el otro.

Por eso me ha parecido que es necesaria una postura distinta, y la he buscado en algo que no caiga en la univocidad ni en la equivocidad, encontrando en la analogía una puerta³⁴. La analogía es la proporción, la proporcionalidad, el equilibrio difícil en el que predomina la diversidad sobre lo semejante; o si se prefiere, es el intento de preservar la diferencia sin perder la capacidad de alcanzar en alguna medida lo semejante. La analogía es producto del asombro griego ante el misterio. Es lo que descubrieron los pitagóricos cuando se toparon con los números irracionales,

³⁴ " desde la perspectiva de la semiótica el texto literario es un sistema de signos en una forma particular y especial de comunicación", lo cual nos brinda otro panorama de estudio del texto. PÉREZ-PRISIONERO, ARTURO. Op. Cit. p. 6

para alcanzar alguna exactitud, sólo proporcional. Es lo que hizo Platón, al usar mitos y parábolas. Encuentra un lugar privilegiado en Aristóteles, quien dice que "el ser se dice de muchas maneras", al igual que casi todos los principales conceptos. Es lo que recorre la Edad Media en teólogos y místicos como Santo Tomás y Eckhart. Es lo que se da en el barroco, juego de lenguajes conceptuales y culteranos. Es lo que, al decir de Octavio Paz, se recupera fuertemente en los románticos y los simbolistas. En el caso de América Latina, está presente en el barroco y en poetas simbolistas como el propio Paz, Ramón Xirau y Gabriel Zaid.

Hermenéutica analógica

Ante ello, me he preguntado si no valdría la pena recuperar y vertebrar o articular lo más posible, con instrumentos de la filosofía reciente, este concepto tan propio de nuestra tradición (novohispana y contemporánea), para destrabar en alguna medida el diálogo filosófico. Creo que la utilización del pensamiento de la analogicidad, en concreto una hermenéutica analógica, puede darnos algo muy latinoamericano a la vez que universal, por el fruto óptimo que de ahí resultará, algo que parece un mestizo. Como Hermes³⁵.

La hermenéutica analógica pretende abrir las posibilidades de la interpretación, a un abanico amplio de lecturas válidas de un texto, pero jerarquizadas y con la posibilidad de decir cuáles se acercan más a la verdad del texto y cuáles se alejan de ella, de modo que se van hundiendo en la falsedad. También da la posibilidad de hacer de algunos textos una lectura literal y una lectura alegórica (o metafórica, o simbólica). Permite conjuntar o sintetizar aspectos diferentes en una unidad

³⁵ Hay diferencias entre semiótica y hermenéutica, mas para las intenciones de este trabajo pretendo basarme en la división que hace la semiótica del texto.

proporcional, es decir, en una semejanza, que nunca llega a la identidad, pues en ella predomina la diferencia.

Con todo, permite universalizar; pues, entre esas particularidades y diferencias, es capaz de recoger las semejanzas. De este modo, sin traicionar las diferencias de las cosas, capacita para obtener sus semejanzas, permite universalizar. Brinda universales matizados, analógicos, cuidadosos con las diferencias de los individuos agrupados. Y con ello se posibilita la ontología o metafísica. Ciertamente no una ontología prepotente y monolítica, como lo sería una ontología univocista, del sujeto; pero tampoco una ontología equivocista, relativista y contagiada de nihilismo, pues eso conduce al escepticismo total. Sino una ontología también analógica, como la hermenéutica que la acompaña, de modo que sea débil sin difuminarse, y tenga la fuerza suficiente para orientar en la realidad. Una ontología analógica sería la verdadera ontología débil que busca Vattimo, pero no con la inyección nihilista que él dice, la cual es una carga equivocista que le endilga, sino lo suficientemente fuerte para permanecer. Puede seguir siendo una ontología del fundamento, pues será un fundamento análogo, es decir, débil; y es que si ahora se quiere que el fundamento sea hermenéutico, como pide Vattimo, otra vez la hermenéutica hará violencia al des-truir, y hay que evitar toda violencia, inclusive ésta.

Hermenéutica analógica y ontología

Así pues, una hermenéutica analógica permite una ontología, también analógica, auténticamente débil o no prepotente ni violenta, que le pueda corresponder y acompañar. De esta manera tendremos una ontología que ha pasado por la experiencia de la hermeneutización, y que no haya quedado aniquilada, sino solamente debilitada, lo cual es muy sano, es decir, puesta en sus justos límites. Sin embargo, también es una ontología que ha ontologizado, o, mejor aún, re-ontologizado a

la hermenéutica, con lo cual le da la posibilidad de acceder no sólo al sentido sino también a la referencia, de una manera analógica, módica y más sensata, sin las pretensiones que antes tenía (con la ontología del sujeto como fundamento). Igualmente, puede conservar una noción de verdad todavía correspondentista, pero que resulta compatible con la verdad como coherencia y con la verdad pragmática o como consenso, que es la más cercana a la hermenéutica; e incluso con la noción de verdad heideggeriana, como aletheia, según lo ha hecho ver recientemente Franco Volpi y Maurizio Ferraris³⁶.

Por lo demás, una ontología analógica no incurre en la acusación hecha por Heidegger de desconocer la diferencia ontológica, y, de acuerdo con ello, de haber olvidado el Ser, ni, en consecuencia, de ser en realidad una ontoteología. No desconoce la diferencia ontológica, sino al contrario: se da cuenta de que sólo con la diferencia analógica se puede conservar esa diferenciación profunda entre el ente y su ser; por ello no olvida al Ser, pues la analogía de éste con el ente la obliga a tenerlo siempre en cuenta como su correlato; ni tampoco es ontoteológica, pues con lo anterior no puede reducir a Dios a un ente, sino que, en todo caso, debido a la fusión de su esencia con su ser, lo colocaría por encima de cualquier ente³⁷. Una ontología univocista desconoce la diferencia ontológica, y todo lo hunde en la identidad; y una ontología equivocista también desconoce la diferencia ontológica, pues, al querer sostener sólo la diferencia, a costa de cualquier semejanza, salvaguarda la diferencia, pero le quita lo ontológica.

³⁶ *Ibid*, p. 7-10

³⁷ BEUCHOT, Mauricio. *“Tratado de hermenéutica analógica: hacia un nuevo modelo de interpretación”*. México : UNAM, 2000. p

Conclusión

Vemos, así, que, más que abandonar y enterrar a la metafísica, lo que se necesita es replantearla, revitalizarla, como en su momento proclamó Jesús Conill³⁸. Creo que debe recuperarse y replantearse atendiendo a las lecciones que le da la crítica posmoderna, en la que se la señala como prepotente y violenta. Hay que reducir sus excesos, y esto puede hacerlo la analogía, una hermenéutica analógica, que nos brinde una ontología analógica también, que, sin perder su fuerza explicativa, universalizante y argumentativa, nos dé un conocimiento del ser que resulte más significativo e interesante para el hombre.

³⁸ *Ibid*, p.

2.3. Georges Gadamer una propuesta de otredad

En el ámbito filosófico, el tema resulta un campo privilegiado para plantear y discutir problemas. Aunque es propiamente un objeto de la hermenéutica filosófica, sus implicaciones pronto se ramifican hacia prácticamente cualquier disciplina filosófica, muy señaladamente hacia la filosofía del lenguaje, la antropología filosófica, la ontología e, incluso, la teoría del conocimiento y el problema de la verdad.

En efecto, si atendemos a que la comprensión de un idioma o lengua requiere una interpretación, ¿qué garantía tenemos de que una interpretación es verdadera y otra no? O más aún ¿es la verdad un predicado de la interpretación?, ¿hay alguna razón para que una interpretación deba ser verdadera? Y si sostenemos que no hay razones para considerar que una interpretación es verdadera, ¿no ofrecemos un fundamento al relativismo?

Ya en 1914, José Ortega y Gasset llamaba la atención del público europeo hacia lo que llamó “el tema de nuestro tiempo”. Este tema, como él lo miraba, era el principal pendiente en el orden del día del mundo occidental. Era una cuestión urgente el ejercer una razón vital que conciliara justamente dos contrarios extremos y equivocados: el relativismo y el objetivismo.

Un siglo transcurrió desde que Ortega se asumiera como moderador de la filosofía occidental y propusiera ese tópico de reflexión. En ese lapso, dos guerras mundiales -pero sobre todo una guerra civil- se entremetieron en la discusión “ortegueana”. Ortega se mantuvo fiel a su imperativo y dedicó su labor intelectual a proponer y elaborar una filosofía de la razón vital. Mientras esto hacía, en el mundo germano se gestaba una reflexión paralela centrada en el problema del lenguaje y de la interpretación: la filosofía hermenéutica de Hans-Georg Gadamer.

Gadamer fue discípulo de Martín Heidegger y se asume como su continuador (si bien no su repetidor). Por cuestión de temperamento, Gadamer se resistió a plegarse a la filosofía de la ciencia y se ocupó de plantear filosóficamente problemas relacionados con las disciplinas humanísticas, cercanas a su sensibilidad, como los de la interpretación de textos.

Su posición puede conocerse en lengua española en una obra asequible en dos tomos: *Verdad y método* (Salamanca, Ediciones Sígueme, 1994). En el primer tomo se exponen los fundamentos de una hermenéutica filosófica que sintetiza la ontología de Heidegger y otros filósofos con la tradición hermenéutica. En el segundo, se compilan distintos escritos suyos relacionados con la problemática del lenguaje y sus manifestaciones, escritos que son coherentes con los fundamentos de la obra principal.

Enseguida reseñaré algunas de las tesis que presenta Gadamer en "Texto e interpretación", un artículo de 1984 compilado en el segundo tomo (pp. 319-47), tesis que buscan explicar cómo se fundamenta la interpretación textual en la ontología. El artículo se escribió en el marco de un diálogo con la filosofía francesa posterior a Sartre. Presento las tesis porque permiten sostener una postura media entre el objetivismo y el relativismo en la interpretación textual. Aclaro al lector que mi papel es el de glosador, por lo que si desea incorporar estos argumentos en su reflexión debe dirigirse al artículo mencionado.

En su artículo, Gadamer señala que la comprensión de un texto, cuando es problemática, requiere de un medio de interpretación, de una hermenéutica. La hermenéutica tuvo su origen en la resolución de los problemas prácticos de la jurisprudencia y la teología, pues se requería de una

tarea de interpretación cuando la letra de los textos legales o revelados no exponía su sentido semántico o pragmático de modo indubitable.

En su evolución posterior, la hermenéutica –como es natural en occidente- adquirió pretensiones científicas, mismas que, sin embargo, se sustentaron en muchos casos en supuestos que mostraron ser cuestionables a la luz de la reflexión filosófica, como la creencia de que el hermeneuta podría hacerse de la interpretación adecuada mediante la aplicación de técnicas basadas en el análisis gramatical o filológico. Se ignoraba así que toda interpretación es circular, es decir, que el intérprete es producto de determinadas condiciones que están previamente dadas y que determinan su interpretación tanto como la técnica de análisis que se emplee.

Ante esta pretensión, Gadamer recuerda que el romanticismo, con su ideal de fusión con el pasado y el espíritu de otras épocas, alentó igualmente el ejercicio hermenéutico, pero lo hizo de modo lúcido: entendió que la comprensión y la interpretación no se circunscriben sólo a los textos, sino que caracterizan la relación de los hombres entre sí y con el mundo.

De mejor manera que el romanticismo, dice Gadamer, la filosofía de Heidegger mostró que la comprensión es una categoría existencial del ser humano, un modo inherente de ser en el mundo que, como una de sus formas, trasciende y contiene el ámbito de la comprensión de los textos. Hacerse de esta enseñanza, constituyó para Gadamer –según lo afirma él mismo- “una verdadera salvación” del ejercicio ingenuo de la hermenéutica.

Gadamer asumió la filosofía de Heidegger y la vinculó con la tradición hermenéutica para desarrollar su hermenéutica filosófica. Particularmente, hay un señalamiento de Heidegger cuyas implicaciones

Gadamer desarrolla especialmente y hasta sus últimas consecuencias: el carácter lingüístico de la aprehensión del sentido del ser, la lingüisticidad.

La lingüisticidad significa para Gadamer el carácter inherentemente lingüístico de la comprensión, significa que la comprensión plena del sentido del ser siempre es en el lenguaje (y en una lengua). Gadamer, sin embargo, encontró en la filosofía francesa de los ochenta, particularmente en Derrida, una objeción a esto. Según Derrida, Heidegger tropezó con la misma piedra que los metafísicos griegos, pues su comprensión del ser, entendida como una búsqueda del sentido del ser, habría supuesto que el sentido ya estaba dado y que sólo se trataba de “descubrirlo”, con lo que esta filosofía, habría quedado prisionera –igual que las anteriores- en “el logocentrismo de la metafísica”³⁹

Gadamer difiere de esta objeción, pues ésta pasa de largo ante una condición inherente del lenguaje: su naturaleza comunicativa, su dialogicidad. En efecto, toda lingüisticidad es dialógica, pues ninguna expresión de sentido es autista, antes implica necesariamente un interlocutor. El hombre dialoga y se obliga a encontrarse con la comprensión del otro, que puede ser distinta a la suya, que puede incluso contradecirlo. Eso le exige al hombre atender al ser que se retrae y se oculta más allá de lo que sus textos dicen. La lingüisticidad es, entonces, una posibilidad real de apertura al ser, más que una fosilización de su sentido. Así lo expresa Gadamer:

“Lo que se manifiesta en el lenguaje no es la mera fijación de un sentido pretendido, sino un intento en constante cambio, o más exactamente, una tentación reiterada de sumergirse en algo con alguien”⁴⁰.

³⁹ GADAMER, Hans-Georg. “*Verdad y método I*”. Salamanca : Sígueme, 1996. p. 322

⁴⁰ *Ibid*, p. 324

Ahora bien, se pregunta Gadamer, ¿qué relación guarda el texto con lo anteriormente dicho? Y se responde que el texto es el nudo de un problema que requiere mucho esclarecimiento y que es la relación entre el pensar y el hablar. El pensar, la comprensión del ser, se expresa en el habla, que produce texto.

Si queremos encontrar en el diálogo con ese otro, con ese alguien, una comprensión del ser, debemos entender el texto que ha producido. Y para encontrar esta comprensión, cuando no es clara, se precisa hacer una interpretación, se requiere de la hermenéutica.

Pero a la luz de la temática expuesta se verá que la hermenéutica no puede trabajar de manera eminentemente gramatical. El análisis gramatical sólo se precisará cuando no se logra la dialogicidad. Mientras ésta se dé, el lenguaje, la lengua, será una condición necesaria para la comprensión, pero una condición imperceptible: "Para la óptica hermenéutica la comprensión de lo que dice el texto es lo único interesante, el funcionamiento del lenguaje es una simple condición previa". Sólo se repara en las palabras, dice Gadamer, en dos casos: cuando su expresión se considera una mera fijación de lo dicho, sin buscar encontrar al interlocutor, y cuando su fin es literario⁴¹.

Esto no excluye la revisión gramatical o filológica del texto interpretado, pero cuando la hermenéutica se ocupe de interpretar el texto, no empezará por la descripción gramatical, sino por

⁴¹ *Ibid*, p. 330

un planteamiento dialógico: se tratará de determinar “lo que el hablante hubiera querido decir si yo hubiera sido su interlocutor originario”⁴² .

Para estar seguro de que lo entiendo, debo dialogar con el autor en su texto. Debo instaurar ese diálogo como lo haría en la presencia de un interlocutor en una charla, con afirmaciones y réplicas. Si no estoy en posición de replicar al autor, de llegar a un acuerdo comunicativo con él, no estoy comprendiendo el sentido de su texto.

La dialogicidad se convierte en el criterio de la interpretación y con ello se consigue mostrar que ésta no es una práctica relativa absoluta. La otredad del autor, su resistencia a decir lo que yo quiero que diga, como pasa en toda conversación, pone límites al sentido que puedo comprender en su texto. El texto adquiere así un principio de realidad: está ante mí diciendo lo que dice, aunque me contradiga. Con eso puede quedar salvado el relativismo interpretativo.

Pero al mismo tiempo no tengo por qué imitar la comprensión que el texto expresa. Mi propia comprensión del sentido -que nace en mi horizonte, distinto al del texto aunque se funda con él- me otorga un espacio de libertad en la interpretación al que no puedo renunciar ni siquiera deseándolo.

Sin precipitarnos en el relativismo, el diálogo, a fin de cuentas, nos hace libres.

Muchas veces sin entender, sin comprender, nos transportamos al presente solamente. Lo cual crea confusión y duda, así como incompreensión al mensaje que estamos interpretando.

⁴² *Ibid* p. 333

Capítulo III. Enfoque psicopedagógico

3.1. ¿Qué es cognoscitividad?	...64
3.2. Vigotsky	...72
3.3. ¿Qué es constructivismo?	...78
3.4. Carretero	...90

Introducción al capítulo III

Al elaborar esta propuesta he pretendido que el cuaderno de actividades sirva de instrumento para facilitar la adquisición del idioma francés a los niños de nivel preescolar de una manera natural, en armonía con su entorno, y que aprenda los nombres de las cosas comunes, entendidas como sujetos, objetos, etc., como "la escuela", "la casa", "la familia"...

Para este hecho es importante reconocer que a esta edad, los niños adoran jugar, imitar la realidad, cantar y tocar objetos.

Según lo anterior, hay maneras de percibir lo que uno debe aprender: a) de una manera visual, donde los niños o bien los adultos prefieren "ver" para aprender más fácilmente, b) de una manera auditiva, donde es más fácil aprender escuchando el contenido de lo que se desea aprender, c) de una manera interactiva - kinestésica -, donde se aprende a través de la acción, tocando, o manipulando los objetos que pueden ayudarnos a comprender y asimilar mejor.

Todo esto, nos sugiere emplear muchas y muy diversas estrategias didácticas entendidas como las explicaciones de los procesos de enseñanza-aprendizaje para proponer su realización consecuente con las finalidades educativas, para el que quiere enseñar.

No existe una homogeneidad en las formulaciones explicativas del paradigma cognoscitivo contemporáneo. A pesar de que los teóricos de este paradigma aceptan una serie de presuposiciones que sirven para identificar a los psicólogos (Piaget, Vigotsky, Ausubel, etc.) que están afiliados a esta escuela de la psicología, los mismos teóricos que pertenecen al cognoscitismo han formulando una gran variedad de enfoques, modelos y teorías para explicar el aprendizaje y funcionamiento psicológico humano. Según Ausubel:

“El aprendizaje significativo, a diferencia de otras teorías sobre el aprendizaje humano, proporciona automáticamente su propia recompensa”⁴³.

“Esto es, conquistar por sí mismo un cierto saber a través de investigaciones libres y de un esfuerzo espontáneo, que dará como resultado una mayor facilidad para recordar; sobre todo, permitirá al alumno la adquisición de un método que le servirá toda la vida, y que ampliará sin cesar su curiosidad sin el riesgo de agotarla”⁴⁴.

Por las características del presente trabajo hablaré brevemente del enfoque explicativo del cognoscitismo que tiene una influencia marcada en la formulación teórica relativa al proceso

⁴³ AUSUBEL, D. P., 1976, “*Psicología educativa*”, México, trillas, p. 419.

⁴⁴ PIAGET, Jean., 1973, “*Problemas de psicología genética*”, México, Ariel, p. 45.

adquisición-aprendizaje de lengua dos (L2) o de lengua extranjera (LE). La lengua dos o lengua extranjera es cuando adquieres una lengua distinta de la materna.

3.1. ¿Qué es cognoscitvismo? El cognoscitvismo es la corriente teórica dominante en la psicología actual, principalmente en el estudio de los comportamientos humanos complejos como el comportamiento verbal. Examinando la terminología y los conceptos en uso en la didáctica de las lenguas extranjeras, se percibe la influencia que dicha escuela de la psicología tiene en el campo. Algunos de estos términos son los siguientes:

- Análisis de necesidades e intereses: el cognoscitvismo contemporáneo, es decir, el que se desarrolla a partir de los años sesenta, postula que el hombre es un ser activo que, con el fin de resolver los problemas de aprendizaje, procesa, almacena y recupera la información que recibe del medio ambiente, pero para que esto suceda es básico que se estudie ese medio ambiente para poder comprender las necesidades e intereses del sujeto.
- Esquemas asimiladores (Piaget): modelos ordenadores del pensamiento, procedentes del complejo sensoriomotor. Son operaciones (contar, divisiones de clases, etc.) o conceptos estructurales (horizontalidad, simultaneidad), que sirven para asimilar objetos y situaciones del entorno. Deben acomodarse a estos objetos y situaciones, modificándose de modo que se adapten a los nuevos datos.
- Estrategias de percepción (Bruner): formas de elaboración de la información de conceptos, que se pueden comparar con las estrategias de selección o focalización.
- Negociación: conducta de negociación, una forma de interacción social para solucionar conflictos de intereses.

- Input: entrada de información, concepto de la teoría de la información.
- Interacción social: el influjo recíproco de los individuos dentro del grupo y de los grupos entre sí, con los cambios de conducta, actitudes, opiniones, etc. que de ello derivan.
- Motivación: se trata de supuestos procesos impulsores y orientadores que resultan determinantes para la elección y para la intensidad de la actualización de las tendencias de la conducta.
- Diferencias individuales: su expresión más clara es la enseñanza programada y la más significativa, el trabajo a partir de proyectos independientes en pequeños grupos.
- Codificar: el código lingüístico de un hablante es el conjunto de signos de que dispone por el sistema total del lenguaje, junto con las posibilidades y reglas de conexión como base para la comunicación objetiva de contenidos.
- Filtro afectivo: Relativo a la afectividad, a los sentimientos, a las emociones, a las pasiones. Se dice de la conducta caracterizada por intensas manifestaciones afectivas.
- Retroalimentar: En el sentido biológico y en la psicología en sentido extensivo, señales (presión sanguínea, temperatura, sensaciones) que originan una acción correctora sobre lo que las provocó. Modificaciones de conducta derivada del resultado de la conducta social.
- Estilos de aprendizaje: La manera personal de elaborar las informaciones según teorías psicodinámicas y cognoscitivas de la personalidad.
- Habilidades: Capacidades de realizar determinadas tareas o resolver determinados problemas.
- Aptitudes: Conjunto de condiciones positivas existentes en el individuo para el éxito en los estudios y en la vida profesional.
- Actitudes: Determinada disposición a la reacción con la conducta fáctica (reponses).
- Aprendizaje significativo (Ausubel): Estructura cognitiva (amplitud, precisión y organización de conocimientos respectivos). Las relaciones del material de aprendizaje y su subordinación a

determinados objetivos de aprendizaje constituyen factores influyentes en la efectividad del aprendizaje⁴⁵.

El cognoscitismo contemporáneo, es decir, el que se desarrolla a partir de los años sesenta, postula que el hombre es un ser activo que, con el fin de resolver los problemas de aprendizaje se debe principalmente a los procesos mentales internos de los individuos, y por ello busca determinar cómo estos procesos contribuyen a lo que está aprendiendo y cómo se relacionan con el uso de lo que fue aprendido.

Varias son las raíces del cognoscitismo contemporáneo, entre ellas destacamos las teorías de la Gestalt y la teoría de Jean Piaget así como la base de esta investigación que es Ausubel.

Un grupo de psicólogos alemanes (Wolfgang Köhler, Max Wertheimer, Kurt Lewin, entre otros) formaron una corriente en la psicología denominada Gestalt, nombre que proviene del alemán que significa “forma”, “estructura”, “configuración íntegra”. La “Gestalt” denota un todo organizado cuyas propiedades no pueden obtenerse de la suma de las propiedades de sus partes. Los teóricos de la “Gestalt” se opusieron a la propuesta de Wundt de que los fenómenos perceptuales debían de ser considerados como resultado de la suma de las partes, o que un fenómeno complejo debía de ser analizado en partes simples antes de que pudiese ser entendido como un todo.

Jean Piaget (1896-1986) no fue psicólogo de formación; no obstante, elaboró una teoría sobre el desarrollo del conocimiento en los seres humanos que produjo un fuerte impacto en la psicología del desarrollo. Piaget no fue tampoco un psicólogo interesado en los problemas del crecimiento y del

⁴⁵ RUIZ Larraguivel, E. (1987) “Reflexiones e torno a las teorías del aprendizaje”. Perfiles Educativos, 35-42. UNAM, México.

desarrollo infantil, fue ante todo un epistemólogo genético interesado en la naturaleza del conocimiento y en las estructuras y procesos a través de los cuales se adquieren esos conocimientos. En este sentido se considera que la teoría de Piaget no es en sí una teoría del aprendizaje, sino una teoría sobre el desarrollo mental de los niños. Su propuesta con relación al aprendizaje humano es conocida como “Constructivismo Epistemológico”, debido a que postula que el niño construye sus conocimientos a medida que se desarrolla y se adapta al mundo que lo rodea.

Los cognoscitivos son los procesos gracias a los cuales adquirimos y empleamos nuestros conocimientos, y el aprendizaje consiste en la *organización* e *integración* del material que se está aprendiendo en la estructura cognoscitiva.

“Para comprender el aprendizaje cognoscitivo es importante hacer la distinción entre éste y los aprendizajes afectivo y psicomotriz”⁴⁶.

El *aprendizaje afectivo* resulta de las señales internas del individuo y pueden ser identificadas con las experiencias de placer y dolor, de satisfacción y descontento, de alegría y ansiedad. Como algunas experiencias afectivas siempre están presentes en el aprendizaje cognoscitivo, se estima que el aprendizaje afectivo es semejante al aprendizaje cognoscitivo.

El *aprendizaje psicomotor* involucra básicamente las respuestas musculares adquiridas en la práctica. De cierta forma, hay también algún tipo de aprendizaje cognoscitivo en el aprendizaje psicomotor, dado que en la adquisición de secuencias motoras integradas se forman representaciones mentales de estos movimientos.

⁴⁶ *Op. Cit.*, 400

Como ya fue mencionado más arriba, el *aprendizaje cognoscitivo* es aquel que resulta del almacenamiento organizado de las informaciones en la mente del aprendiente; ese complejo organizado es denominado *estructura cognoscitiva*.

Esta teoría se centra en ese tipo de aprendizaje. Sin descartar la importancia de la experiencia afectiva, considera que el aprendizaje significa la organización y la integración del material nuevo en la estructura cognoscitiva.

“La estructura cognoscitiva es entendida como el contenido total de las ideas de un individuo y su organización, o el contenido y organización de una persona en un área particular del conocimiento. Además la estructura cognoscitiva es un complejo de datos mentales resultantes de los procesos por los cuales se adquiere y se utiliza el conocimiento”⁴⁷.

La diferencia entre niños, adolescentes y adultos en el proceso de adquisición de una lengua es evidente. Los primeros adquieren un idioma con destreza y con éxito, los segundos no experimentan tal logro y tal facilidad. Después de la pubertad “la adquisición automática a partir de una mera exposición a un lenguaje dado parece desaparecer [...] y los lenguajes extranjeros han de enseñarse y aprenderse mediante un esfuerzo consciente y trabajoso”⁴⁸.

⁴⁷ *Ibid*, 410

⁴⁸ LENNEBERG, E., 1985, “*Fundamentos biológicos del lenguaje*”, Madrid, Alianza Universidad, 206.

Esta disimilitud se explica por el fenómeno de lateralización (denominado también fenómeno de la “dominancia cerebral” o de la “asimetría cerebral”), es decir, que en la pubertad los dos hemisferios del cerebro se especializan y adoptan diferentes funciones.

El hemisferio izquierdo se responsabiliza de gran parte de las unidades y de las operaciones lingüísticas, en relación con la habilidad verbal se convierte en el hemisferio dominante y el hemisferio derecho es subdominante.

Se observa entonces que “la pubertad marca un hito tanto para facilidad en la adquisición del lenguaje como para un número de procesos cerebrales”⁴⁹.

El niño en cambio tiene un cerebro que dispone de plasticidad, es decir que ambos hemisferios controlan la función del habla. Esta flexibilidad es la que le permite adquirir su idioma materno, una segunda lengua o una lengua extranjera, alcanzando niveles óptimos.

“El fenómeno de la dominancia parece llegar a través de una progresiva disminución del papel del hemisferio derecho”⁵⁰.

La plasticidad disminuye gradualmente durante la infancia y desaparece completamente en la pubertad.

⁴⁹ *Ibid*, 198

⁵⁰ *Ibid*, 180.

Los individuos que desde la infancia viven una exposición al idioma extranjero en contextos informales, alcanzan generalmente niveles de conocimiento y de manejo lingüístico más altos que los sujetos que empiezan la adquisición de la lengua extranjera en la edad de la pubertad. De esta manera, la edad en la cual el individuo se expone a esa lengua extranjera es un factor que influye directamente en el proceso de adquisición.

El placer por el estudio, la competencia entre los alumnos, el buscar la aprobación de los padres y del profesor, el miedo al fracaso. ¿Qué motivación promover en el salón de clase?

Ausubel (1976) distingue dos tipos de motivación, la motivación intrínseca que es generada por motivos internos al individuo (la curiosidad, la predisposición a explorar, a analizar, a entender, etc.), y la extrínseca que es estimulada por razones externas (lograr el reconocimiento de determinada persona, obtener prestigio, competir por calificaciones, etc.).

La motivación intrínseca está sustentada por la pulsión cognoscitiva, es decir, por “el deseo de saber y de entender, de dominar el conocimiento, de formular y resolver problemas”⁵¹ como fin en sí mismo. Ciertos aprendizajes (el aprendizaje repetitivo, y mecánico, la formación de hábitos) no resultan motivantes para el alumno que tiene ese deseo. En cambio, al conllevar su propio premio (el aprender recurriendo a la inteligencia, a la participación intelectual y a la comprensión) el aprendizaje significativo, el aprendizaje que propicia el interés, la reflexión, el análisis, la deducción, sí satisface la pulsión cognoscitiva.

⁵¹ *Op. Cit.* 421

La motivación extrínseca incluye la motivación de mejoramiento del yo, es decir, la motivación conduce al individuo a lograr el aprovechamiento académico con el fin de obtener estatus, prestigio y autoestima. Consiguientemente esta motivación no está orientada a la tarea como fuente de mejoramiento del yo. En sentido, opuesto esta motivación puede también ser generada por la ansiedad o el temor al fracaso académico que implicaría una pérdida de estatus, prestigio y autoestima. “La amenaza de que se cumplan aquellos castigos asociados con el fracaso”⁵². Con esa motivación el objetivo del alumno no es tener éxito, sino evitar el fracaso y reducir la ansiedad provocada por el miedo a fracasar.

Hasta aquí he considerado que el desarrollo de una lengua extranjera no depende únicamente de la aptitud y de la inteligencia sino también de variables afectivas como la actitud y la motivación. Por tanto debemos tener muy presente que la enseñanza de una lengua extranjera no es transmisión de conocimientos lingüísticos exclusivamente, sino la adquisición de conocimientos cognitivos.

⁵² *Ibid*, 433

3.2. Vigotsky

En este punto me limitaré a bosquejar las distintas transformaciones que ha sufrido una noción introducida por Vigotsky: la Zona de Desarrollo Próximo, que puede darnos luz sobre algunos elementos a tomar en cuenta, si queremos dar respuesta a estas interrogantes.

¿Qué es la Zona de Desarrollo Próximo?

Hasta hace pocos años la obra conocida de Vigotsky se reducía a dos libros, que fueron suficientes para cuestionar algunos supuestos de la llamada "educación activa", centrada en los procesos de descubrimiento mediante la actividad espontánea del niño, y que limitaba el papel del educador a enriquecer las oportunidades de experiencia siempre dentro de los cánones que definían cada etapa. Bajo este modelo educativo el desarrollo marcaba las posibilidades de aprendizaje y no a la inversa como planteaban los conductistas.

Al introducir la noción de Zona de Desarrollo Próximo, Vigotsky (1988) reubicó el lugar de la instrucción, de la enseñanza, como un pivote que expandiera las posibilidades de aprendizaje del niño, convirtiendo dichas experiencias en desarrollo:

“La zona proximal de desarrollo es la distancia entre el nivel actual de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial,

determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz”.⁵³

De acuerdo con esta definición, las experiencias de aprendizaje no se diseñarían ya exclusivamente sobre el nivel de desarrollo alcanzado por el niño (evaluado por cualquier instrumento psicológico diseñado ex-profeso); sería deseable que se incluyeran también aquellas experiencias de enseñanza-aprendizaje "más difíciles" pero resolubles con un poco de ayuda de otros más capaces. De ser una experiencia individual, el aprendizaje se convertía en un proceso social, donde los otros podían ser agentes de desarrollo. El razonar juntos, el monitoreo en la ejecución de una tarea como estrategia de avance, implicaba que aquellas funciones que se pensaban como internas (pensamiento, lenguaje) tuvieran un origen social, en donde no sólo los contenidos sino las estructuras mismas seguirían una ley de formación que rezaba así:

“En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces, primero a nivel social, y más tarde a nivel individual; primero entre personas y después en el interior del propio niño. Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos”⁵⁴.

La dirección del desarrollo no podría seguir siendo atribuida a las fuerzas biológicas internas del organismo en evolución, ya que el papel de lo social y de los instrumentos culturales como la educación vendría a ser determinantes. La imitación y el juego se confirmaban de nuevo como poderosas herramientas para "jalar" el desarrollo actual a una zona potencial.

⁵³ Vigotsky, L. S. (1978) *“El desarrollo de los procesos psicológicos superiores”*. p.133, Barcelona, Grijalbo.

⁵⁴ *Ibid*, 94

La Zona de Desarrollo Próximo vista como un proceso de apropiación instrumental

El acento que ya Vigotsky había puesto sobre la ruptura que separa al hombre con respecto al animal de contar con dos líneas de desarrollo: la vía natural (biológica) y la vía cultural (la adquisición de herramientas materiales y cognitivas como el lenguaje, la escritura, etc.) definía la naturaleza social de las tareas que se pondrían como retos en esta zona proximal de desarrollo y que fueron trabajados después por varios de sus alumnos, entre ellos Leontiev (1984) y Luria (1980).

Hay que destacar tres elementos que han sido retomados después por otros investigadores como líneas de investigación transcultural:

1. Si las tareas propuestas son sociales, no son neutrales. Están cargadas de significación cultural y por tanto no podemos esperar que los tipos de interacción exitosos que se den en una cultura, funcionen en otro contexto donde los significados y reglas sean distintos. Así, por ejemplo, el éxito de un programa diseñado para enseñar a niños hawaianos mediante técnicas de conversación, no tuvo los resultados esperados al intentar aplicarlo con niños navajos; mientras que los grupos pequeños mixtos de niños hawaianos promovían interacción y cooperación para el aprendizaje, los niños navajos se sentían incómodos en esa situación y prefirieron trabajar apareados por sexo (Tharp y Gallimore, 1988; Jordan, Tharp y Vogt, 1985).

2. Siguiendo la misma lógica, no se puede hablar de una sola ruta de desarrollo. Habrá tantas como diversidad de significados y de valores pudiera haber. Y pudiera esperarse también que una misma tarea se resuelva de múltiples maneras, muchas de ellas inesperadas para el mismo experto (o maestro), o bien que el alumno muestre más limitaciones para realizar una tarea que para otra,

aunque estén en el mismo dominio, por lo que esta Zona de Desarrollo Próximo no es necesariamente uniforme, ni tampoco es necesariamente cierto que el único que se beneficie y pueda transformarse sea el aprendiz. El desarrollo es un proceso abierto, incierto, inacabado y siempre en construcción, por ello bien dice Gordon Wells (1992), que el papel del maestro es llegar a ser un colega más en esa comunidad académica, cuya responsabilidad sea la de actuar como líder en la co-construcción del conocimiento.

3. El agente promotor de desarrollo quizá no tenga necesariamente que ser una persona. El papel de las herramientas culturales es que pudieran funcionar en sí mismas como agentes de desarrollo (un libro, la computadora, un programa de tv, la música o cualquier otra producción cultural). La apropiación de estas herramientas señalaría el paso de esta zona potencial a un nuevo estadio (poder escribir, hablar, hacer música, etcétera).

Aportaciones a la noción de Agentes del Desarrollo

Jerome Bruner, un psicólogo norteamericano profundamente interesado en los problemas de la educación y difusor de las teorías constructivistas de Piaget y Vigotsky, se dedicó a trabajar estas ideas acoplándolas a la figura de "tutoría" en la educación (D. J. Wood, J. S. Bruner y G. Ross, 1976), así como al contexto de la interacción temprana madre-hijo, como modelo para investigar el funcionamiento de la zona proximal de desarrollo.

Bruner (1986) se ocupó de definir claramente el papel de ese otro como promotor de desarrollo. La madre funcionaba como una "organizadora externa" de la actividad del pequeño, regulando y controlando el desarrollo de la tarea propuesta. Para explicar esta tarea, utilizó una metáfora muy

elocuente: guiamos al niño, construyéndole andamios para que pueda moverse con libertad en esta zona no consolidada. El "andamiaje" o ayuda consistiría en graduar finamente la dificultad de la tarea, así como el grado de ayuda, de tal manera que no fuera tan fácil que el niño perdiera interés por hacerla, ni tan difícil que renunciara a ella. Gradualmente se moverían los papeles, en la medida que el niño pudiera "autorregularse", y en varias de estas actividades lúdicas una señal clara de ello se daría al intercambiar los papeles de interacción. El niño no sólo aprendía la actividad sino con ella se apropiaba de las reglas de interacción que gobernaban y regulaban la actividad a aprender. Estaba pues aprendiendo "la gramática de la interacción". El acento por tanto no estaba en "aprender nuevas destrezas" mediante una instrucción programada a la manera de los conductistas, sino en incorporar y asimilar el significado social y cultural de la actividad.

Definiendo el término Zona

Jaan Valsiner (1987) se propone delimitar topológicamente esta noción de Zona de Desarrollo, en la que convergen dos o más personas para interactuar y negociar los propósitos (que probablemente no sean los mismos. El significado de la tarea puede ser distinto para un adulto que para el niño, aunque el adulto pueda descentrarse e imaginar cómo lo está viviendo el niño). Así, aunque es una zona de interacción, los límites de posibilidad de actuar son distintos y están definidos desde distintos ángulos y perspectivas. El niño llega con un juego de posibilidades de movimiento y de acción (límites físicos, biológicos, cognitivos, culturales, familiares) a encontrarse con la zona del otro con quien interactuará. El adulto también canalizará la actividad conjunta hacia metas previamente establecidas orientadas por valores culturales externos. En cada fase habrá que redefinir los nuevos valores, tanto de movimiento como de restricción, de los que estén involucrados

en este proceso de interacción o socialización y los resultados no serán de ninguna manera lineales o acumulativos, sino sujetos a transformaciones.

Llegamos a la última re-elaboración del concepto de zona proximal de desarrollo. Esta idea de diversidad de perspectivas que cada quien trae, propuesta ya por Valsiner, la redefinen Newman, Griffith y Cole (1991) como una zona de construcción de conocimiento. La zona proximal de desarrollo es una zona de intersubjetividad: un lugar de encuentro de mentes, de negociación de significados y de clarificación progresiva a medida que avanza la interacción o el desarrollo de la tarea. La tarea en un inicio no es más que un plan, una ficción estratégica, un esquema utilizado para ponerlo en una puesta en común. No es necesario que haya una comprensión totalmente compartida del significado de la actividad. Basta con que ambos actúen como si sus comprensiones fuesen iguales.

Los procesos constructivos compartidos pueden crear estructuras tan potentes como aquellas operaciones cognitivas internas. A diferencia del postulado inicial del que partía Vigotsky del proceso de internalización de las funciones, estos últimos autores proponen que los procesos de construcción interna y externa pueden ser simultáneos y generar una dinámica de evolución mucho más poderosa y con un potencial de cambio mayor.

Si estas líneas lograron movilizar algunas nociones que usted lector daba por sentadas y ya establecidas, este documento actuó como instrumento y mediador para abrir nuevos caminos en una posible Zona de Desarrollo Próximo.

3.3. ¿Qué es constructivismo?

La idea de un enfoque constructivista en el aprendizaje y en el currículo ha entrado con fuerza en América Latina. Se ven publicaciones acerca del constructivismo en diversas universidades y editoriales, algunos países plantean que su currículo eso debe ser constructivista, existen cursos universitarios acerca del constructivismo, y diversos especialistas se identifican como constructivistas. Mucho de este enfoque surge de la reforma curricular de España (Ministerio de Educación, 1989) y los trabajos de Coll (1985, 1989), además de las ideas de Piaget (1978). Pero, a menudo se encuentra educadores que parecen no haber estudiado cuidadosamente el campo. En este trabajo ofrezco un resumen de las ideas principales del constructivismo organizadas de tal manera que ayuden al lector a formarse una impresión general pero sólida de este campo y relacionarlo con el cognoscitivismo.

Es común que los autores de artículos acerca del constructivismo sugieran que..."no disponemos aún de una teoría comprensiva de la instrucción..." y que "...nuestro marco de referencia es un conjunto de teorías y de explicaciones..."⁵⁵. También, que "...no puede decirse en absoluto que sea un término unívoco... se puede hablar de varios tipos de constructivismo"⁵⁶. Además se dice que "...no puede hablarse del constructivismo como una escuela propiamente dicha (Lucio, 1994)." Sugiero que es posible plantear que el constructivismo es una forma o tal vez una extensión del boom cognoscitiva, y que se puede allí buscar lineamientos que ayuden a entender más el enfoque.

⁵⁵ Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. (1989) *Desarrollo psicológico y educación: II Psicología de la Educación*. Madrid, Alianza. p.165.

⁵⁶ CARRETERO, M. 1993, *Constructivismo y educación*. Madrid, Edelvives

Muchos de los conceptos que subyacen el movimiento constructivista tienen historias largas y distinguidas, apreciables en las obras de Baldwin, Dewey, Piaget, Vigotsky, Bruner, y otros importantes investigadores y teóricos. Las metodologías y enfoques del constructivismo actual incluyen lenguaje total, enseñanza de estrategias cognitivas, enseñanza cognitivamente guiada, enseñanza apoyada (scaffolded), enseñanza basada en alfabetización (literacy-based), descubrimiento dirigido, y otras (véase, p.e., Harris & Pressley, 1991; Palincsar & Klenk, 1993; Reid, 1993; Rogoff, 1990; Tharpe & Gallimore, 1989).

El planteamiento de base en este enfoque es que el individuo es una construcción propia que se va produciendo como resultado de la interacción de sus disposiciones internas y su medio ambiente y su conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción que hace la persona misma. Esta construcción resulta de la representación inicial de la información y de la actividad, externa o interna, que desarrollamos al respecto (Carretero, 1994). Esto significa que el aprendizaje no es un asunto sencillo de transmisión, internalización y acumulación de conocimientos sino un proceso activo de parte del alumno en ensamblar, extender, restaurar e interpretar, y por lo tanto de construir conocimiento desde los recursos de la experiencia y la información que recibe. Ninguna experiencia declara su significancia tajantemente, sino la persona debe ensamblar, organizar y extrapolar los significados. Aprendizaje eficaz requiere que los alumnos operen activamente en la manipulación de la información a ser aprendido, pensando y actuando sobre ello para revisar, expandir y asimilarlo. Esta es el verdadero aporte de Piaget.

La enseñanza de destrezas discretas en secuencia lineal es rechazada por los constructivistas como también la idea que el éxito en destrezas básicas sea un requisito para aprendizaje mayor y el desarrollo de pensamiento de más alto orden (Means & Knapp, 1991). Los constructivistas perciben

el aprendizaje como una actividad socialmente situada y aumentada en contextos funcionales, significativos y auténticos (Palincsar & Klenk, 1993; Reid, 1993). Los profesores ayudan al desempeño del alumno en la construcción pero no proveen información en forma explícita (Tharpe & Gallimore, 1989). De todos modos existen diversas ideas y planteamientos acerca de qué significa "ayudar al desempeño y la construcción de conocimientos"⁵⁷.

Poco se sabe o se dice del grado de diferencia entre la realidad y la construcción, y en muchas situaciones (asignaturas, experiencias, eventos) es importante que exista una concordancia bastante alta entre realidad y construcción. Así es que sea posible sugerir que el punto clave del constructivismo no está tanto en el resultado del aprendizaje, como en el proceso de la adquisición del conocimiento. Pero no se debe sucumbir a la tentación de pensar que el aprendizaje es idealmente alguna forma de descubrimiento auto-guiado. A menudo los alumnos se involucran en la construcción efectiva de conocimientos dentro de ambientes relativamente didácticos. "Además, entidades e ideas científicas, típicamente construidas, validadas y comunicadas a través de las instituciones de las ciencias, son poco probables de ser descubiertas por individuos a través de su propio experiencia empírica"⁵⁸.

El alumno construye estructuras a través de la interacción con su medio y los procesos de aprendizaje, es decir de las formas de organizar la información, las cuales facilitarán mucho el aprendizaje futuro, y por lo tanto los psicólogos educativos, los diseñadores de curriculum y de materiales didácticos (libros, guías, manipulables, programas computacionales, etc.) y los profesores deben hacer todo lo posible para estimular el desarrollo de estas estructuras. "A menudo las

⁵⁷ Martínez Bonafé, J. (1989) "*Renovación pedagógica y emancipación profesional*". Valencia. Universidad de Valencia,

⁵⁸ DRIVER *et al.*, (1990) "*Ideas científicas en la infancia y en la adolescencia*". Madrid: M. E. C. Morata

estructuras están compuestas de esquemas, representaciones de una situación concreta o de un concepto lo que permite sean manejados internamente para enfrentarse a situaciones iguales o parecidas a la realidad".⁵⁹

Las estructuras cognitivas son las representaciones organizadas de experiencia previa. Son relativamente permanentes y sirven como esquemas que funcionan activamente para filtrar, codificar, categorizar y evaluar la información que uno recibe en relación con alguna experiencia relevante. La idea principal aquí es que mientras captamos información estamos constantemente organizándola en unidades con algún tipo de ordenación, que llamamos 'estructura'. La nueva información generalmente es asociada con información ya existente en estas estructuras, y a la vez puede reorganizar o reestructurar la información existente. Estas estructuras han sido reconocidas por psicólogos desde hace algún tiempo. Piaget (1955) los llama 'esquemas'; Bandura (1978) 'auto-sistemas'; Kelley (1955) 'constructos personales'; Miller, Pribam y Galanter (1960) 'planes'.

Otro punto que enfatiza el constructivismo es que el conocimiento es un producto de la interacción social y de la cultura. Resalta los aportes de Vigotsky en el sentido que todos los procesos psicológicos superiores (comunicación, lenguaje, razonamiento, etc.) se adquieren primero en un contexto social y luego se internalizan. En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, a escala social, y más tarde, a escala individual, primero entre personas (inter psicológica), y después, en el interior del propio niño (intrapsicológica). Un proceso interpersonal queda transformado en otro intrapersonal (Vigotsky, 1979). "En el aprendizaje social los logros se construyen conjuntamente en un sistema social, con la ayuda de herramientas culturales (p.e.

⁵⁹ *Op. cit.*

computadores) y el contexto social en la cual ocurre la actividad cognitiva es parte integral de la actividad, no simplemente un contexto que lo rodea ⁶⁰.

Uno de los conceptos esenciales en la obra de Vigotsky es el de la zona de desarrollo próximo. No es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con un compañero más capaz.

Piaget planteó qué para que el alumno aprenda este requiere de un estado de desequilibrio, una especie de ansiedad la cual sirve para motivarlo para aprender. Relacionado con este concepto es el de nivel óptimo de sobre-estimulación idiosincrásico, propuesto por Haywood (1966), una combinación interesante del desequilibrio de Piaget y la zona de desarrollo próximo de Vigotsky. El nivel de sobre-estimulación es definido como un punto más allá de las capacidades actuales del alumno (como Vigotsky) el cual, a la vez cree una cierta tensión (desequilibrio) que motiva al alumno a aprender. Haywood utiliza el término idiosincrásico para enfatizar que el nivel depende de cada alumno y está genéticamente determinado.

Coll explica que "(...) el marco psicológico del constructivismo, a grosso modo está delimitado por enfoques cognitivos (...)" 1989, p. 156;

⁶⁰EISNER, E. W., 1987, "*Procesos cognitivos y curriculum*", Barcelona, Martínez Roca, p. 98.

1. La Teoría genética de Piaget, particularmente en la concepción de los procesos de cambio, como a las formulaciones estructurales clásicas del desarrollo operativo,
2. La teoría del origen socio-cultural de los procesos psicológico superiores de Vigotsky, en particular en lo que se refiere a la manera de entender las relaciones entre aprendizaje y desarrollo y la importancia de los procesos de interacción personal,
3. La teoría del aprendizaje verbal significativo de Ausubel,
4. La teoría de asimilación de Mayer (Kohlberg y Mayer, 1972), especialmente dirigida a explicar los procesos de aprendizaje de conocimientos altamente estructurados,
5. Las teorías de esquemas de Anderson, Rumelhart y otros (1977), las cuales postulan que el conocimiento previo es un factor decisivo en la realización de nuevos aprendizajes,
6. La teoría de elaboración de Merrill y Reigeluth (1977), que Coll dice constituye un intento loable de construir una teoría global de la instrucción.

Al comenzar con Piaget, Coll enfatiza el desarrollo de la competencia cognitiva general del niño, es decir, su nivel de desarrollo operatorio. Reconociendo la existencia de los conocimientos previos pertinentes, como lo hizo Ausubel, Coll sugiere que el currículo debe tomar en cuenta la relación entre el estado de desarrollo operatorio y los conocimientos para establecerse una diferencia en lo que el alumno es capaz de aprender solo y lo que es capaz de aprender con el concurso de otras

personas (énfasis de Coll), para ubicarse en lo que Vigotsky llamó la zona de desarrollo próximo la cual delimita el margen de incidencia de la acción educativa (de nuevo, énfasis de Coll).

“La educación escolar debe partir pues del nivel de desarrollo efectivo del alumno, pero no para acomodarse a él, sino para hacerlo progresar a través de su Zona de Desarrollo Próximo, para ampliarla y para generar eventualmente nuevas Zonas de Desarrollo Próximo”⁶¹.

De allí, Coll insiste que la cuestión clave de la educación está en asegurar la realización de aprendizajes significativos, a través de los cuales el alumno construye la realidad atribuyéndole significados. Para tales fines, el contenido debe ser potencialmente significativo y el alumno debe tener una actitud favorable para aprender significativamente. Coll plantea que la significatividad está directamente vinculada a la funcionalidad y dice que

“(…) cuanto mayor sea el grado de significatividad del aprendizaje realizado, tanto mayor será también su funcionalidad”⁶².

⁶¹ Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. (1989) *“Desarrollo psicológico y educación: II Psicología de la Educación”*. Madrid, Alianza. p.165

⁶² *Ibid* p. 167

La lectura de Bandura (1978) pudiera sugerir lo inverso, es decir que la significatividad resulta de la funcionalidad y no vice-versa, pero es valioso reconocer y establecer la relación.

Continúa Coll con el planteamiento de que el aprendizaje requiere una intensa actividad por parte del alumno, y que cuanta más rica sea su estructura cognoscitiva, mayor será la posibilidad de que pueda construir significados nuevos y así evitar memorización repetitiva y mecánica. Además el aprender a aprender constituye el objetivo más ambicioso de la educación escolar, que se hace a través del dominio de las estrategias de aprendizaje.

La estructura que ha construido el alumno puede concebirse en esquemas de conocimiento y su modificación es el objetivo de la educación escolar, para que, al final,

“(…) es el alumno que construya, enriquezca, modifique, diversifique y coordine sus esquemas”⁶³,

Por supuesto dentro de un marco de interacción entre alumnos y el profesor ya que el aprendizaje es una actividad social.

Dos aspectos de Coll encuentro muy positivos. Primero, aunque plantea un enfoque nuevo, donde el aprendizaje es más dinámico y el papel del descubrimiento es mayor, reconoce que,

“(…) no renuncia en absoluto a planificar cuidadosamente el proceso de enseñanza/ aprendizaje, no renuncia a plantearse y responder con la mayor precisión posible las preguntas tradicionales del curriculum: qué enseñar, cuándo enseñar, cómo enseñar y qué, cómo y cuándo evaluar”⁶⁴.

⁶³ *Ibid* p.171

Este significa el diseño de las situaciones de enseñanza, no con los postulados y teorías de los conductistas de antaño pero sí en formas parecidas ya que las preocupaciones clásicas de la educación siempre están.

Segundo, en relación con la problemática de si se enseña procesos y estructuras o contenidos reconoce que en gran medida el alumno adquiere las estructuras en forma natural e inevitable y por lo tanto la enseñanza debe poner bastante énfasis en los contenidos relativamente específicos que los alumnos deben poder dominar, pues no se adquieren sin una acción pedagógica directa. Para ayudar a delimitar cuáles son los contenidos más importantes, Coll sugiere la línea de Vigotsky de aprendizaje mediatizada por la cultura del grupo social al que pertenece, la cual establece y modela el tipo de aprendizaje específico y las experiencias educativas.

Constructivismo y Cognoscitivismo: Diferencias

“Una presentación de ciertas conductas típicas de profesores "constructivistas" incluye,

- estimulación y aceptación de la autonomía e iniciativa de los alumnos,
- utilizan datos brutos y fuentes primarias además de materiales manipulables, interactivos y físicos,
- usan términos cognitivos como "clasificar," "analizar," "predecir," y "crear,"

⁶⁴ *Ibid* p. 173

- permiten que las respuestas de los alumnos orienten las clases, cambian estrategias de enseñanza y alteran el contenido,
- preguntan acerca de la comprensión que tienen los alumnos de los conceptos antes de mostrar su propia comprensión,
- estimulan a los alumnos a dialogar tanto con profesores como compañeros,
- estimulan la curiosidad de los alumnos con preguntas abiertas y profundas,
- buscan elaboración por los alumnos de sus respuestas iniciales,
- proveen tiempo a los alumnos para construir relaciones y crear metáforas⁶⁵.

Me parece que cualquiera de estas conductas sería típica en un profesor de orientación cognoscitivista lo que hace surgir la pregunta, ¿qué es lo que diferencia un enfoque constructivista y uno cognoscitivista? ¿Cuales son las diferencias? Valsiner (1994) sugiere ciertas similitudes y diferencias. Por ejemplo, el enfoque constructivista acepta el punto de vista de procesamiento de información, tal como los cognoscitivistas, pero enfatiza que los símbolos manipulados son construcciones semióticas, es decir, padrones de la conducta de la comunicación incluyendo los signos y sus sistemas de significancia, y los medios por los cuales los seres humanos se comunican. También el enfoque enfatiza que el mundo que rodea el individuo y sirve como el input para

⁶⁵ CLAXTON, G, 1987 “*Vivir y aprender*”, Madrid, Alianza, p 103-115.

aprendizaje es uno codificado culturalmente (semióticamente). Además, insiste que la persona no es simplemente un buscador activo de información sino una persona que construye activamente la información. Valsiner sugiere que este punto es importante porque la información no existe como input del mundo sino el organismo activamente lo construye durante su proceso de relacionarse con el mundo (1994).

Por lo tanto, es posible sugerir que son tres diferencias principales. La primera es la interpretación de la epistemología del aprendizaje. La segunda el énfasis dado a la relación entre procesos vs. Contenidos. La tercera es el rechazo de la enseñanza de destrezas discretas en secuencia lineal y la idea que éxito en destrezas básicas es requisito para aprendizaje mayor y el desarrollo de pensamiento de más alto orden.

La esencia del constructivismo es el individuo como construcción propia que se va produciendo como resultado de la interacción de sus disposiciones internas y su medio ambiente, y su conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción de la persona misma. A través de los procesos de aprendizaje el alumno construye estructuras, es decir formas de organizar la información, las cuales facilitarán mucho el aprendizaje futuro, y son amplias, complicadas, interconectadas, son las representaciones organizadas de experiencia previa, relativamente permanentes y sirven como esquemas que funcionan para activamente filtrar, codificar, categorizar y evaluar la información que uno recibe en relación con alguna experiencia relevante. El conocimiento es un producto de la interacción social y de la cultura donde todos los procesos psicológicos superiores se adquieren primero en un contexto social y luego se internalizan.

Además de Piaget y Vigotsky, el constructivismo aprovecha aportes como la de Ausubel, Mayer, Anderson, y de Merrill y Reigeluth.

Para Coll, en el enfoque constructivista el currículo debe establecer una diferencia en lo que el alumno es capaz de aprender solo y lo que es capaz de aprender con el concurso de otras personas para ubicarse en la zona de desarrollo próximo el que delimita el margen de incidencia de la acción educativa, no para acomodarse a él, sino para hacerlo progresar a través de su zona de desarrollo próximo, para ampliarla y para generar eventualmente nuevas zonas de desarrollo próximo. Hay que planificar cuidadosamente el proceso de enseñanza-aprendizaje, para responder con la mayor precisión posible las preguntas de qué enseñar, cuándo enseñar, cómo enseñar y qué, cómo y cuándo evaluar. La enseñanza debe poner bastante énfasis en los contenidos relativamente específicos que los alumnos deben poder dominar, pues no se adquieran sin una acción pedagógica directa.

La relación entre proceso y contenido, el papel de la razón y la verdad, el valor de las opiniones de los alumnos versus las de la historia acumulativa parecen ser los puntos principales que diferencian el constructivismo del cognoscitivismo.

Finalmente, se sugiere que se debe aumentar la buena relación existente entre el constructivismo y el cognoscitivismo por diversas razones incluyendo que el aprendizaje para la verdadera comprensión parece requerir más que el paradigma general del constructivismo.

3.4. Carretero

¿Qué es el constructivismo?

Puesto que este trabajo tiene algunos de los conceptos psicológicos fundamentales en los que se basa la Reforma educativa de nuestro país (En 1993 el presidente de la República Carlos Salinas de Gortari presentó una reforma a la educación a nivel básico), parece pertinente traer a colación los motivos esenciales de muchos de los procesos de reforma. Cuando se tiene la oportunidad de comparar sistemas educativos de diferentes países y sociedades, tanto desde el punto de vista teórico como aplicado, resulta muy interesante encontrar que, aunque existen diferencias notables, también hay semejanzas impresionantes. Las diferencias suelen tener que ver con la estructura de los sistemas, pero algunas de las semejanzas nos hablan de más elementos en común de los que podríamos suponer. He aquí algunos de ellos:

a) Casi todos los sistemas educativos, inspirados en el modelo occidental, logran despertar el interés de los alumnos en los primeros años, mediante la presentación de actividades que resultan motivadoras y que parecen cumplir una función importante en su desarrollo psicológico general. De esta manera, si visitamos cualquier centro escolar de Europa, América, África u otros lugares, veremos que los alumnos de cinco a diez años, aproximadamente, se encuentran realizando juegos semiestructurados y otras actividades en las que utilizan sus habilidades lingüísticas y cognitivas de manera más bien informal. En general podría decirse que se produce una relación adecuada entre las capacidades de aprendizaje espontáneas del alumno y los objetivos que se deben alcanzar en este segmento de la educación.

b) Sin embargo, esta situación suele cambiar en cuanto comienza el período escolar que corresponde, aproximadamente, a la edad de diez años. A partir de esa edad, los contenidos se van haciendo cada vez más académicos y formalistas y se produce una clara pérdida de interés por parte de los alumnos. Es decir, parece como si hasta la edad citada los distintos sistemas educativos hubieran tenido en cuenta al aprendiz intuitivo que existe en cada persona, mientras que a partir de los diez años se pretendiera que el alumno se fuera convirtiendo paulatinamente en un aprendiz académico, que debe tener en cuenta las separaciones formales entre disciplinas, así como sus lenguajes propios. Por supuesto, esta esquemática caracterización no nos permite entrar en múltiples diferencias que se pueden encontrar, ya que estamos exponiendo solamente las grandes semejanzas de los sistemas educativos.

c) En cualquier caso, lo que también resulta bastante claro es que con la entrada en la adolescencia, la tendencia mencionada se intensifica y se produce una ruptura muy pronunciada entre los intereses habituales del alumno y los contenidos y las actividades que le ofrece el sistema escolar. Ello suele ir acompañado de materias extremadamente académicas que tienen mucho más en común con la enseñanza universitaria que con la capacidad de comprensión del alumno. Hasta cierto punto, puede decirse que muchos de los contenidos que suelen aparecer en muchos sistemas escolares entre los doce y los dieciséis años, son meros resúmenes de los contenidos universitarios.

d) Por tanto, en este punto nos encontramos con la siguiente paradoja: por un lado, el alumno posee mayor capacidad cognitiva que en edades anteriores, y ha adquirido también mayor cantidad de información sobre numerosas cuestiones. Sin embargo, en términos generales su rendimiento global y su interés por la escuela suele ser mucho menor que en los primeros cursos. En definitiva,

es como si el sistema educativo estuviera desaprovechando la mejora que se ha producido en la mente de los alumnos y en vez de obtener un mejor partido, estableciera las condiciones para producir lo contrario.

e) De esta manera, lo que se ha sólido denominar «fracaso escolar» —término ambiguo donde los haya— suele estar muy vinculado precisamente a este fenómeno de desconexión entre la actividad habitual del alumno y los contenidos que se le ofrecen, que cada vez se le presentan de manera más formalizada y, por ende, con menos relación con la vida cotidiana.

Por supuesto, lo que acabamos de exponer sólo es una visión muy resumida y simplificada de las constantes que pueden encontrarse en muchos sistemas educativos, pero creernos que no por ello es menos cierta. Por otro lado las condiciones sociológicas y culturales de los diferentes medios pueden imponer algunos cambios y restricciones a la situación que acabamos de comentar. Por ejemplo, pueden citarse los casos de clases desfavorecidas en los que el fracaso escolar es casi la norma, bastante antes de la adolescencia; o el caso de las sociedades indígenas en las que se ha impuesto un modelo educativo occidental, sin ninguna consideración por su cultura autóctona. Sin embargo, en nuestra opinión dichas variables no afectan a los problemas anteriormente expuestos en el sentido de que sólo indican modificaciones producidas por condiciones sociales, pero no alteran el núcleo del problema comentado en los puntos anteriores. En resumen: dicho problema consiste en que la mayoría de las sociedades contemporáneas han emprendido reformas educativas porque, entre otras razones, existe una enorme distancia entre lo que los alumnos pueden, y tienen interés por aprender, y lo que les presenta la institución escolar.

“Creemos que la búsqueda de solución a los problemas mencionados es lo que suele subyacer a la utilización de conceptos y teorías psicológicas en los procesos, de reforma educativa. Así, que se establece una serie de principios de intervención educativa”⁶⁶. En las siguientes líneas se intenta explicitar los principios generales que dan fundamento a lo que suele denominarse la fuente psicológica del currículo, es decir, los elementos que deben tenerse en cuenta a la hora de elaborar y concretar una serie de actividades y elementos que conciernen a las capacidades y disposiciones del individuo que aprende. Dichos principios tienen como base los conocimientos y resultados hallados en las investigaciones de la Psicología Evolutiva y de la Instrucción. En concreto, en las páginas mencionadas se hace referencia a las siguientes cuestiones:

1. Partir del nivel de desarrollo del alumno.
2. Asegurar la construcción de aprendizajes significativos.
3. Posibilitar que los alumnos realicen aprendizajes significativos por sí solos.
4. Procurar que los alumnos modifiquen sus esquemas de conocimiento.
5. Establecer relaciones ricas entre el nuevo conocimiento y los esquemas de conocimiento ya existentes.

“En realidad, todo este conjunto de formulaciones implica un tipo de enseñanza bastante distinta de lo que se ha entendido habitualmente por enseñanza tradicional. De hecho, su aplicación supone la puesta en marcha de un compendio de actividades y decisiones educativas que supondrían no sólo una adquisición de conocimientos por parte de los alumnos sino también la formación de ciudadanos con mejor capacidad de solución de problemas y capacidad crítica”⁶⁷. Sin embargo, siendo realistas,

⁶⁶ CARRETERO, M. 1993, “*Constructivismo y educación*”. Madrid, Edelvives. p. 31- 34.

⁶⁷ *Ibid*

es preciso reconocer que implementar un conjunto de principios como el mencionado resulta un objetivo encomiable, pero sumamente difícil. Una de las razones de ello es probablemente que las bases conceptuales en que dichos principios se fundamentan no están suficientemente difundidas entre el profesorado. Como se ha indicado en la introducción, este libro pretende contribuir precisamente a la divulgación de dichas cuestiones. Mi intención es cumplir este objetivo intentando allanar el camino en uno de los obstáculos más habituales en la utilización del conocimiento psicológico. Es decir, en lo referente a la relación entre los principios psicológicos generales y los problemas concretos de la práctica educativa.

En términos generales, la mayoría de los principios mencionados puede considerarse constructivista. Resulta, por tanto, imprescindible tratar de analizar en qué consiste el constructivismo. Antes de nada conviene indicar que no puede decirse en absoluto que sea un término unívoco. Por el contrario, creo que puede hablarse de varios tipos de constructivismo. De hecho, esta posición compartida por diferentes tendencias de la investigación psicológica y educativa. Entre ellas se encuentran las teorías de Piaget, Vigotsky, Ausubel y la actual Psicología Cognitiva, cuyas aportaciones se encuentran en buena medida reflejadas en anteriores puntos de este trabajo. Por tanto, pienso que, cuando se habla de constructivismo, se hace en un sentido laxo y no en un sentido estricto, que es probablemente lo que tiene coherencia para la mayoría de los educadores, puesto que, en última instancia, las diferentes tendencias mencionadas poseen más elementos en común que diferencias.

Ahora bien tomando en cuenta un mundo globalizado que tiene una tendencia posmodernista y neoliberal en la cual se necesita un método que pueda desarrollar la comunicación con el otro, como podría ser la hermenéutica de Gadamer y que las teorías del constructivismo en la pedagogía y del

cognoscitivismo en la psicología inspiran una nueva forma de trabajar en la escuela presento pues una propuesta diferente para la enseñanza de un idioma en el siguiente y último capítulo.

Capítulo IV. Cuaderno de Actividades

4.1. Propósito general	...98
4.2. Bloques	...103
4.3. Actividades de aprendizaje	
4.4. Evaluación	

4.1. Propósito general

Le but de ce cahier d'activités est de servir d'instrument pour faciliter l'acquisition de la langue française aux enfants de niveau préscolaire d'une façon naturelle, en harmonie avec leur environnement, en leur enseignant les noms des choses courantes, comme: l'école, la maison, la famille...

Pour ce faire, il est important de reconnaître qu'à cet âge, les enfants aiment jouer, imiter la réalité, chanter, et toucher les objets.

« Selon l'apprentissage, il y a trois façons de percevoir ce qu'on doit apprendre :

- a) une façon visuelle, où les enfants ou bien les adultes préfère 'voir' pour apprendre plus facilement,
- b) une façon auditive, où il est plus facile d'apprendre en écoutant le contenu de ce qu'on doit apprendre,
- c) Une façon appelée –kinesthésique-, où on l'apprend à travers l'action, en touchant, ou en manipulant les objets qui peuvent nous aider à mieux comprendre et assimiler »⁶⁸.

Tout cela, nous suggère d'employer plusieurs modes de présentation pour ce qu'on veut enseigner. L'intention de ce cahier d'activités est de donner au professeur l'occasion de les appliquer.

⁶⁸ O'NEIL, C, 2002 "*Les enfants et l'enseignement de langues étrangères*", Paris, Didier/Hatier. p. 22

Ce cahier est organisé comme un programme pour un cycle scolaire, parce que la raison fondamentale c'est de l'employer en milieu scolaire.

Le but général c'est que l'élève puisse comprendre et parler en français d'une façon simple et quotidienne en fonction de son âge.

L'expérience d'apprentissage contient les démarches proposées à partir d'activités à réaliser telles que des jeux, des coloriages, l'apprentissage de la chanson, etc....

Ce cahier permet d'acquérir un bagage linguistique et communicatif cohérent donnant à l'apprenant les compétences nécessaires pour réaliser des tâches, conçues dans le souci de développer des interactions authentiques au sein de la classe. Il l'amène à réagir, à communiquer spontanément et non à reproduire mécaniquement des structures linguistiques figées.

Aussi accorde une place prépondérante à la compréhension et à la production orale mais sans oublier les stratégies de lecture et d'écriture de type communicatif adapté aux besoins des petits enfants.

Une place importante est donnée aussi à la phonétique qui ne se contente pas de présenter des exercices de reconnaissance et de discrimination mais propose des activités ludiques, entre autres autour des chansons et comptines.

L'ensemble des acquisitions et les tâches proposées pour y parvenir s'intègre dans une stratégie d'apprentissage qui correspond aux recommandations internationales comme le cadre européen commun de référence pour les langues.

« Le rapport entre deux cultures s'ordonne souvent en fonction de deux couples de critères suffisant présents pour qu'il vaille la peine d'entraîner les élèves à leur repérage : le particulier et le général ; c'est donc en travaillant sur des procédés de

mise en relation d'une culture avec une autre que peut s'établir en classe de langue une réflexion sur l'identité »⁶⁹.

Je peux considérer que le processus d'apprentissage d'une langue consiste dans le passage d'une expérience passive de réception vers la capacité de production langagière, après assimilation des principes de fonctionnement du nouveau système linguistique (« passage du **passif** à l'**actif** »⁷⁰). Or l'apprentissage se situe précisément dans cette zone de passage, de transition.

L'apprenant arrive en cours de langue étrangère en débutant complet et le but est de l'amener à certain niveau de compétence linguistique et de communication. Il s'agit donc de l'amener de son état passif à la production active.

Le rôle de l'enseignant, et du cahier d'exercice mise à sa disposition, réside ainsi dans le fait d'accompagner l'apprenant dans son processus d'apprentissage, de lui déblayer le terrain, en suscitant une transition « semi-active » qui lui permette d'atteindre l'autonomie propre à sa nouvelle compétence.

« En recevant quelque chose à l'état passif, l'apprenant ne pourra pas s'en servir dès qu'on lui demande de devenir actif »⁷¹.

Pour se servir de l'apport des contenus offerts, il faut d'abord qu'il se les approprie, qu'il les comprenne, qu'il les apprenne.

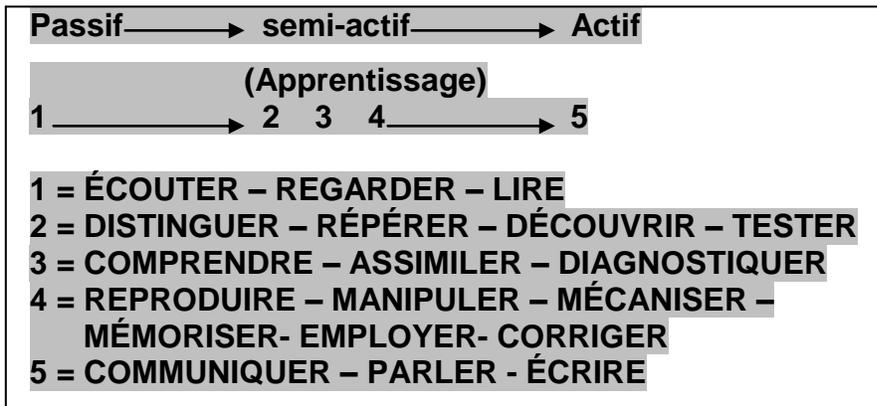
Dans la démarche du cahier d'exercice, ce que l'apprenant a à faire est situé sur un axe qui va du passif à l'actif, en passant par une zone de semi-actif que nous privilégions volontairement, car c'est zone où se situe l'apprentissage.

⁶⁹ CAVALLI, Michel, 2002, "Éducation bilingue et plurilinguisme", Paris, Didier/Hatier. p.32.

⁷⁰ *Op. cit.*, p. 32.

⁷¹ *Ibid*, pp.32-33

« Voici donc cet axe, qu'on peut schématiser comme allant de 1 à 5, en passant par trois types d'activités semi-dirigées (2, 3 et 4) »⁷² :



73

Les unités du cahier d'exercice sont basées sur ce processus d'apprentissage. Ces étapes se suivent pour chaque objectif ou ensemble d'objectifs, ce qui explique encore que toute réception passive (écouter, regarder ou lire) est doublée d'une tâche à accomplir (de type 2, 3 ou 4).

La réception, suivie de la découverte, puis de l'assimilation et de la systématisation doivent porter sur des objectifs précis et relativement modestes pour garantir un minimum de réussite dans le processus d'apprentissage. Ce principe n'exclut pas un apport supplémentaire, par des activités « multi-objectifs », si l'enseignant, seul juge dans sa classe, le considère opportun.

Les apprenants ont encore beaucoup à apprendre, et pas seulement en français. On sait que l'apprentissage des langues étrangères permet de développer une réflexion sur la langue en général et, en particulier, sur la langue maternelle.

On sait aussi qu'apprendre à communiquer, c'est mettre en œuvre des stratégies de communication et des stratégies d'apprentissage utiles ensuite dans divers domaines.

⁷² *Ibid*

⁷³ *Ibid*

4.2. Bloques

La composition et structure de l'ensemble pédagogique proposent un cahier d'exercice accompagné d'une cassette-audio dans lequel il y aura des chansons.

Le cahier d'exercice comprend 9 (neuf) unités de 9 (neuf) séquences chacun. Au début de chaque dossier, un objectif particulier, vocabulaire, verbes (compréhension de l'action seulement) et expression.

Chaque unité est présentée comme une fiche pédagogique précédée d'un objectif d'apprentissage exprimé dans le vocabulaire, et un objectif communicatif contenu dans les expressions et instructions.

Le cahier propose un travail constant à partir de la réalisation d'actes de paroles, donnés comme objectifs en début de chaque unité. Les activités de communication interactive présentées ici comprennent des suites structurées d'actions effectuées par les apprenants sous leur forme la plus simple.

La progression proposée ici est une progression spirale : on n'apprend pas d'emblée toute une conjugaison ou toute la complexité d'un point de grammaire, ou encore tout le vocabulaire du corps, de la maison, etc. Comme dans la vie, on apprend les choses au fur et à mesure, selon les besoins, et on rassemble ensuite les connaissances lors des moments de réflexion sur la langue.

La composante linguistique qui a trait aux savoirs et aux savoir-faire relatifs au lexique, à la phonétique, à la syntaxe, à la sémantique et à la morphosyntaxe, est en quelque sorte le squelette de la communication et de l'apprentissage.

Si l'on apprend pour réaliser telle ou telle tâche de communication (proposer/accepter, par exemple), celle-ci entraîne à son tour des savoirs et des savoir-faire linguistiques à maîtriser.

Dans mon cahier, la composante linguistique est clairement repérable grâce à des rubriques comme *Grammaire, Conjugaison, Mots et expressions, Prononciation*. Mais ce n'est pas parce que ces rubriques s'appellent *Grammaire ou Conjugaison* qu'elles sont traitées de façon traditionnelle.

Chaque outil linguistique

UNITE 1

OBJECTIF PARTICULIER: Les élèves pourront commencer à comprendre la langue française et répondre à des questions simples.

VOCABULAIRE.

L'école / Nos amis

La salle de classe: Garçon, fille, école, table, tableau, livre, professeur, Chat, Chien, Paul, Alice, nom, le loup.

VERBES

Chanter, écouter, répéter, s'asseoir, regarder. "Faire dodo", colorier, couper, jouer, garder, ouvrir. (Compréhension de l'action seulement)

EXPRESSIONS

Merci

I. Salutations:

Bonjour ca va?

Ca va bien, merci

A demain

II. Présentation.

Comment tu t'appelles?

Je m'appelle....

Qui est-ce?

C'est un garçon / C'est une fille / C'est... (Nom)

C'est un chat / c'est un chien

III. QUESTIONS.

Qu'est-ce que c'est?

Je veux aller aux toilettes.

IV. CONSIGNES

Asseyez vous, debout!

On va colorier.

On va ouvrir le cahier.

On va Faire dodo.

On va garder silence.

On va chanter.

On va jouer.

On va Fermer les cahiers.

MATERIAUX

Des marionnettes; un garçon, une fille, un Chat, un chien, un loup.

Des feuilles pour faire un carnet, une feuille en carton pour le carnet,

Crayons de couleur pour les élèves.

EXPERIENCE D'APPRENTISSAGE

SALUTATIONS

-apprendre les salutations á l'aide des marionnettes. Saluer a Chacun Avec la marionnette, qui sera le personnage qui parle, et qui fera la présentation du professeur.

-Apprentissage d'une chanson populaire "Bonjour tous les amis"

L'ECOLE

-Avec nos amis (les marionnettes) on fera un tour pour connaître l'école.

Cahier d'activités, page 7

A l'école, inviter les élèves a regardé l'image, et se rappeler de la visite,

Parler avec eux du jardin, des toilettes, etc....

GARCON - FILLE

-faire la présentation d'un garçon et une fille (avec des marionnettes aussi)

Et jouer "le jeu du loup", pour renforcer le vocabulaire.

JEU DU LOUP. On chante la comptine et le professeur qui aura une marionnette du loup dans la main va toucher un garçon ou une fille à la fin de la comptine, et on continue comme ça le temps nécessaire.

Comptine. Il court, il court, le loup du bois joli, (bis 3 fois)

Il n'est pas ici

Il n'est pas là

Qui est-ce qui est là?

Un garçon ou une fille Et les élèves doivent répondre un garçon si on a attrapé un garçon ou une fille si c'est le cas.

Cahier d'activités, pages 8-9

Un garçon, consigne: colorie le garçon comme tu es habillé.

Une fille, consigne: colorie la fille comme tu es habillée.

Demander aux élèves Qui sont ce garçon? Qui est cette fille?

Exercice de présentation, Je m'appelle.....je suis un garçon / je suis une fille.

-Sur une feuille de papier coller une photo de l'enfant pour commencer son carnet, dans lequel on fera d'autres activités complémentaires. (Le professeur devra écrire. Je suis un garçon ou une fille selon le cas, je m'appelle----- nom de l'élève)

LA SALLE DE CLASSE

Montrer les objets de la salle de classe, après regarder l'image de la salle de classe et rappeler sur le vocabulaire. (Cahier d'activités page 10)

JEU TOUCHE, avec des marionnettes, un Chat et un chien (qui seront utilisés par deux élèves), tous les autres vont fermer les yeux. Le chien et le Chat vont toucher chacun un élève. On demandera aux élèves d'ouvrir

les yeux et de dire qui les a touchent. L'enfant qui divine sera le Chat ou le chien.

Quand les élèves seront familiarisés avec les activités à l'école pour se reposer, on les invitera à FAIRE DODO pour finir la classe.
Apprentissage d'une comptine.

J'arrive à l'école, voilà la table.
J'arrive à l'école, regarde le tableau.
Tu veux t'asseoir? Voilà la chaise!
Et pour écrire! J'emploie le crayon.

UNITE 2

OBJECTIF PARTICULIER. Les élèves seront capables d'identifier les couleurs par leur nom, et de distinguer objets de différentes couleurs.

VOCABULAIRE

Les couleurs: rouge, vert, jaune, bleu.

Des noms: pomme, soleil, oiseau, grenouille, petit clown.

Des adjectifs: triste content, grand petit.

EXPRESSIONS

De quelle couleur est...?

C'est... JE suis content

Je suis triste

CONSIGNES

La classe est finie

On va faire une file

On va faire la ronde

MATERIAUX

Des crayons de couleur pour les élèves.

Un grand clown faire en carton, avec des ballons sans couleurs.

Des photocopies avec un grand et un petit garçon.

Du plastic de différentes couleurs.

EXPERIENCE D'APPRENTISSAGE

LES COULEURS

-Avant de commencer á enseigner les couleurs, le professeur va raconter un conte en employant la langue maternelle ou le français selon compréhension des élèves.

Le conte: IL était une fois un petit clown qui vivait triste parce qu'il n'avait pas de couleurs dans son costume , ni dans ses ballons . Un jour, le roi des couleurs de l'a rencontré, et l'a invité à connaître son pays , Alors, le roi a pris des couleurs de l'arc-en-ciel et les a données au petit clown, et comme ça le petit clown est devenu un clown très heureux, aujourd'hui il est content.

Le professeur va demander aux élèves s'ils veulent donner des couleurs à leur petit clown (qui est dans le cahier d'activités page, 14), pour cela, il faut apprendre les couleurs.
L'introduction de chaque couleur sera faite à partir des éléments signalés dans le cahier d'activités.

Activités: Avant de travailler les pages du cahier pour les couleurs, le professeur devra introduire la couleur avec une carte en couleur, il apportera des objets d'une seule couleur, travaillera un autre jour avec le plastique. Demander aux élèves d'apporter des objets découpés de la couleur qu'on étudie et inviter les élèves à les coller sur une feuille de papier pour leur carnet. Après toutes les activités l'élève pourra colorier la page correspondante dans le cahier d'activités.

Note: Le professeur devra travailler une couleur à la fois . quand on aura fini d'étudier les couleurs, les élèves pourront faire des ballons de la page 18 du cahier d'activités.

Activité complémentaire: Comme l'élève connaît déjà les couleurs, on pourra faire un jeu: un élève ne pourra pas voir, une autre va voler un objet de couleur (les couleurs seront représentées par des objets de différentes couleurs), l'élève qui ne voit pas, va regarder et dire quelle couleur il manque.

Les adjectifs GRAND - PETIT, pour leur carnet on va donner des photocopies avec un grand et un petit garçon que les élèves vont colorier.

JEU GRAND - PETIT, le professeur va demander aux élèves de se faire grands ou petits, si un élève se trompe, il devra s'asseoir, L'élève qui gagne recevra un bonbon.

UNITE 3

OBJECTIF PARTICULIER. Que l'élève puisse reconnaître les parties du visage et du corps.

VOCABULAIRE.

Le visage: la tête, les oreille, le nez, les yeux, la bouche, les cheveux.,

Le corps: le cou, le bras, la main, la jambe, le pied.

Pronom: moi

VERBES

Fermer, donner, aller, compléter, mettre, montrer.

EXPRESSIONS

Au revoir.

A bientôt.

I. Questions

Qui est-ce? C'est un / une...

Voulez -vous chanter?

Qui veut m'aider?

Qu'est-ce que c'est?

II. Consignes.

Allez!

Montre-moi

Complétez!

Mets!

Ferme la porte!

MATERIAUX

Le tête en carton d'un garçon, comme puzzle.

EXPERIENCE D'APPRENTISSAGE

LE VISAGE

-Le professeur va enseigner une chanson pour que les élèves apprennent les noms du visage.

Chanson. La tête de Tourloubanc.

Elle a les yeux ici,
elle a le nez là-bas,
elle a une petite bouche rouge, /la tête de Tourloubanc.

Refrain

Elle a des grandes oreilles, elle a des grandes arilles,
Elle a des grandes oreilles et des cheveux noirs.

Cahier d'activités, page 20

Consigne: dessine les parties du visage.

Activité complémentaire: met a leur place les parties du visage (puzzle)

LE CORPS

Introduire les noms des parties du corps avec chanson populaire "Jean Petit qui danse"

Après, on pourra jouer "Jean petit dit... touche...", en touchant les parties du corps.

Cahier d'activités, page 59

Découpage et construction du corps, activité à faire chez les enfants, avec l'aide de leurs parents. On gardera la garçon déjà fait dans le carnet.

Activité complémentaire.

Apprentissage de la chanson populaire "Alouette"

UNITE 4

OBJECTIF PARTICULIER. Que les élèves puissent compter de un á dix et qu'ils soient capables d'associer le numéro avec la quantité, á travers l'emploi des différents objets.

VOCABULAIRE

L'automne, feuille, arbre.

Les nombres: un, deux, trois, Quatre, cinq, six, sept, huit, neuf, dix.

Les fruits: ananas, poire, pomme, fraise, artichaut, champignon, tomate, radis, orange, prune, panier.

Pronom: moi

EXPRESSIONS

Combine de fruits il y a?

Vous aimez...(fruit)

Oui

Non

C'est joli

CONSIGNES

Donnes - moi!

On va compter

MATERIAUX

Des crayons de couleurs, de ciseaux de la colle.

Des fruits et des nombres faits en carton.

EXPERIENCE D'APPRENTISSAGE

L'AUTOMNE

Cahier d'activités, page découpage 60

On fera un journal mural sur l'automne, avec les feuilles que chaque

Elève va colorier et découpées.

Cahier d'activités, page 62

Les élèves vont ajouter à leur carnet cette feuille qui est une révision de l'apprentissage des couleurs.

LES NOMBRES

Pour que les élèves apprennent les nombres, le professeur va leur enseigner la comptine qui est page 33

Cahier d'activités, pages 22-31

Les élèves vont apprendre le nom des fruits en chantant, avec les nombres, la chanson populaire "Au marché" . Le professeur va travailler chaque no, de fruit dans le cahier d'activités avec des différentes techniques manuelles.

Cahier d'activités, page 32

Colorier et découper les fruits qui sont page 65, coller les fruits dans le panier de la page 32. Cette activité pourra servir à l'évaluation au professeur. On peut aussi découper la page et la garder dans le carnet de enfant.

UNITE 5

OBJECTIF PARTICULIER

Que l'élève puisse nommer les personnages de la famille, et identifier le vocabulaire employé à Noël.

VOCABULAIRE

LA FAMILLE. Père (papa), mère (maman), fille, fils, bébé.

L'hiver , bonhomme de beige, beige.

Noel, cadeaux, bougie, Père Noël.

Jouets, bateau, poupée, ours, auto, train, vélo, ballon.

La couleur blanche.

VERBES

saleur, embrasser, aimer. (compréhension)

EXPRESSIONS

Joyeux Noel

J'ai fini

J'aime

Je veux le... (nom d'un jouet)

Très bien

Très joli

Je suis...la grand - mère, je m'appelle...

Il fait froid.

CONSIGNES

Levez-vous

Allez a votre place!

Apporte-moi ton cahier!

MATERIAUX

Personnages de la famille faits en carton.

Des carte avec le dessin des jouets.

Une feuille en carton blanc pour faire une carte de Noel.

Du coton, des feuilles de couleurs,
De la colle, crayons de couleurs.

EXPERIENCE D' APPRENTISSAGE

LA FAMILLE

Présenter aux enfants les personnages de la famille en carton et donner
Leur nom, jouer avec les enfants à la famille, en employant les
Expressions je suis... et je m'appelle..
Identifier la famille dans le cahier d'activités,, page 34
Demander aux enfants un photo de leur famille. Coller la photo page
35.

Raconter un conte populaire qui parle d'une famille. (Par exemple,
Boucle d'or et les trois ours).

Apprentissage de la chanson populaire Frère Jacques

Frère Jacques, Frère Jacques
Dormez-vous ? dorme- vous ?
Sonnez les matines, sonnez les matines
Ding, dong, dang, ding, dong, dang.
(bis)

L' HIVER

Présenter la saison de l'expression : Il fait froid
Page 37. Coller du coton sur le bonhomme de neige.
Faire un journal mural sur l'hiver et Noël.
Faire une carte postale pour Noël.
Apprentissage de la chanson populaire Vive le Vent

VIVE LE VENT.

Vive le Vent, vive le vent
Vive le vent d'hiver Qui s'en va sifflant soufflant
Dans les grands sapins verts
Oh... vive le temps, vive le temps
Vive le temps d'hiver
Boules de neige et jour de l'an
Et bonne année grand-mère !
Joyeux, Joyeux Noël
Aux mille bougies
Quand chantent vers le ciel
Les cloches de la nuit.
Vive le vent, vive le vent
Vive le vent d'hiver
Qui rapporte aux vieux enfants
Leurs souvenirs d'hier.

LES JOUETS

Avec des cartes représentant des jouets, présenter le vocabulaire.
Identifier les jouets, page 38 du cahier d'activités , et demander aux élèves d'encercler leur jouet préféré.

Demander aux élèves d'apporter des jouets pour le jeu.

JEU "LA BOUTIQUE"

Disposer des jouets sur une table.

Faire jouer aux élèves la scène du magazine

- Je veux un jouet, je veux le bateau.
- Voilà le bateau!
- Merci

Activité page 39

Consigne: Dessine tes jouets préférés.

On pourra jouer avec les fruits pour faire une révision des fruits et des nombres, le jeu peut s'appeler, "Au marché".

UNITE 6

OBJECTIF PARTICULIER. Que les élèves puissent nommer et reconnaître les différentes parties de la maison, aussi que les formes.

VOCABULAIRE

Les formes: rond, carre, rectangle, triangle.

La maison: le toit, la porte, la fenêtre. L'intérieur: salle de bains, salle à manger, salon, cuisine, chambre.

EXPRESSIONS

Comment ca va?

Ca va bien / ca va mal.

J'ai sommeil

J'ai fait

QUESTIONS

Qu'est-ce que c'est?

Où est le salon? / Où est la fille?

CONSIGNES

Venez!

Passe au tableau.

Dessine

Reconstruis!

Ouvre la porte!

Fermer la porte!

MATERIAUX

Une grande maison, fabriquée en carton

Une maison en puzzle.

Des formes faites en carton

Des peintures à l'eau

De la colle, des crayons en couleur.

EXPERIENCE D' APPRENTISSAGE.

LES FORMES.

Montrer aux enfants des formes de grandes dimensions en carton de Couleurs.

Les inviter à nommer, identifier leur couleur. Essayer de faire des Objets à partir de petites formes faites en carton.

Cahier d'activités, page 40.

Avec de la peinture à l'eau colorier les formes selon les indications du Professeur.

Activité page 41

Consignes. Relie les petites lignes. Dessine ce que tu veux dans le rectangle en dessous.

Apprentissage d'une chanson populaire.

TU CHANTERAS

Tu chanteras, je chanterai, nous chanterons ensemble

Tu chanteras, je chanterai, s'il fait beau ou mauvais.

LA MAISON

Montrer aux enfant la grande maison faite en carton et enseigner le vocabulaire de l'extérieur.

Cahier d'activités, page 42

Découper les parties de la maison de la page 67, mettre en rapporte e les parties de la maison et les formes. Coller les formes dans la maison de la page 42.

Apprentissage d'une comptine.

Je suis á la maison

avec maman

je suis au salon

avec papa

La fille ouvre la porte

C'est mon chien !

Jouer avec le puzzle pour apprendre le vocabulaire de l'intérieur de la maison. Reconnaître les parties de la maison á l'intérieur, page 43 du cahier d'activités.

UNITE 7

OBJECTIF PARTICULIER. L'élève pourra nommer les éléments du printemps.

VOCABULAIRE

La fête. Cadeau, gâteau, ballon, bougie, bonbon.
Le printemps, l'escargot, papillon, fleur, arbre, soleil.

EXPRESSIONS

IL fait chaud
Le papillon vole.
Joyeux anniversaire.

QUESTIONS

Quel âge as-tu ?
J'ai...ans

CONSIGNES

Cherche le chemin
Compte.

MATERIAUX

Un escargot fait en carton
Des papiers de couleur.
Des ciseaux
Crayons de couleur

EXPERIENCE D'APPRENTISSAGE

LA FETE

Apprentissage de la chanson " Joyeux anniversaire".

JOYEUX ANNIVERSAIRE

(on chante comme Happy birthday)

Cahier d'activités page 44

Colorier les objets du vocabulaire, cadeau, bonbon, gâteau, ballon.

LE PRINTEMPS

Faire un journal mural sur le printemps, apprendre l'expression "il fait chaud".

Cahier d'activités, page 45.
Relie les points et chante
Apprentissage d'une chanson.

JE JOUE DU PIANO

Do, ré, mi...ré, mi, ré, do...

Je joue du piano (bis)

Sur le bout des cornes (bis)

Je joue du piano (bis)

Sur le bout des cornes (bis)

Je joue du piano
Sur le bout des cornes
D'un bel escargot
(2 fois)

Dessiner les éléments appris sur le printemps, page 46. Avec des papiers de couleurs faire un papillon et le coller page 47, après avoir colorié les fleurs.

Page 48

Apprentissage d'une chanson, et après demander aux élèves d'aider le papillon à chercher son chemin pour arriver jusqu'à la fleur.

PAPILLON

Papillon vole, vole

Papillon dans la fleur

Papillon vole, vole.

Papillon sur mon cœur.

UNITE 8

OBJECTIF PARTICULIER. Que les élèves expriment leurs sentiments en français et qu'ils puissent nommer les différents animaux qui habitent à la ferme.

VOCABULAIRE

Les adjectifs : content, triste, fâche, fatigue.

Les animaux : cochon, loup, vache, poule, mouton, cheval, canard.

QUESTIONS

Qu'est-ce que c'est ?

Ils sont combien ?

Comment fait ...la vache ?

MATERIAUX

Deux marionnettes (cochon et le loup)

Feuilles de papier rosa

Un stylo feutre noir

Des crayons de couleur

Animaux de la ferme faits en carton (grands)

EXPERIENCE D'APPRENTISSANGE

LES SENTIMENTS

Raconter aux enfant le conte "Les trois petits cochons et le loup" et exprimer les sentiments de chaque cochon (triste, fâché, content).

Fabriquer des marionnettes avec le papier rose et avec le stylo feutre dessiner la bouche selon l'expression que l'enfant désire.

Cahier d'activités.

Page 49. identifier les expression des trois petit cochons.

Page 50. Relier les points et colorier le loup en brun.

LA FERME

Présenter aux enfants les animaux à l'aide de la chanson.

A LA FERME DE GRAND - PERE

Ah allons tout de suite, (bis)
A la femme de grand - père (bis)
A la femme de grand - père
IL y a une vache brune (bis)
La vache elle fait un son
Comme ca : Meuh ! Meuh ! (bis)
(répéter tous)
...il y a un p'tit poulet rouge.
Le poulet il fait un son
Comme ca : Cot , Cot.

Donner aux élèves des photocopies sur différents animaux et après les avoir colorié et découpé faire un journal mural sur la ferme. Ne pas oublier de dessiner la grand - père.
Cahier d'activités page 51 et 52
Identifier et colorier les animaux.
Apprentissage d'une autre chanson.

PERE MAC DONALD

Père Macdonald a une ferme, E I E I O
Dans la ferme il y a une vache, E I E I O
Avec meuh ici et meuh
Père Macdonald a une ferme E I E I O
...IL y a une poule, / un chat, / un mouton.

UNITE 9

OBJECTIF PARTICULIER. L'élève sera capable de comprendre les consignes du professeur et de répondre aux questions simples en français.

VOCABULAIRE.

L'été : soleil, plage, coquillage, sable, petit, tonneau, pelle.

QUESTIONS

Qu'est-ce que c'est ?

Qui est-ce ?

De quelle couleur est... ?

Combien de ...il y a ?

Comment tu t'appelles ?

Quel âge as-tu ?

EXPRESSIONS ET CONSIGNES vues pendant l'année.

MATERIAUX

Des couleurs, des ciseaux, de la colle, du papier de couleur.

EXPERIENCE D'APPRENTISSAGE.

REVISION

Faire un journal mural sur l'été, et les vacances.

Cahier d'activités.

Réaliser les activités pages 55 et 69 pour faire une évaluation final, aux enfants.

Réaliser une évaluation orale des aspects vus pendant l'année.

N.B. N'oubliez pas d'écrire vos points de vue après chaque unité, écrivez votre observations sur l'apprentissage des élèves et sur la fonctionnalité de ce cahier Dites quelles choses ont été bien, et quelles autres choses vous changeriez.



CHANSONS



BONJOUR

Refrain

Bonjour tous les amis,
Bonjour, bonjour, bonjour.

Bonjour le soleil, dans le ciel
Bonjour la terre, et l'univers.

Refrain

Bonjour Maman, o ma Maman
Bonjour Maman, que j'aime tant

Refrain

Bonjour Papa, o mon Papa
Prends-moi, Papa, entre tes bras.

Refrain

FAIRE DODO (chanson pour écouter au final de classe au pour faire
reposer les enfants)

A pas loup, soleil se couche / tout doux, tout doux.
Il devient rouge. A pas de loup / soleil se couche
Tout doucement, il devient rouge.

Do, do, do, do, do, petit! / Bien au chaud
Dans ton lit
Do, do, do, do, do, petit! Il faut dormir avec la nuit.

A pas de loup, les étoiles brillent, tout doux, tout doux, (tout doucement) elles scintillent.

A pas de loup la lune se pose tout doux, tout doux, (tout doucement) elle repose.

JEAN PETIT QUI DANSE

Jean - Petit qui danse (bis)
De ses mains, il danse (bis)
De ses mains, mains, mains (bis)
Ainsi danse Jean - Petit.

Jean - Petit qui danse (bis)
De ses bras il danse (bis)
De ses bras, bras, bras (bis)
De ses mains, mains, mains (bis)
Ainsi danse Jean - Petit

....De sa Tété il danse
De ses fesses il danse
De ses pieds il danse
De ses jambes il danse

Ainsi danse Jean - Petit.

UNE COMPTINE

1,2,3, j'irai dans le bois
4,5,6, cueillir des cerises
7,8,9, dans mon panier neuf
10,11,12, elle seront toutes rouges.

ALOUETTE

Refrain

Alouette gentille alouette
Alouette je te plumerai (bis)

Je te plumerai la tête (bis)
Et la tête (bis)
Alouette (bis)
Ah !

Refrain

Je te plumerai le bec (bis)
Et le bec (bis)
Et la tête (bis)
Alouette (bis)
Ah !

Refrain

Je te plumerai les yeux (bis)
Et les yeux (bis)
Et le bec (bis)
Et la tête (bis)
Alouette (bis)
Ah !

Refrain

.....,Je te plumerai le cou (bis), Et le cou....
.....,Je te plumerai les ailes (bis), et le ailes....
.....,Je te plumerai les pattes (bis), Et les pattes...
.....,Je te plumerai la queue (bis), et la queue...
.....,Je te plumerai le dos, (bis), Et le dos.....
ALOUETTE !.

AU MARCHE (chanson pour apprendre a compter)

Au marche de l'Opéra

J'ai acheté un, un ananas.

Et puis encore ? des avocats.

Au marche du Bois de Boulogne...

J'ai acheté un, deux, deux poires.

Et puis encore ? Des épinards.

Au marché de Bois Lachaise...

J'ai acheté un, deux, trois, trois pommes.

Et puis encore ? Des pommes de terre

Au marché de Père Lachaise...

J'ai acheté. Un, deux, trois, quatre, quatre, fraises

Et pis encore ? Des cacahuètes.

Au marche de Trocadéro

J'ai acheté un, deux , trois, quatre, cinq, cinq artichauts.

Et puis encore ? Des abricots

Au marché de la gare de Lyon ...

J'ai acheté, un, deux, trois, quatre, cinq, six, six, champignons

Et puis encore ? du poisson

Au marché de Montmartre

J'ai acheté. Un, deux, trois, quatre, cinq, six, sept, sept tomates.

Et puis encore ? Des aromates.

Au marché de la Bastille

**J'ai acheté un, deux, trois, quatre, cinq, six, sept, huit, huit radis
Et puis encore ? du persil**

Au marché de l'orangerie

**J'ai acheté, un deux, trois, quatre, cinq, six, sept, huit, neuf, neuf
oranges
Et puis encore ? Du fromage**

Au marché de Pampelune

**J'ai acheté, Un, deux , trois, quatre, cinq, six, sept, huit, neuf, dix, dix
prunes.
Et puis encore ?
Devine ? Quoi ?
Et bien
Dis moi
La Lune !**

RAME, RAME, RAME.

Rame, rame, rame donc

Cogue le canot

Joliment, joliment

Joliment, joliment

Attaquons les flots.

NAGEOS

Nageons, nageons dans l grande piscine

Quand il fait froid, quand il fait chaud

Des plongeurs dans l'eau

Yeux fermer et sauter

Dans la grande piscine

Oh qu'il fait bon s' amuser

Toute la journée !

4.4. Evaluación

En situation scolaire, avec des apprennants captifs, l'évaluation institutionnelle et sommative est une réalité incontournable. Néanmoins, elle peut aller de pair avec une évaluation formative qui favorise la motivation et aide l'apprenant à prendre la charge de son apprentissage. Ce pourquoi l'évaluation comprend ici différents volets et différentes phases.

À la fin de chaque unité, apprenants et enseignant verrons ensemble ce qui a été acquis et pourront ainsi avoir un "instantané" des connaissances et savoir-faire de la classe. Ces moments ont fait pour vérifier les acquis et non pas pour réviser. Elles partent d'actes de paroles dont la réalisation (en compréhension et en expression) dépend des élèves.

L'évaluation et la révision constantes sont assurés par les unités, il s'agit là, surtout, de tester, de diagnostiquer et de corriger. Indépendamment l'évaluation et la révision ont un objectif d'apprentissage à revenir à l'intérieur des différentes unités, à des intervalles réguliers (progression spirale) et côtoie souvent une acquisition nouvelle.

La réception suivie de la découverte, puis de l'assimilation et de la systématisation doivent porter sur des objectifs précis et relativement modestes pour garantir un minimum de réussite dans le processus d'apprentissage.

Ce principe n'exclut pas un apport supplémentaire, par des activités « multi-objectifs », si l'enseignant, seul juge dans sa classe, le considère opportun.

Tout dessin, photo, dialogue, conte, bande dessinée ou autre constitue le support d'une tâche spécifique que l'on demandera aux apprenants d'accomplir à tout moment.

Les activités proposées sont individuelles ou de groupe et il y a des exploitations des objectifs que sont censées couvrir.

Si l'évaluation est formative, elle n'est pas moins, à certains moments, sommative. Je propose aux enseignants, dans le cahier d'exercice de faire un test d'évaluation complet par unité, reprenant

chacune des compétences travaillées : compétence linguistique (grammaire, vocabulaire), compréhension et expression écrites, compréhension et expression orales.

Institutionnelle est parfaitement compréhensible de comptabiliser leurs connaissances mais le plus important c'est la moyenne des apprentissages par actes de paroles.

Dans ce cahier d'exercices l'évaluation des connaissances a un double objectif : elle doit, d'une part, aider les élèves à prendre conscience de leurs réussites et de leurs progrès mais aussi de leurs lacunes et difficultés afin qu'ils puissent améliorer.

Le but est de responsabiliser les élèves, pour qu'ils acquièrent une plus grande autonomie d'apprentissage. En outre, l'évaluation guide le professeur dans l'appréciation des résultats de ses élèves et lui permet de mettre en place un système de correction adéquat.

Elle lui fournit également des informations sur le rôle d'enseignant ; il peut ainsi éventuellement réajuster ses méthodes ou, au contraire, conserver celles qui donnent des résultats satisfaisants.

Ce cahier d'exercices insiste sur l'aspect formateur de l'évaluation qui constitue une source permanente d'informations sur les divers aspects de l'enseignement/apprentissage, utile aussi bien aux élèves qu'aux professeurs.

Grâce à ces informations, les professeurs auront la possibilité d'adapter à tout moment leur enseignement selon les besoins des élèves. N'oublie pas que cette démarche est essentielle pour gérer efficacement la diversité. Il est indispensable de prêter constamment attention aux élèves afin de les aider et de les encourager.

Dans ce cahier d'exercices, le rôle de synthèse joué par l'évaluation sert à apprécier les capacités à communiquer des élèves selon les objectifs établis et se traduit par des notes. Elle s'effectue au moyen neuf épreuves de contrôle complémentaires correspondant à chacun des neuves unités.

Conclusiones

Puedo concluir por lo menos que el trabajo de investigación concluye con éxito el cuaderno de ejercicios que se ve enriquecido por el contexto, un paradigma a seguir y la información psicopedagógica.

El contexto visto desde la perspectiva de la globalización, el posmodernismo y el neoliberalismo. Que se extiende en el planeta la idea de que la humanidad se está introduciendo en un laberinto que lleva a una nueva época.

Una época donde el individuo como paradoja a la globalización; porque se habla de un conjunto de individuos trabajando por el bien común; será el punto de partida para el establecimiento de esta transición en el mundo actual que vive en un malestar, una apatía, un desencanto general por la incertidumbre, la inseguridad y el riesgo del desarrollo de esta forma de vida.

Un paradigma que propone la otredad es decir tomar en cuenta al otro y la interpretación del mismo, la hermenéutica de Gadamer.

La dialogicidad se convierte en el criterio de la interpretación y con ello se consigue mostrar que ésta no es una práctica relativa absoluta.

La otredad del autor, su resistencia a decir lo que yo quiero que diga, como pasa en toda conversación, pone límites al sentido que puedo comprender en su texto.

El texto adquiere así un principio de realidad: está ante mí diciendo lo que dice, aunque me contradiga. Con eso queda salvado el relativismo interpretativo.

Por último lo psicopedagógico donde encuentro rescatable una propuesta diferente de o « tradicional ».

El alumno construye estructuras a través de la interacción con su medio y los procesos de aprendizaje, es decir de las formas de organizar la información, las cuales facilitarán mucho el aprendizaje futuro, y por lo tanto los psicólogos educativos, los diseñadores de curriculum y de materiales didácticos (libros, guías, manipulables, programas computacionales, etc.) y los profesores deben hacer todo lo posible para estimular el desarrollo de estas estructuras.

Las estructuras cognitivas son las representaciones organizadas de experiencia previa. Son relativamente permanentes y sirven como esquemas que funcionan activamente para filtrar, codificar, categorizar y evaluar la información que uno recibe en relación con alguna experiencia relevante. La idea principal aquí es que mientras captamos información estamos constantemente organizándola en unidades con algún tipo de ordenación, que llamamos 'estructura'. La nueva información generalmente es asociada con información ya existente en estas estructuras, y a la vez puede reorganizar o reestructurar la información existente.

Otro punto que enfatiza el constructivismo es que el conocimiento es un producto de la interacción social y de la cultura. Resalta los aportes de Vigotsky en el sentido que todos los procesos psicológicos superiores (comunicación, lenguaje, razonamiento, etc.) se adquieren primero en un contexto social y luego se internalizan.

En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, a escala social, y más tarde, a escala individual, primero entre personas y después, en el interior del propio niño. Un

proceso interpersonal queda transformado en otro intrapersonal, uno de los conceptos esenciales en la obra de Vigotsky es el de la zona de desarrollo próximo.

La realización del cuaderno de ejercicios tomando en cuenta todos los aspectos anteriores dio como resultado un trabajo más completo de lo pensado al inicio pero igualmente bien elaborado, reflexionado y con todo cariño.

Bibliografía General

- APPLE, M. W., 1986, "*Ideología y currículo*", Madrid, Akal.
- ARDILA, A., 1986, "*Participación del hemisferio derecho en el lenguaje*", México, Trillas.
- ARROYO, M., 1981, "*Programa de Educación Preescolar*", México, Libro 1, SEP.
- AUSUBEL, D. P., 1976, "*Psicología educativa*", México, trillas.
- AUSUBEL, D. P., 1981, "*Psicología de la Educación 'Un punto de vista cognoscitivo'*", México, trillas.
- Bakeri, C., 1993, "*Fundamentos de la educación bilingüe y bilingüismo*", Madrid, Cátedra.
- BEYER, E. Landon, Daniel P. Liston, 1996, "*El currículo en conflicto*", Madrid, Akal.
- BOBBIO, Norberto, 1989, "*Liberalismo y Democracia*". F.C.E. México.
- BOGGARDS, P., "*L'aptitude à l'apprentissage des langues étrangères, mythe ou réalité?*", Le français dans le monde, 150:45-49.
- BOSCH, Carlos, "*La técnica de la investigación documental*", México, Trillas.
- BOURDIEU, P., y PASSERON, J. C., 1981, "*La reproducción*", Barcelona, Laia.
- CAMIN, Héctor, Castañeda Jorge, Cordero Rolando, 1998 "*Globalización y Neoliberalismo*" en Revista Nexos, No. 251, México.
- CAVALLI, Michel, 2002, "*Éducation bilingue et plurilinguisme*", Paris, Didier/Hatier.
- CLAXTON, G, 1987 "*Vivir y aprender*", Madrid, Alianza.
- DA SILVA Gómes C. Helena Maria, Aline SIGNORET Dorcasberro, 1996 "*Temas sobre la adquisición de una segunda lengua*", UNAM, CELE.
- DE CARLO, M., 2000, "*L'interculturel*", Paris, Clé international.
- DÍAZ BARRIGA, Ángel, 1985, "*Didáctica y Currículum: Convergencia en los programas de estudio*", Nuevo Mar, S.A. de C.V., México.
- EISNER, E. W., 1987, "*Procesos cognitivos y curriculum*", Barcelona, Martínez Roca.
- ELAM, S., 1973 "*La educación y la estructura del conocimiento*", Buenos Aires, El Ateneo.
- García Bedoy, Humberto, (1992) *Neoliberalismo en México, Características, Límites y Consecuencias*, serie Contextos y Análisis 2, Centro de Reflexión y Acción Social, ITESO, México.
- GADAMER, Hans G., 1994, "*Verdad y Método I y II*", Salamanca, Editorial Sígueme.

- GARABÉDAIN, Michèle y otros, 1993, "*Le petit trampoline*", Paris, Clé international.
- GARABÉDIAN, Michèle y otros, 1990, "*Les petits Lascars*", Paris, Collection Didier.
- GAJO, Louis, 2002, "*Immersion, bilinguisme et interaction en classe*", Paris, Didier/Hatier.
- GIMENO Sacristán, J., 1981 "*Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*", Madrid, Anaya.
- GIMENO Sacristán, J., 1982, "*La pedagogía por objetivos*", '*Obsesión por la eficiencia*', Madrid, Morata.
- GILHERME Merquior, José, 1993, "*Liberalismo Viejo y Nuevo*", F.C.E. México.
- HABERMAS, Jurgen, 1982, "*Conocimiento e interés*", Madrid, Editorial Taurus.
- HARGREAVES, Andy, 1996, "*Profesorado, Cultura y Postmodernidad*", Morata, Madrid.
- IANNI, Octavio, 1996, "*Teorías de globalización*", siglo XXI, México.
- KUHN, T. S., 1975, "*La estructura de las revoluciones científicas*", Madrid, F.C.E.
- LAKATOS, I., y Musgrve, a., 1975 "*La crítica y el desarrollo del conocimiento*", Barcelona, Grijalbo.
- LÓPEZ CAMERA, Francisco, 1989, "*Origen y Evolución del Liberalismo Europeo*". UNAM, México.
- LENNEBERG, E., 1985, "*Fundamentos biológicos del lenguaje*", Madrid, Alianza Universidad.
- LIPOVETSKY, G., 1986, "*La era del vacío*", Barcelona, Anagrama.
- MARTÍNEZ DE ITA María Eugenia, 1998, "*El Papel de la Educación en el Pensamiento Económico*" en Revista Aportes BUAP Año I, Núm. 3 y 4, Puebla, México.
- O'NEIL, C, 2002 "*Les enfants et l'enseignement de langues étrangères*", Paris, Didier/Hatier.
- MORENO, Prudenciano, (1995) "*Neoliberalismo Económico y Reforma Educativa*" en Revista Perfiles Educativos Núm. 67, México.
- ORTEGA RIQUELME, Eugenio, 2002, "*La globalización en la encrucijada*", LOM ediciones, Santiago de Chile.
- PANZA G. Margarita, Otros, 1993, "*Didáctica General*", Gernika Tomo I, México.
- PIAGET, Jean., 1976, "*Problemas de psicología genética*", México, Ariel.
- PIAGET, Jean., 1981, "*Psicología del niño*", Madrid, Morata.
- PIAGET, Jean., 1990, "*Seis estudios de psicología*", México, Ariel.
- PINAR, W., "*La reconceptualización en los estudios del currículum*", en Gimeno y Pérez Gómez (1983).
- PROGRAMA DE DESARROLLO EDUCATIVO 1995-2000.
- Revista de la Educación Superior, (1994) ANUIES 89, Vol. XXIII (1) No. 89 Enero – Marzo, México.

- ROJO Laura Elena, 1992, "*Los Modelos Causales en la Investigación Pedagógica*", UNAM, México.
- SCHWAB, J. J., 1974, "*Un enfoque práctico para la planificación del currículo*", Buenos Aires, El Ateneo.
- SÁNCHEZ Soler, María Dolores, "*Modelos Académicos*", ANUIES núm. 8.
- SAVART, Michel y otros, 2002, "*Lili la petite grenouille*", Paris, Clé international.
- SAXE-FERNÁNDEZ, John, 1999, "*Globalización: crítica a un paradigma*", México, Plaza & Janés.
- SAXE-FERNÁNDEZ, John, 2002, "*La compra-venta de México*", México, Plaza & Janés.
- SEP., 1984, *Manual de elaboración de material didáctico para la educación básica*. México.
- SEP., 1992, *Programa de educación preescolar*. México, Fernández Cueto.
- SEP. SEB. DGEP., 1993, *Bloques de juegos y actividades en el desarrollo de los proyectos en el Jardín de niños*. México.
- SEP. SEB. DGEP., 1993, *La organización del espacio, materiales y tiempo, en el trabajo por proyectos del nivel preescolar*. México.
- SERRANO CASTAÑEDA, José A., 1989, "*La Entrevista Perspectiva Metodológica para el Análisis del Discurso de Información en Furlan y Pasillas Desarrollo de la Investigación en el campo del Currículum*", UNAM, México.
- SIGUAN, M. y otros, 1996, "*Enseñanza en dos lenguas*", Barcelona, ICE/Horsori.
- TAYLOR Y BOGDAN, (1996) [1984] "*Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación*", Paidós, Barcelona.
- TORRES Hernández, Rosa María, "*Paradigmas del curriculum*", La vasija núm. 2 abril-junio 98.
- VATTIMO, G. y otros, 1990, "*En torno a la posmodernidad*", Santafé de Bogotá, Anthropos.
- WILTROCK C. Merlin, 1986, "*La Investigación de la Enseñanza II*", Paidós, México.
- WOODS, Peter, (1993) [1986] "*La Escuela por Dentro, La Etnografía en la Investigación Educativa*", Temas de Educación, Paidós M.E.C., México.
- ZABALZA Beraza, M. A. 1984, "*El análisis de la enseñanza desde el modelo comunicacional*", Enseñanza, núm. 2, pp. 9-38.

Otras obras

PÉREZ-PRISIONERO, Arturo. *“El texto y sus múltiples lecturas: ocho estrategias de acercamiento al texto literario”*. Xalapa, México: Universidad Veracruzana, 1989. p. 1

CUESTA ABAD, José Manuel. *“Teoría de la hermenéutica y literatura (El sujeto del texto)”*. España: Visor, 1991. p. 17

ABBAGNANO, Nicola. *“Diccionario de Filosofía”*. México: Fondo de Cultura Económica, 1963. p. 595

GADAMER, Hans-Georg. *“Verdad y método I”*. Salamanca: Sígueme, 1996. p. 379

“desde la perspectiva de la semiótica el texto literario es un sistema de signos en una forma particular y especial de comunicación”, lo cual nos brinda otro panorama de estudio del texto.
PÉREZ-PRISIONERO, ARTURO. Op. Cit. p. 6

Hay diferencias entre semiótica y hermenéutica, mas para las intenciones de este ensayo pretendo basarme en la división que hace la semiótica del texto.

Idem, p. 7-10

BEUCHOT, Mauricio. *Tratado de hermenéutica analógica: hacia un nuevo modelo de interpretación*. México: UNAM, 2000. p

Idem, p.

EAGLETON, Terry. *Una introducción a la teoría literaria*. México: Fondo de Cultura Económica, 1988. p 24

BORGES, Jorge Luis. *Ficciones*. Buenos Aires: Emecé, 1996. pp. 61-62

M. Ferraris, *Storia dell'ermeneutica*, Milano: Bompiani, 1989 (2a. ed.), p. 5.

Sobre algunos aspectos de la obra de Ricoeur, puede verse M. Beuchot, *Hermenéutica, lenguaje e inconsciente*, Puebla: BUAP, 1988.

G. Vattimo, *Más allá del sujeto. Nietzsche, Heidegger y la hermenéutica*, Barcelona: Paidós, 1992 (2a. ed.), pp. 43-44.

M. Beuchot, *Perfiles esenciales de la hermenéutica*, México: UNAM, 1999 (2a. ed.).

M. Beuchot, *Tratado de hermenéutica analógica*, México: UNAM - Itaca, 2000 (2a. ed.).

M. Ferraris, *La hermenéutica*, México: Taurus Mexicana, 2000, pp. 54 ss.

M. E. Sacchi, *El apocalipsis del ser. La gnosis esotérica de Martin Heidegger*, Buenos Aires: Basileia, 1999, pp. 61 ss.

J. Conill, *El crepúsculo de la metafísica*, Barcelona: Ánthropos, 1988, p. 314.

Paul Ricoeur, *Le conflit des interprétations. Essais d'herméneutique*, París, Eds. du Seuil, 1969, p.

Ricoeur, *Freud: una interpretación de la cultura*, trad. Armando Suárez, Miguel Olivera y Esteban Inciarte, Siglo XXI, México, 1973, pp. 22-23.

Spinoza apud Ricoeur, en *Freud...*, op. cit., p. 25.

Paul Ricoeur, *La metáfora viva*, trad. Graziella Baravalle, Megápolis, Buenos Aires, 1984, pp. 330-331.

Dilthey apud Ricoeur, en *Freud...*, op. cit., p. 477.

Paul Ricoeur, Freud..., op. cit., p. 150.

Paul Ricoeur, "Qu'est-ce qu'une texte?", en Hermeneutik un Dialektik, vol. 2, R. Bubner y K. Cramer (eds), Mohr , Tübingen, 1970.

