



## APRENDER, CONOCER, SER

Olga Díaz Díaz

### RESUMEN:

*Las preocupaciones en materia de acción educativa, en Chile como en todos los países, han ido creciendo, y las búsquedas de soluciones interpelan cada vez más intensamente todas las disciplinas involucradas en este proceso. De nuevo nos interrogamos sobre el papel educativo de la Universidad, sus valores y capacidad de formación profesional. Las modificaciones son rápidas y la complejidad de los hechos inevitable ya que las situaciones educativas se dejan raramente aprehender en su totalidad, o estructurar a través de un solo método científico.*

*Por otra parte, las Ciencias de la Educación se inscribieron desde siempre en el marco de una sociedad **humanista**, no **mecanista**, lo que excluye todo determinismo, a favor de un razonamiento y cuestionamiento profundo de sus **finalidades**.*

*Siendo así, mientras las finalidades de las Ciencias de la Educación estén dirigidas hacia el **crecimiento del ser**, nos situamos en un plano de reflexión que no corresponde tanto al APRENDER como al CONOCER, y desde el punto de vista didactológico y lingüístico que es el nuestro, esta progresión hacia un estado superior de conocimientos, bien pudiera depender de la noción misma de **comunicación**, ya que en ella permanece la base de toda construcción del saber.*

### ABSTRACT:

APPRENDRE, CONNAITRE, ETRE

*Au Chili comme ailleurs, en matière d'action éducative, les préoccupations sont nombreuses. Dans la recherche de solutions, on interpelle les disciplines concernées dans ce processus, tout en interrogeant l'Université sur ses propres compétences éducatives et le fondement des valeurs qu'elle défend. Or, les changements sont rapides et la complexité des réalités inévitable parce que les situations éducatives ne peuvent pas être appréhendées dans leur totalité par une seule méthode scientifique.*

*Il reste que les Sciences de l'Éducation se sont toujours inscrites dans un cadre social non **machiniste**, mais **humaniste**, ce qui exclut tout déterminisme au profit d'un raisonnement et d'un questionnement profond de ses **finalités**.*

*Cela étant, et aussi longtemps que les Sciences de l'Éducation auront pour but la **croissance de l'être**, du point de vue didactique et linguistique qui est le nôtre, une conclusion s'impose: l'acte d'APPRENDRE et l'acte de CONNAITRE conduisent d'autant mieux à la progression vers un état supérieur de connaissances qu'ils ne sont pas dissociés de la notion même de **communication** qui reste à la base de toute la construction du savoir.*

*"Un enfant n'est pas un vase qu'on remplit, c'est un feu qu'on allume".*

*(Un niño no es un vaso que hay que llenar, es un fuego que hay que encender).*

Michel de Montaigne

Las preocupaciones en materia de acción educativa, en Chile como en todos los países, han ido creciendo, y las búsquedas de soluciones interpelan cada vez más intensamente todas las disciplinas involucradas en este proceso.

Las modificaciones son rápidas y la complejidad de los hechos inevitable, ya que las situaciones educativas se dejan raramente aprehender en su totalidad o estructurar a través de un solo método científico.

Por nuestra parte quisiéramos evocar aquí algunos aspectos de un vasto tema que se definirá, en términos esquemáticos, como un gran conjunto en construcción, cuyos principales basamentos podrían ser denominados ONOMASIOLOGÍA, DIDÁCTICA Y LEXEMÁTICA.

¿Por qué “lexemática”, más que “vocabulario”?

En primer lugar, conviene decir que se ha llegado a esta asociación por el sesgo de estudios lexicales consagrados a la adquisición de expresiones idiomáticas en un marco no estrictamente lexicográfico, sino integrado al *universo del discurso y de la comunicación*. Para evocar lo que puede ser, en el funcionamiento discursivo, a la vez el concepto y su formulación, el término “lexemática” de Bernard Pottier, nos parece más revelador que el de vocabulario. Nuestro camino intenta, a partir de allí, ver cómo, en el entrecruzamiento de la lexemática y la didáctica, se encuentra la onomasiología, como ciencia capaz de dar sentido al proyecto pedagógico, y de fundar finalmente toda concepción de la cognición.

En efecto, la onomasiología llega a ser una llave de interpretación del doble punto de vista de la evolución lexemática y didáctica, dado que con ella se toca el modo de *transmisión de los conceptos*. Siendo este punto de vista en realidad inseparable de la idea misma de *comunicación*, diríamos que el hecho de pasar de una abstracción a una representación, pide finalmente ser estudiado en el marco general de una teoría de la *comunicación*, que será, a la vez, cognitiva y meta-representacionista.

Desde la óptica del *aprendizaje lingüístico*, que es la nuestra, se podría decir que las leyes meta-representacionales deben permitir la transferencia de un concepto haciendo aparecer en el plano mental una unidad de significación. Parece también, en la práctica del discurso, que el mejor funcionamiento semántico no está sino secundariamente ligado a la complejidad de la sintaxis o de la longitud de las frases, sino que lo está manifiestamente al modo de transmisión de la representación. Este paso de un estado de abstracción a una entidad mental unitaria, constituye, por su *posición intermedia*, la partida importante de nuestra investigación, porque concierne en bloque a toda la organización cognitiva del *pensamiento*, es decir, a la acción del intelecto en su funcionamiento propiamente dicho.

En una primera etapa, se debe interrogar sobre cuál podría ser la naturaleza de la entidad mental unitaria de significación que es necesario discernir en las mallas menos visibles de la formación y la transmisión de los conceptos, porque, en realidad, toda la problemática del *“cómo se unen los elementos del aprendizaje”*, comenzaría allí. En nuestra visión, esta construcción del edificio didáctico se basa de hecho en la columna onomasiológica, en la medida en que no se percibe la unidad de significación sino como una abstracción ligada al molde “concreto” de una forma específica. Ahora bien, decir lingüísticamente que un sentido no puede existir independientemente de una forma, es decir que onomasiología y semasiología son, desde su nacimiento, tan indisolubles como dos hermanas gemelas. Así, en el caso de la teoría gemela que defendemos, la abstracción es concebida al mismo tiempo que su versión concreta, lo que significa que nunca se trata de abstracciones absolutas, sino de entidades

mentales particulares. Este hecho es esencial porque, sobre la realidad de esta doble vertiente abstracto/concreta de la representación de entidades unitarias y particulares, puede fundarse una de las más interesantes hipótesis de la  *fijación memorial*, sin la cual ningún  *conocimiento* sería posible.

Remontémonos, siguiendo esta lógica, al origen de lo que podría ser un  *continuum* en el fenómeno de la formación del lenguaje. Si es verdad que la no-significación (para un cierto tema y en una situación dada) coincide con la no representación, se obtendría una especie de umbral de abstracción nula o próxima a la fuerza cero (este “umbral” permanece aquí como noción vaga, aunque sea fundamental en relación a una escala de grados de abstracción). Hacer, en seguida, existir un pensamiento, es representarlo, es decir, tomar conciencia, siendo esta toma de conciencia la operación misma por la cual el sentido toma forma. En términos psicológicos, se diría que llegar a ser “consciente” es llegar a ser “conocedor”; y en términos lingüísticos, se diría que mediante esta operación lo “enunciable” llega a ser “enunciado”. Dado que la abstracción lingüística no sabría manifestarse fuera de enunciados particulares, se pasa así, psicológica y lingüísticamente, a otros niveles de abstracción. Se explica de este modo que al grado más fuerte de abstracción pueda muy bien corresponder al grado más fuerte de realismo. Esta regla condiciona todo el devenir del pensamiento: “Yo soy la Sal de la tierra –dice el Evangelio–, la Puerta, el Camino, la Luz del mundo”. En un dominio tan eminentemente inmaterial como el de las creencias, se pueden ver netamente definidas nociones abstractas en términos muy concretos. Esta alianza sintética esencial es lo que nuestro estudio pone en evidencia, subrayando además que no hay ningún límite a esta creación; todos los géneros de enunciados son así tocados: sea poética, narrativa o ficticia, la abstracción no es nunca independiente de su representación. Esta realidad es semánticamente primordial para la formación del enunciado y didácticamente determinante para el estudio del proceso de aprendizaje lingüístico en su totalidad, puesto que el fenómeno cognitivo evoluciona sobre la base de clasificaciones nocionales cada vez más abstractas.

De todas las aproximaciones que conviene hacer, parece que las más inmediatas conciernen a las leyes organizadoras que rigen del mismo modo la  *transmisión de la información en la comunicación* y la  *transmisión de saberes en el conocimiento*: en los dos casos, en efecto, el plan de abstracción debe ser aprovechado para la adaptación óptima de la representación a la significación. De la cualidad de la interrepresentatividad depende finalmente la  *comunicación*, o dicho de otro modo, el ajuste más o menos logrado que se realice en el triple nivel de un  *subjetivo*, de un  *objetivo* y de un  *figurativo*. A partir de ahí, llega solamente a ser posible hacer un llamado al sistema memorial del cual se ha presentado muy pronto el rol esencial en la formación del pensamiento humano.

La Antigüedad conocía los “ayuda memoria”, que se podrían definir como verdaderos diccionarios onomasiológicos, en los que los sinónimos estaban ordenados por grupos temáticos. Favorecer la interrepresentatividad significaba, ya entonces, buscar en el esquema “abstracto-concreto-memoria” las mejores correspondencias para nuestras disposiciones interiores naturales. Debido a que la memoria del hombre es así hecha, sucede que, desde la infancia, trabajar sobre imágenes concretas y bien conocidas del entorno, es ya hacer memoria: uno de los primeros esfuerzos que marcan muy simbólicamente el pasaje de lo concreto a lo abstracto, podría ser el aprendizaje del alfabeto, y el “Elefante gris” convertido en inseparable de la letra “E” permanecerá sin duda para muchos de nosotros como ejemplo inolvidable de esta  *memoria materializante*. Es que, dada sola, una abstracción se pierde. Por el contrario, acoplada a un “sentido” (visual o no), llega a ser memorizable. Pero si es exacto que lo abs-

tracto se sirve de lo concreto para significar, la puesta en servicio de la imagen no significa de ningún modo que este método sea un fin en sí: es sólo un medio. Se puede hacer desfilar una gran cantidad de imágenes ante los ojos de un niño sin que retenga ninguna. El verdadero interés de la representación conceptual reside en el *reconocimiento de elementos permanentes* que permiten una lectura, aunque sea simple, del mundo, es decir, de la creación. Tal es también nuestra definición de la lectura. Por esto es legítimo ver en el aprendizaje de la lectura el aprendizaje de una *puesta en orden conceptual*, no sólo porque ello permite salir del caos de la *indiferenciación* y alcanzar un primer grado de *conocimiento*, sino porque permite constantemente *pasar de un nivel cognitivo a otro*. Visiblemente, en el corazón de una gestión didáctica, es nuestro punto de partida onomasiológico el que ha marcado una técnica de memoria, determinando un orden, el orden infinitamente rico de una lectura del mundo...

De hecho, si la onomasiología tiene que ver con la representación memorial y su lógica natural, es primero porque la *imagen* que tiene un sentido encuentra allí un lugar, debido a que ella es en sí misma *una unidad*. Esta representación unitaria (percibida en la realidad o en imagen) permite, pues, realizar inmediatamente la identificación de un concepto. Desde los primeros grados del desarrollo cognitivo, las clasificaciones nocionales operan de la misma manera: el niño que ve un “gato” es capaz de reconocer todos los gatos; por el contrario, si no ha visto nunca un gato, cabe preguntarse si la simple descripción verbal, sería suficiente para la identificación correcta del concepto. Es, sin duda, interesante aproximar aquí esta lógica onomasiológica de clasificación nocional a la denominada holoscópica (“holos” = total; “scopos” = ver, observar), puesto que, desde un punto de vista científico, es una de las hipótesis sobre las que se basan ciertos investigadores (Cf. G. Pinson) para abordar los estudios de la memoria.

Este razonamiento pone en evidencia una *relación analógica unitaria*, de la que nacen tanto *el sentido* como *el recuerdo*. Y por ahora, las conclusiones que hemos obtenido en el dominio lexemático, incorporan esta lógica natural de la *unidad de significación*, pero muestran, por otra parte, que la memoria separa, selecciona, archiva en función de un positivo o un negativo, por analogía a ciertos modelos de representación. Esta “modelización” se produce a un grado intermedio entre lo muy definido y lo muy indefinido y, como en el ejemplo del “gato” holoscópico, se llega lingüísticamente a una forma que es, a la vez, única (estandarizada) y múltiple (al origen de infinitas versiones). Onomasiológicamente, se percibe, por un lado, *una puesta en orden de cosas que permite el reconocimiento de elementos permanentes* y, por otro, *una creación original, propia del locutor*. Lógicamente, los modelos capaces de esquematizar la abstracción en una focalización óptima de representación cognitiva, serán los más ampliamente aceptados por la memoria, es decir, los más conformes a la *transmisibilidad comunicacional* y generalmente los más culturales. Toda originalidad, toda creatividad, resulta siempre de una perfecta libertad de pensamiento, lo que no es posible sino en la práctica misma del *discurso*, donde cada uno puede justamente “pensar a su modo”. De esta comunicación interactiva surgen a menudo expresiones bastante especiales, bastante fuertes o elegantes, para convertirse en archivos culturales de la memoria colectiva. Ahora bien, si es exacto que el eje del universo cultural reposa en esta posibilidad de una creación propia, el didáctico, en cuanto responsable del desarrollo conceptual, debe aquí hacer una pausa para preguntarse a lo menos lo que ocurrirá teóricamente a esta formación frente a los modelos tecnológicos proporcionados por la inteligencia artificial y “toda la robótica”. Éstos van a centuplicar las posibilidades de un “pensamiento” que, como cada cual sabe, no puede ni soñar, ni imaginar, ni tomar conciencia de sí mismo; *un pensamiento que*

*no es*, puesto que no tiene conciencia de contradicción ni juicio (por el juego de ajedrez, por ejemplo, se llega pronto, dice Jacques Pitrat (CNRS París 6) “a poder desarrollar un millón de posibilidades por segundo en máquinas especializadas que utilizan cables electrónicos ultra rápidos. Pero este conocimiento de proceso no puede ser llamado inteligencia, puesto que sólo puede ejecutar una instrucción, luego la siguiente y así sucesivamente”).

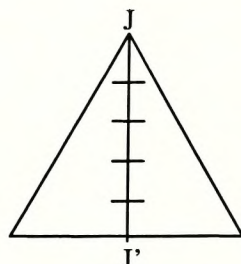
Entonces es cuando la lexemática-onomasiología y la didáctica nos recuerdan, juntas, que la enseñanza debe apuntar a la cultura, ¿y qué es la cultura, sino creación? El aprendizaje lingüístico debe, en consecuencia, y forzosamente, hacer crear, pensar, investigar... a partir de una reflexión propia. En relación con este principio, *¿cuáles serán los nuevos objetivos de la educación?*; ¿se desarrollarán en el estudiante capacidades para resolver problemas cada vez más complejos de manera autónoma, o se le permitirá sólo acumular informaciones más y más numerosas?; ¿se quiere que asimile ideas con el fin de crear o para que sean sistemáticamente aplicadas?; ¿llegará a poseer una lógica sin saber “razonar”? Como base de un sistema didáctico, la onomasiología nos ayuda también a comprender mejor lo que, en el aprendizaje lingüístico, puede ser la *formación del pensamiento*, y a ver que el *lenguaje tiene poderes que la inteligencia artificial no conoce*.

A la didactología concierne el metaconocimiento, que permite avanzar en el conocimiento del conocimiento, por reglas más y más generales, partiendo de una conciencia capaz de observarse a sí misma. Sin esto, parece que, en el fondo, se acepta vivir en la incoherencia. Se subrayará aquí que Christian Puren tiene algunas buenas razones para denunciar la actual falta de coherencia en el proyecto formativo en didáctica y metodología. Debemos llevar nuestro debate –dice en lo fundamental– en cuanto didácticos y no en cuanto lingüistas, sicólogos o sociólogos. Y lo que el didáctico observa hoy es, a menudo, un eclecticismo, que pone en juego el principio mismo de la filosofía de esta disciplina. La mezcla de métodos sin orden ni dosificación, conduce de hecho a un eclecticismo que califica, con justicia, de dimisionario. Es preciso, agrega, interrogar a la didáctica en sus *fundamentos*, sus *finalidades*, su *gestión*, *para constituir esta disciplina en totalidad*.

Por vías distintas a las de Christian Puren, nuestro razonamiento se une a su punto de vista. Nuestra visión nos ha conducido a un método de abstracción que dicta de alguna manera ella misma el método: la didáctica es onomasiológica en la medida en que ella es su propio camino, su sentido. Esta reflexividad, sin ninguna duda, ha inquietado siempre, puesto que indica que la representación conceptual pide ser reconstruida a partir de su propia representatividad. Sin embargo, por muy ligado que esté al subjetivismo o a la sobredeterminación psicológica, el análisis del mecanismo del pensamiento no puede ser confiado sino a él mismo. Tal es, por otra parte, *la superioridad constante del sistema conceptual sobre un sistema de imitación, en el que las categorías cognitivas serán utilizadas de manera “mecánica”*. Para ser didáctico, el saber conceptual debe ser construido onomasiológicamente si se quiere que sea archivado de modo correcto por la memoria. En el fondo, es un problema de *calidad de aprendizaje* que promueve esta puesta en escena del dispositivo de la construcción de saberes.

En la medida en que la onomasiología se adapta al movimiento del pensamiento, en el sentido que obra captando un conjunto de relaciones de las que une o distingue propiedades, la onomasiología puede intervenir en todas las ciencias en relación con el conocimiento. En consecuencia, ha sido siempre el verdadero fundamento de la ciencia que tiene a su cargo conducir metodológicamente el pensamiento, de formar el juicio: la didactología. La onoma-

siología, en efecto, puede permitirnos *pasar de un nivel de conceptualización a otro* y, en cuanto tal, es *el pilar central de la construcción que une todos los niveles cognitivos*.

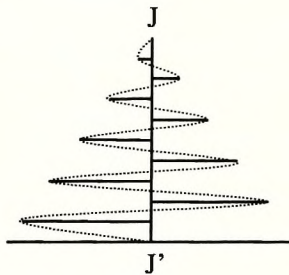


Esta línea onomasiológica (**JJ'**) es, en el hecho, la columna didáctica que garantiza la solidez y la solidaridad entre las diferentes partes del edificio del conocimiento. Romper esta columna central es derribar el edificio entero. El pilar onomasiológico representa, pues, lo muy fundamental en *la construcción del saber*, lo que significa que de su energía depende finalmente *la expansión* o el *debilitamiento del desarrollo cognitivo*. Ahora bien, como un espejo semántico siempre presente, encontramos de nuevo aquí el *plano medio lexicalizante que está en la base de nuestro estudio: el lenguaje permanece, en efecto, como el gran mediador para llegar al conocimiento*, pues es el VERBO, en el sentido fuerte de “Logos” o “Palabra del Inicio”, centro del saber y de la creación. Dicho de otro modo, desarrollar competencias al nivel de la función creadora y organizadora del pensamiento, implica desarrollar competencias lexemáticas que, a través de una indispensable puesta en orden nocional, focalizan la naturaleza asociativa y jerarquizadora de la organización misma del discurso, de la inteligencia y del sentido. El fin de esta progresión que va constantemente de lo conocido a lo desconocido, es, idealmente, conducir al hombre a *la cima de su desarrollo*, supremo estado de fuerza dominada, en realidad nunca concluida a causa de la complejidad humana y del infinito de la creación. A la inversa, *la inmovilización* sobre este eje onomasiológico, correspondería a *una incomunicación* que impediría pasar de un nivel de conocimientos a otro y que, en consecuencia, *impediría aprender*. Todo lo que puede afectar a esta “*evolución en la comunicación*” nos concierne, pues, directamente, puesto que, de hecho, la noción misma de didáctica no existe sino en la medida en que hayan posibilidades de llegar a nuevos conocimientos a partir de saberes antiguos. Sabemos que todo conocimiento del conocimiento, avanza sobre este principio, progresando a lo largo de los siglos como hermenéutica experimental de lo desconocido, y constituyendo así, la verdadera y constante posibilidad de acceso a un nivel superior.

*El siglo XVII* marca el nacimiento de la didáctica moderna con la gran figura de Comenius (1592-1671). El término “didáctica”, de Giordano, parece haber sido creado por Ratichius, Ratke o Ratich, porque en el tiempo de Comenius algunos hablaban de la “didáctica o el arte de enseñar de Ratich”. Sin embargo, Comenius permanece como el gran organizador de la didáctica, en sentido moderno. *El siglo XX* cuenta con el gran paso de Jean Piaget y de la psicología experimental del niño. En relación a este progreso, *la interrogación actual* parece dirigirse de manera más intensa, en el dominio de la sicología cognitiva, hacia el estudio del “*pensamiento en su acción propia*”. ¿Cómo vemos la didáctica en este conjunto de perspectivas? Parece tener todavía grandes dificultades para separarse de lo que siempre se ha querido que sea: “el arte de enseñar”. A la pregunta de fondo, que es la de saber si la didáctica puede o no dejar de ser considerada un arte, ¿cuál sería nuestra respuesta?: que la didactología no puede dejar de ser considerada como *ciencia*, desde el instante en que se

defina a sí misma como conocimiento del conocimiento, como metateoría, teniendo por fin, en cuanto tal, “hacer a la vez posible y necesaria su propia superación”. De hecho, es en el momento en que la neurología y la informática progresan en el conocimiento más científico del funcionamiento cerebral, en el momento en que las ciencias en realidad se vuelven hacia una nueva necesidad de auto-reflexión, cuando la didactología busca, también, “poner orden en sí misma antes de buscar poner orden a su rededor” (C. Puren).

Reflejo de un orden interior que se impone, la puesta en orden en la didáctica viene por *la unidad*. Es la unidad la que cuenta, es su fuerza ser unificadora. Formar un todo, una unidad completa, es la característica que debería permanecer como *esencial en la construcción del objeto científico que le es propio*. Es por esto que, si tuviéramos que dar en una imagen lo que podría ser en didáctica la evolución ascensional y progresiva de la cognición, escogeríamos ciertamente el más totalizador de los símbolos, el signo en forma de cruz. A la vez difusor y concentrador, unificador de contrarios y recapitulador de la creación, este signo presenta una gran estabilidad, que permite ordenar y analizar en función de una coherencia que se decide por unir o distinguir lo que es igual (lo mismo) de lo que es opuesto (o diferente). Ahora bien, este doble plan horizontal y vertical se da sobre el eje onomasiológico cada vez que se determina un nivel.



En otros términos, la didáctica no se inclina ante nada: al contrario, se levanta en una simetría fundamental comparable al tronco de un árbol y que une, como él, el nivel superior de las hojas o de la teoría al nivel inferior de las raíces o de la práctica, del terreno de la clase. Romper este contrato de interacción, entre teoría y práctica conduce inevitablemente a una desarticulación, un desmembramiento, una desorientación. La didáctica debe permitir la apertura que haga posible la orientación. Es la seguridad de avanzar firmemente por un camino *desconocido pero ordenado*, es un viaje que tiene un destino. Este desplazamiento es una aventura interior en la que la didáctica sólo se encuentra a sí misma. En cada cruce, se abren nuevas vías y la decisión de una elección importante obliga a detenerse a reflexionar antes de proseguir el camino elegido. Uno se detiene cuando no es capaz de ir más lejos y cuando un alto es necesario para meditar y resolver problemas de elección. Debido a que llegar ante lo desconocido da miedo, se espera siempre una respuesta definitiva, olvidando que “sólo las preguntas que no tienen relación con lo infinito encuentran respuestas definitivas” (Louis Calaferte). Como la onomasiología, la didactología no es un fin en sí, sino una invitación a ir más allá.

Sin duda, por esta razón mayor se osará aquí expresar el deseo de ver la creación –de preferencia en nuestra capital, Santiago– de un centro de investigación, o más modestamente de una revista, donde la *didáctica experimental* pueda encontrar, gracias al aporte y el intercambio internacional, el legítimo lugar que le corresponde. Toda didactología en efecto,

no sólo busca hoy una mejor definición, sino también, y especialmente, un fundamento experimental que, en este caso, le permita no inmovilizarse en un sistema de procedimientos.<sup>1</sup>

En conclusión, diríamos que las Ciencias de la Educación se inscribieron desde siempre en el marco de una sociedad *humanista*, no *mecanista*, lo que excluye todo determinismo, a favor de un razonamiento y cuestionamiento profundo de sus *finalidades*.

Siendo así, mientras las finalidades de las Ciencias de la Educación estén dirigidas hacia el *Crecimiento del Ser*, nos situamos en un plano de reflexión que no corresponde tanto al APRENDER como al CONOCER, y del punto de vista didactológico y lingüístico que es el nuestro, esta progresión hacia un estado superior de conocimiento, bien pudiera depender de la noción misma de *Comunicación*, ya que en ella permanece la base de toda construcción del saber.

---

#### **BIBLIOGRAFÍA**

- Barthes, Roland** (1957): "Le mythe aujourd'hui", en *Mythologies*. Seuil, París.
- Charaudeau, Patrick** (1983): *Langage et discours*, Hachette-Université, París.
- Comenius, J.A. Komensky** (1902): *Didáctica magna*, Biblioteca Pedagógica Clásica, Academia Checa, Praga.
- Didier Erudition** (éd.) (1990): "De la linguistique appliquée à la didactologie des langues et des cultures", en *Revue Études de linguistique appliquée*, N°79, juil-sept., París.
- Giordano, Alberto** (1945): *Los genios de la educación*, Sopaos, Buenos Aires.
- Pinson, Gaston** (1985): *La pensée (approche holographique)*, Ed. PUL, Lyon.
- Pottier, Bernard** (1973): *Le langage*. Collection Dictionnaire du savoir moderne, Denoël, París.
- Puren, Christian** (1991): "Didactique des langues étrangères: de la perspective à la prospective", Actes du Congrès de Barcelone.
- Quadri, Bruno** (1950): *Devoirs et méthodes de la science onomasiologique*. Université de Zurich.
- Sperber, Dan** (1988): "Nature de la pensée", *Actes des journées d'études*, Bibliothèque Municipale de Lyon.

---

<sup>1</sup> Para una lectura más detallada de los temas aquí expuestos, consultar **Díaz, Olga** (1998): "La représentation dans l'abstraction" en *Cuadernos de la Facultad*, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, 62 pp.