

**APLICACIÓN Y ANÁLISIS DE LAS TÉCNICAS DE TRADUCCIÓN EN LA
TRADUCCIÓN DEL ARTÍCULO “*UNE CULTURE ‘CONTRE’ L’AUTRE: LES IDÉES
DE L’ÉDUCATION NOUVELLE SOLUBLES DANS L’INSTITUTION SCOLAIRE
D’ETAT? AUTOUR DE LA DÉMOCRATISATION DE L’ACCÈS AU SAVOIR*”**

MIGUEL ARLEY MELO SÁNCHEZ



**UNIVERSIDAD DEL VALLE
FACULTAD DE HUMANIDADES
ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE
LICENCIATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS INGLÉS-FRANCÉS
SANTIAGO DE CALI
2012**

**APLICACIÓN Y ANÁLISIS DE LAS TÉCNICAS DE TRADUCCIÓN EN LA
TRADUCCIÓN DEL ARTÍCULO “UNE CULTURE ‘CONTRE’ L’AUTRE: LES IDÉES
DE L’ÉDUCATION NOUVELLE SOLUBLES DANS L’INSTITUTION SCOLAIRE
D’ETAT? AUTOUR DE LA DÉMOCRATISATION DE L’ACCÈS AU SAVOIR”**

MIGUEL ARLEY MELO SÁNCHEZ

Monografía para optar al título de licenciado en lenguas extranjeras

**Directora:
ELISABETH LAGER**



**UNIVERSIDAD DEL VALLE
FACULTAD DE HUMANIDADES
ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE
LICENCIATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS INGLÉS-FRANCÉS
SANTIAGO DE CALI
2012**

RESUMEN

En esta monografía se realiza la traducción al español y el posterior análisis de las técnicas de traducción aplicadas en la traducción de un artículo, originalmente escrito en francés, publicado en febrero de 2006 en la revista *“Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education”*.

La traducción está fundamentada en algunos de los conceptos más relevantes pertenecientes a la traducción según autores como Delisle (1998), Hurtado (1995 y 2001), Hatim y Mason (1997), entre otros. Es así como el proceso de traducción sigue las etapas de comprensión, reexpresión y verificación propuesto por Delisle (2005) en su teoría de traducción. De igual manera, el análisis de las técnicas de traducción, de algunas de las frases, se lleva a cabo de acuerdo con la propuesta de clasificación de Molina y Hurtado (2001).

Finalmente, se presentan las conclusiones y se aporta una versión en español del artículo objeto de trabajo, así como el texto original como único anexo.

Contenido

Introducción.

Planteamiento del problema.....	1
Objetivos	3
Objetivo general	3
Objetivos específicos	3
Justificación.....	4
Antecedentes	6
Marco teorico.....	10
Definición de traducción	10
Traducción como actividad entre lenguas.....	10
Traducción como actividad textual.....	10
Traducción como acto de comunicación.....	11
Traducción como proceso.....	12
Los signos lingüísticos	14
Finalidad y características de la traducción.....	15
Características esenciales del traductor.....	16
Breve clasificación de la traducción	18
El método traductor	20
Proceso de traducción según jean delisle (2005).....	23
Antes	23
Etapa de contextualización	23
Etapa de lectura	24
Etapa de comprensión	25
Durante	25
Después.....	25
Las técnicas de traducción	26
Propuestas de clasificación de las técnicas de traducción según Molina y Hurtado (2001).....	27

Metodología.....	30
Etapa de contextualización (antes)	30
Autor del artículo.....	31
Campo de estudio del artículo	32
Tipo de texto	33
Contenido	34
Estilo y estructura del texto	35
Etapa de lectura.....	36
Etapa de comprensión	36
Etapa de reexpresión (durante).....	36
Etapa de verificación (después)	37
Análisis	38
Texto traducido.....	58
Conclusiones	
Bibliografía	
Anexo (Texto original)	

INTRODUCCIÓN

Este trabajo está centrado en la traducción al español de un artículo, originalmente escrito en francés, publicado en febrero de 2006 en la revista *“paedagogica historica: international journal of the history of education”*.

Dicha traducción se llevó a cabo mediante la aplicación de las técnicas de traducción propuestas por la autora Amparo Hurtado Albir en su libro *“Traducción y Traductología: Introducción a la Traductología”* (2001).

Esta monografía está estructurada en varias secciones: las tres primeras plantean los interrogantes trabajados durante el desarrollo del trabajo, los objetivos propuestos— para responder de manera satisfactoria los interrogantes planteados— y la explicación de la importancia de la traducción en nuestro proceso de aprendizaje de las lenguas.

Después, se encuentran los antecedentes concernientes a las técnicas de traducción; dicha búsqueda, que sirvió como guía en la elaboración de la presente monografía, se realizó en los trabajos de traducción existentes en el Centro de Documentación de la Escuela de Ciencias del Lenguaje de la Universidad del Valle.

Posteriormente se presenta el marco teórico. En éste se mencionan algunos de los conceptos más relevantes pertenecientes a la traducción según autores como Delisle (1998), Hurtado (1995 y 2001), Hatim y Mason (1997), entre otros.

Luego se encuentra el capítulo correspondiente a la metodología implementada en el proceso de traducción; ésta sigue las etapas de comprensión, reexpresión y verificación, correspondientes al modelo propuesto en la teoría de traducción de Jean Delisle en su libro *La traduction raisonnée* (2005).

A continuación está el análisis de las frases que presentaron más dificultad durante el proceso de traducción, mencionando la página del texto de partida en donde se encuentran y la descripción de las técnicas implementadas en su traducción, así como la equivalencia en español correspondiente para cada una de las frases.

Por último, se presentan las conclusiones y la bibliografía citada, seguidas del texto original como único anexo.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Diariamente es necesario hacer uso de la lectura para decodificar el mensaje que un emisor desea transmitir a través de cualquier medio escrito. No obstante, este mensaje no siempre ha sido originado en nuestra lengua, por lo cual ha sido objeto de un proceso de traducción, que le permite conservar su sentido y su finalidad, para ser comprendido por una audiencia diferente a la propia en términos de lengua y cultura de origen.

El uso de la lectura es más intenso durante nuestra formación académica, debemos valernos de ella para extraer los conocimientos plasmados en los textos escritos por autores de diversas nacionalidades y diferentes lenguas. Es ahí en donde la traducción tiene un rol esencial en el proceso de transferencia del conocimiento.

Cuando se lee un texto traducido al español pocas veces se piensa en el proceso que tuvo que recorrer el traductor, así como tampoco se es consciente de la traducción como actividad compleja; de ahí que para la realización de esta monografía me plantee los siguientes interrogantes:

- ¿Cuáles son los pasos a seguir en la traducción de un texto?
- ¿Cuáles son las técnicas de traducción utilizadas para la traducción del artículo propuesto?

De igual manera, después de leer la propuesta clasificatoria de traducción y los planteamientos teóricos de Amparo Hurtado (2001), en los cuales está basado este trabajo, me surge otra pregunta concerniente a este último aspecto:

- ¿En qué medida las clasificaciones de las técnicas de traducción propuestas por Hurtado (2001) se relacionan con las técnicas utilizadas en la traducción del artículo?

OBJETIVOS

Para responder de manera satisfactoria los anteriores interrogantes, me planteo los siguientes objetivos:

Objetivo general

- Estudiar el proceso de traducción desde un punto de vista teórico aplicando y analizando las técnicas de traducción propuestas por Hurtado en su libro *“Traducción y traductología: introducción a la traductología”* (2001).

Objetivos específicos

- Analizar el texto de partida siguiendo el modelo de análisis propuesto en la teoría de traducción de Jean Delisle (2005).
- Identificar y describir las técnicas de traducción utilizadas en la traducción del artículo *Une culture ‘contre’ l’autre: les idées de l’éducation nouvelle soluble dans l’institution scolaire d’Etat? Autour de la démocratisation de l’accès au savoir* de acuerdo con la clasificación propuesta por Amparo Hurtado (2001).
- Proponer una versión traducida del artículo *Une culture ‘contre’ l’autre: les idées de l’éducation nouvelle soluble dans l’institution scolaire d’Etat? Autour de la démocratisation de l’accès au savoir* de la revista *“paedagógica historica: international journal of the history of education”*.

JUSTIFICACIÓN

Con el paso del tiempo la traducción se ha convertido en un tema de interés, no sólo para quienes la estudian como formación profesional, sino también para quienes dedican una gran parte de su tiempo a la difícil tarea de comprender el mensaje escrito o hablado en un idioma diferente al propio.

Son muchas las fuentes y diversos los autores que exponen sus ideas en su lengua materna. De la misma forma, son muchas las personas que se nutren de ese conocimiento; no obstante, en muchas ocasiones ese conocimiento no puede ser aprovechado en su totalidad debido a la dificultad que para algunos representa leer en una lengua extranjera. Ese es el caso de algunos docentes y estudiantes del Instituto de Pedagogía de la Universidad del Valle, quienes encuentran como un problema relevante el idioma en el cual se presentan algunos textos. Dicha dificultad impide llevar a cabo una comprensión total, la cual es esencial dentro del proceso de aprendizaje de cualquier estudiante.

Es por esto que la traducción al español del artículo propuesto cobra importancia en el rompimiento de dicha barrera. Para ello, es necesario valerse de un conocimiento específico en ambas lenguas en el tema a trabajar, así como en técnicas que permitan *“identificar, clasificar y denominar las equivalencias elegidas para las micro unidades textuales”* a traducir.

Por lo tanto, la traducción del artículo *“Une culture ‘contre’ l’autre: les idées de l’éducation nouvelle soloubable dans l’institution scolaire d’Etat? Autour de la démocratisation de l’accès au savoir”* se presenta como un documento de consulta para los estudiantes y profesores del Centro de Documentación, Educación y Pedagogía (CENDOPU) de la Universidad del Valle, quienes, en la mayoría de los casos, no poseen conocimiento del idioma en el que está redactado el texto y, por consiguiente, no logran acceder, comprender y aprovechar la información que en él se encuentra.

Además de la función que puede cumplir el texto traducido, la traducción surge como interés personal en trabajar los aspectos textuales y extra textuales concernientes a la traducción propiamente dicha. El presente trabajo en traducción sirve para comprobar y demostrar la capacidad de comprender, interpretar y reformular un mensaje expresado en uno de los idiomas aprendidos durante la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle.

ANTECEDENTES

La búsqueda de los antecedentes concernientes a trabajos realizados en técnicas de traducción, se limitó a los trabajos realizados en la Escuela de Ciencias del Lenguaje de la Universidad del Valle.

De acuerdo con las consultas realizadas, en el centro de documentación, se puede observar que, a partir de 1993, los estudiantes de postgrado y especialización en traducción eran los únicos que se enfocaban en la traducción como trabajo de grado. Desde entonces, dicho tema fue tomando fuerza entre los estudiantes de pregrado del programa de Licenciatura en Lenguas Modernas, quienes, después de 1995, enfocaron sus monografías en la traducción de artículos pertenecientes a diferentes campos del conocimiento, para tres años más tarde, y hasta la fecha actual, interesarse en la traducción de textos con temas propios del programa como lo son la lingüística aplicada y el bilingüismo.

Para tal efecto, quienes han realizado trabajos en este campo, han hecho estudios centrados en teorías planteadas por autores como Peter Newmark, Jean Delisle, Vinay y Darbelnet, (entre otros) centrándose en los diferentes problemas presentados durante la traducción, así como en las estrategias implementadas para generar posibles soluciones a los mismos.

Aunque existen varios trabajos enfocados, de manera general, en la traducción, las siguientes monografías, consultadas en el Centro de Documentación,

fueron realizadas en torno a las técnicas de traducción, razón por la cual se seleccionan como antecedentes:

- “*Análisis de las técnicas de traducción aplicadas al texto un modelo de ocupación humana*”, Parra (2004). En este trabajo la autora realiza una versión en español de un texto escrito en inglés, el cual se enmarca en el campo de la terapia ocupacional. Con el fin de alcanzar tal propósito, la autora se basa en la clasificación de las técnicas de traducción propuestas por Amparo Hurtado Albir, en el libro “*la enseñanza de la traducción*”, para identificar las dificultades de traducción más importantes dentro del texto y señala las técnicas empleadas para resolver dichas dificultades

Cabe resaltar que de todas las monografías consultadas, la anterior es una de las más relacionada con este trabajo por realizar una traducción y un posterior análisis basado en las técnicas de traducción propuestas por Hurtado; de igual manera, es importante tener en cuenta la diferencia de la lengua de partida con la cual se trata, ya que Parra realizó la traducción al español de un texto redactado en inglés, mientras que la presente monografía persigue como uno de sus objetivos realizar una versión en español de un artículo originalmente en francés.

- “*Traducción del libro “Memoires d’hadrien” de Marguerie Yourcenart, realizada por Julio Cortázar: un análisis de las figuras literarias y de las técnicas de traducción*” de Varela y Muñoz (2004). Este trabajo posee un punto de vista literario, en el mismo los autores realizan un contraste y un posterior análisis de las figuras literarias utilizadas por Julio Cortázar en su versión del texto, así como también analizan los cambios de las figuras literarias dentro de la traducción. De igual

manera, Varela y Muñoz hacen un análisis de las técnicas de traducción utilizadas por Julio Cortázar basándose en la clasificación de las técnicas de traducción propuestas por Amparo Hurtado Albir (2001), tema del cual es eje central el presente trabajo en traducción.

- “*Análisis de las dificultades y estrategias de traducción para el texto “A crosscultural view of learning styles”* por Mina (2005). En esta monografía la autora realiza la traducción al español de un texto originalmente escrito en inglés; dicho texto habla acerca de la visión intercultural de un salón de clase culturalmente diverso y la importancia que tiene la presencia de la diversidad de estilos de aprendizaje dentro del contexto de la enseñanza-aprendizaje. Para llevar a cabo su versión en español, Mina se basa en la metodología propuesta por Jean Delisle (1993), al tiempo que realiza un análisis de las dificultades y de las técnicas de traducción de acuerdo con la clasificación propuesta por Amparo Hurtado Albir (2001). Por último, la autora de esta monografía acompaña su trabajo con un diccionario terminológico bilingüe (inglés-español) concerniente a los términos utilizados en el texto. Es importante señalar que la metodología implementada por Mina concuerda con la aplicada en la traducción del artículo, objeto de trabajo en esta monografía, ya que ambas se rigen por la propuesta de Jean Delisle y por lo tanto se utilizó como guía para la traducción del texto.
- “Análisis de dificultades y técnicas de traducción aplicadas al texto *’Construction or obstruction: teacher talk and learner involvement in the efl classroom’*”, por Rondon y Coronel (2006). En este trabajo las autoras realizan una versión en

español de un texto, escrito en inglés, enmarcado en el campo de la lingüística aplicada. De igual manera realizan un análisis de las técnicas de traducción propuestas por Amparo Hurtado Albir, al tiempo que clasifican las dificultades de traducción de acuerdo con lo expuesto por el autor Jean Delisle. Finalmente, Rondon y Coronel acompañan su monografía con un glosario bilingüe (inglés-español) concerniente a la lingüística aplicada y en particular a la terminología empleada en la investigación en el aula en la segunda lengua.

La lectura del análisis de las dificultades y la clasificación de las técnicas de traducción aplicadas por Rondon y Coronel, sirvieron como guía en la comprensión e identificación del uso de las técnicas de traducción en el análisis del artículo traducido en la elaboración de la presente monografía.

MARCO TEORICO

Definición de traducción

Son muchas las definiciones dadas del concepto de traducción por parte de diferentes autores. Algunos de ellos la han considerado como una actividad entre lenguas, mientras que otros la dirigen hacia una actividad textual, y otros más como un acto comunicativo o simplemente la han definido como un proceso relacionado con la comprensión y reexpresión de un mensaje. Algunas de las definiciones, que poseen diferentes concepciones de la traducción, son:

Traducción como actividad entre lenguas

Según Vinay y Darbelnet traducir es “pasar de una lengua A a una lengua B para expresar la misma realidad” (1958, p 23). De acuerdo con estos autores la traducción es una actividad que solo le concierne a los elementos lingüísticos de las lenguas de partida y de llegada, es así como en esta definición no se tienen en cuenta los aspectos del habla.

Traducción como actividad textual

Para Seleskovitch y Lederer traducir “significa transmitir el sentido de los mensajes que contiene un texto y no convertir en otra lengua, la lengua en la que éste está formulado” (1984, p. 256). Según esta definición, traducir no es sólo un acto lingüístico sino también un proceso en el cual el sentido que posee el mensaje juega un papel primordial, pues es este último lo que realmente se lleva de una

lengua a otra; es por esta razón que estas autoras consideran la traducción como un acto de comunicación que no se limita únicamente al aspecto lingüístico.

De la misma manera, Catford incide en el carácter textual de la traducción centrándola más en el plano de la lengua que en lo lingüístico al definirla como “la sustitución de material textual en una lengua (LO) por material textual equivalente en otra lengua (LT)” (1970, p. 39). En este mismo sentido, House apoya el carácter comunicativo de la traducción cuando incluye aspectos semánticos y pragmáticos propios de la misma al definirla como “la sustitución de un texto en lengua de partida por un texto semántica y pragmáticamente equivalente en la lengua meta” (1977, p. 29)

Traducción como acto de comunicación

Así como algunos autores ya citados piensan en la traducción desde un punto de vista lingüístico o semántico, existen otros quienes le atribuyen a ésta un carácter comunicativo, enfatizando en la influencia del contexto sociocultural y su importancia dentro de la traducción.

Tal es el caso de Hatim y Mason quienes plantean la traducción como “un proceso comunicativo que tiene lugar en un contexto social” (1997, p. 13) o de Hermans, quien concibe la traducción como una práctica comunicativa y por consiguiente como una clase de comportamiento social, pues afirma que “ la traducción tiene lugar en una situación comunicativa “, y que ” los problemas de

comunicación pueden definirse como lo que se denominan problemas de ‘coordinación’ interpersonales, que a su vez, forman parte de la amplia familia de problemas de interacción social” (1996, p. 160).

Siguiendo con la idea de la influencia cultural en la traducción Hewson y Martin hacen énfasis en la traducción como una “ecuación cultural” y en el traductor como un “operador cultural” (199, p. 36) quien interviene en el proceso de transculturalidad de la traducción.

Traducción como proceso

Otros autores, centran sus definiciones en el proceso que se debe llevar a cabo para efectuar la traducción, sin dejar a un lado el aspecto lingüístico, textual y comunicativo que en ella se encuentra.

Es así como para Seleskovitch y Lederer la traducción “es un proceso más relacionado con operaciones de comprensión y reexpresión que de comparación de lenguas” (1984, p. 18) en este mismo sentido Steiner afirma que un “modelo esquemático de la traducción es el de un mensaje proveniente de una lengua fuente que pasa a través de una lengua receptora, luego de haber sufrido un proceso de transformación” (1980, p. 44) De igual manera, Delisle, hace énfasis en la relevancia que posee, dentro de ese proceso, lo que ha querido decir el emisor del texto original, cuando define la actividad traductora como “la operación que consiste en determinar la significación de los signos lingüísticos en función de un querer decir

concretizado en un mensaje, y restituir después ese mensaje íntegramente mediante los signos de otra lengua”. (1998, p. 68)

Para Bell, el proceso llevado a cabo en la traducción se enmarca, junto al producto y al concepto, en uno de los tres sentidos que diferencia en su definición:

“De hecho la palabra traducción tiene tres significados diferentes. Puede referirse a: 1) el traducir, el proceso (traducir, la actividad más que el objeto tangible); 2) una traducción, el producto que resulta del proceso de traducir (el texto traducido); 3) la traducción, el concepto abstracto que abarca tanto el proceso de traducir como el producto del proceso.” (Bell 1991, p. 13)

Por su parte Hurtado en su libro *“Traducción y traductología: introducción a la traductología”* (2001) realiza una definición de traducción, teniendo en cuenta los aspectos señalados anteriormente por varios autores, al afirmar que la traducción es “un proceso interpretativo y comunicativo consistente en la reformulación de un texto con los medios de otra lengua que se desarrolla en un contexto social y con una finalidad determinada”. (Hurtado 2001, p. 41)

De igual forma, Hurtado hace énfasis en tres aspectos esenciales en la traducción: en primer lugar la finalidad comunicativa para la cual se traduce; en segundo lugar, sitúa la traducción en el plano del habla y no en el de la lengua, aclarando que no se traducen unidades aisladas, descontextualizadas, si no textos, y en tercer lugar, esta autora le otorga una gran importancia a la capacidad cognitiva y de interpretación del traductor y explica que este proceso mental es una operación

entre textos, con una intención comunicativa, interpretados por un sujeto conocedor de un saber y un saber hacer y no una operación entre lenguas:

“La traducción es una habilidad, un saber hacer que consiste en saber recorrer el proceso traductor, sabiendo resolver los problemas de traducción que se plantean en cada caso. La traducción más que un *saber* es un *saber hacer*; en este sentido siguiendo la distinción de Anderson (1983) entre conocimiento declarativo (*saber qué*) y conocimiento procedimental u operativo (*saber cómo*), tendremos que calificar el saber traducir como un conocimiento esencialmente de tipo operativo y que, como todo conocimiento operativo, se adquiere fundamentalmente por la práctica (La competencia traductora)”. (Hurtado, 2001, p. 25)

Esta diversidad en las definiciones de traducción deja en evidencia el carácter complejo que dicha definición encierra, sin dejar a un lado su importancia y sus características más importantes. El presente trabajo en traducción se acoge a la definición propuesta por la autora Amparo Hurtado (2001) pues tiene en cuenta todas las características ya mencionadas: texto, acto de comunicación y actividad cognitiva.

Los signos lingüísticos

Traducir es un proceso complejo en el cual se debe tener objetivos precisos en cuanto al tipo de traducción que se desea realizar. Para ello se debe tener muy en cuenta el idioma o idiomas a trabajar así como sus respectivos signos lingüísticos, ya sean verbales o no verbales

Para tener una mejor comprensión del proceso traductor, es necesario saber interpretar los signos verbales. Según Jakobson (1975), existen tres distinciones

relevantes en la interpretación de un signo verbal: 1) traducirlo a otros signos de la misma lengua; 2) traducirlo a otra lengua; 3) traducirlo a cualquier otro sistema no verbal de símbolos. A partir de esa distinción, dicho autor, propone tres tipos de traducción:

Es importante tener en cuenta esas tres categorizaciones de traducción propuestas por Jakobson, ya que el desarrollo del presente trabajo gira en torno a la traducción interlingüística, pues el texto a traducir al español se encuentra redactado en francés.

Finalidad y características de la traducción

De acuerdo con Hurtado son tres los interrogantes que deben ser tenidos en cuenta con el fin de llevar a cabo cualquier tipo de traducción: ¿Por qué se traduce? ¿Para qué se traduce? Y ¿Para quién se traduce?

Esta autora establece cuatro características básicas en la traducción:

1. “La razón de ser de la traducción es la diferencia entre las lenguas y las culturas;
2. La traducción tiene una finalidad comunicativa;
3. La traducción se dirige a un destinatario que necesita de la traducción al desconocer la lengua y la cultura en la que está formulado el texto original;
4. La traducción está condicionada por la finalidad que persigue y esta finalidad varía según los casos;” (Hurtado, 2001, p. 28)

Según esto se traduce, entonces, *porque* existen diferencias lingüísticas y culturales.

Se traduce *para* traspasar la barrera de comunicación generada por la diferencia de lenguas y culturas; y finalmente, se traduce *para alguien* que posiblemente no conozca la lengua y/o la cultura en que se ha creado el texto escrito, oral o audiovisual.

Es por esto que la labor desempeñada por el traductor (de llevar un mensaje de un texto de partida a un texto terminal) debe ser basada en una intención comunicativa, ligada a un aspecto sociocultural, para alguien que si bien posee conocimiento acerca de la lengua de partida, no posee la competencia traductora del saber hacer.

Características esenciales del traductor

De la misma manera como la traducción se encuentra compuesta por una serie de características propias, que deben ser tenidas en cuenta al momento de efectuarse el proceso traductor, el traductor debe poseer una serie de particularidades que lo califican como competente e idóneo. En ese sentido Hurtado (2001) hace énfasis en una serie de aspectos a considerar.

En primer lugar explica “la necesidad de una competencia de comprensión en la lengua de partida y una competencia de expresión en la lengua de llegada” (Hurtado 2001, p29), una habilidad de transferencia indispensable la cual define

como la” capacidad de comprensión y producción de textos, predisposición al cambio de un código lingüístico a otro sin interferencias, etc.” (Ibidem, p. 30) por lo que el bilingüismo en las lenguas a trabajar no es una condición única para realizar una traducción.

De igual forma, esta autora aclara que aunque ese conocimiento lingüístico (el cual es activo y práctico) posee primacía sobre el conocimiento teórico, no es suficiente ya que el traductor debe poseer conocimientos extralingüísticos (sobre la cultura de partida y de llegada, sobre el tema que trata el texto, etc.):

“Los conocimientos extralingüísticos varía según el texto del que se trate (y su dificultad cambia según los conocimientos extralingüísticos que tenga en cada caso el traductor) pero son totalmente indispensables para poder traducir; sin ellos el traductor ni puede comprender el texto original ni puede reformularlo debidamente.” (Ibidem, p. 30)

Además de lo anterior, Hurtado asegura que el traductor debe valerse de unos conocimientos instrumentales para la ejecución de su labor como lo son el funcionamiento del mercado laboral (tarifas, contratos, etc.), la documentación y el uso de herramientas informáticas. Así mismo, añade la necesidad del

“dominio de estrategias de todo tipo (para la comprensión, para la reformulación, para el proceso de transferencia) que permitan subsanar deficiencias de conocimientos (lingüísticos o extralingüísticos) o habilidades y poder enfrentarse así a la resolución de los problemas de traducción”. (Ibidem, p. 30)

Este conjunto de habilidades y conocimientos necesarios para saber traducir, diferencian la competencia del traductor de cualquier otra persona que posea conocimientos en lenguas extranjeras, tal cual lo expone Hurtado:

“La traducción es una habilidad, un saber hacer que consiste en saber recorrer el proceso traductor, sabiendo resolver los problemas de traducción que se plantea en cada caso. La traducción más que un saber es un saber hacer.” (2001, p. 25)

Breve clasificación de la traducción

Hurtado (2001) realiza una propuesta clasificatoria situada en una línea integradora de todas las variedades de traducción y aclara que la cuestión de su clasificación es compleja y que, por lo tanto, deben ser entendidas como categorías dinámicas que se imbrican para identificar y caracterizar la traducción.

De acuerdo con Hurtado, en su libro *Modalidades y tipos de traducción* (2001), son cuatro los elementos fundamentales que intervienen en la categorización de la traducción interlinguística:

1. *El ámbito socioprofesional* al que pertenece el texto original (sea éste escrito, oral, audiovisual o informatizado).
2. Las características del *modo del texto* original y de la traducción (el modo traductor).
3. La naturaleza del *proceso traductor* en el individuo.
4. *El método* empleado para traducir el texto original.

Teniendo en cuenta los anteriores aspectos, Hurtado (2001) presenta la siguiente clasificación:

CLASIFICACIÓN DE LA TRADUCCIÓN	
MÉTODOS DE TRADUCCIÓN (Según el método traductor empleado)	Traducción comunicativa Traducción literal. Traducción libre.

	Traducción filológica, etc.
CLASES DE TRADUCCIÓN (Según la naturaleza del proceso traductor en el individuo)	Traducción natural Traducción profesional Aprendizaje de la traducción profesional Traducción pedagógica Traducción interiorizada Traducción explicativa Traducción directa Traducción inversa
TIPOS DE TRADUCCIÓN (Según el ámbito socioprofesional)	Traducción técnica Traducción jurídica Traducción económica Traducción administrativa Traducción religiosa, etc. Traducción literaria Traducción publicitaria Traducción periodística, etc. Interpretación de conferencias Interpretación social Interpretación de tribunales, etc.
MODALIDADES DE TRADUCCIÓN (Según el modo traductor)	Traducción escrita Traducción a la vista Interpretación simultánea Interpretación consecutiva Interpretación de enlace Susurrado Doblaje Voces superpuestas Subtitulación Traducción de programas informáticos Traducción de productos informáticos multimedia Traducción de canciones Supratitulación musical Traducción icónico-gráfica

Esta autora hace énfasis en que las clases y métodos de traducción son de índole procesual (aunque obviamente afectan el resultado de la traducción) y explica que las clases de traducción tienen que ver con la naturaleza y la función del proceso cognitivo desarrollado por el individuo

De igual forma hace hincapié en los tipos y modalidades de traducción afirmando que estos ayudan a clasificar la traducción como actividad social de mediación interlinguística. También afirma que los tipos de traducción tienen que ver con ámbitos socioprofesionales diferentes que comportan funcionamientos textuales diferentes; según Hurtado (2001) dentro de ese funcionamiento textual son determinantes la categoría de campo temático ya que exige conocimientos extralingüísticos diferentes del traductor y, por lo tanto, perfiles profesionales diferentes.

Por último, asegura que lo que cambia en las modalidades de traducción es el modo traductor y reafirma su importancia al explicar que exige acondicionamientos específicos, de cada modalidad, puesto que requiere destrezas comunicativas diferentes del traductor.

El método traductor

Al igual que la traducción, la definición y la escogencia del método traductor ha sido un asunto complejo, tratado de manera confusa por muchos traductólogos.

Para llegar a la definición del método traductor (que se utilizará en esta monografía) es necesario recordar la definición de traducción expuesta por Hatim y Mason quienes la plantean como “un proceso comunicativo que tiene lugar en un contexto social” (1997, p. 13); esta definición permite rescatar dos aspectos esenciales: su finalidad comunicativa y el contexto sociocultural en el que se efectúa la traducción, ya que la pertinencia del uso de un método traductor u otro está relacionada con estos dos aspectos.

Así pues, el método traductor es, según lo expone Hurtado “el desarrollo de un proceso traductor determinado, regulado por unos principios; estos principios vienen determinados por el contexto y la finalidad de la traducción.” (2001, p. 250), Es importante tener en cuenta que el método traductor es una opción global que recorre todo el texto y no se orienta hacia unidades más pequeñas descontextualizadas del mismo.

Son cuatro los métodos traductores básicos mencionados por Hurtado :

1. *Método interpretativo-comunicativo* (Traducción comunicativa)
(traducción del sentido) Método traductor que se centra en la comprensión y reexpresión del sentido del texto original conservando en la traducción la misma finalidad que el original y produciendo el mismo efecto en el destinatario.
2. *Método literal* (transcodificación lingüística) Método traductor que se centra en la reconversión de los elementos lingüísticos del texto original, traduciendo palabra por palabra, sintagma por sintagma o frase por frase,

la morfología, la sintaxis y/o la significación del texto original. El objetivo del método literal es el de reproducir el sistema lingüístico de partida.

3. *Método libre.* (modificación de categorías semánticas y comunicativas)

Método traductor que no persigue transmitir el mismo sentido del texto original aunque mantiene funciones similares y la misma información. Se cambian categorías de la dimensión semiótica (por ejemplo, el medio sociocultural o el género textual; de poesía a prosa, etc.), o de la dimensión comunicativa (el tono, el dialecto temporal) debido a un cambio de destinatario (por ejemplo a niños), a un uso diferente de la traducción (por ejemplo a escenificación), a acondicionamientos del contexto receptor, o incluso a una opción personal. Existen dos niveles, *la adaptación y la versión libre*; la versión libre supone un mayor *alejamiento* del texto original que la adaptación (por ejemplo la eliminación de personajes o escenas, etc.).

4. *Método filológico* (o traducción erudita, traducción crítica, traducción anotada). Método traductor que se caracteriza porque se añaden a la traducción notas con comentarios filológicos, históricos, etc. El original se convierte en objeto de estudio dirigiéndose a un público erudito o a estudiantes (traducción anotada con fines didácticos), pueden ser ediciones bilingües.” (2001, p. 252).

Proceso de traducción según Jean Delisle (2005)

Jean Delisle en su libro “La Traduction Raisonnée” (2005) expone una serie de etapas a seguir, con el fin de llevar a cabo el proceso traductor, antes, durante y después de la traducción.

Antes

Es la primera parte del proceso traductor, propuesto por Delisle, la cual esta subdividida en tres etapas: etapa de contextualización, etapa de lectura, etapa de comprensión.

Etapas de contextualización

Consiste en reunir la mayor cantidad de información que se pueda obtener con respecto al texto de partida, puesto que el texto no es una abstracción sino la voluntad de un autor de comunicar una información a uno o varios destinatarios. Es por esto que resulta esencial el conocimiento de aspectos como el origen del texto (de quien o de dónde viene), su función (convencer, describir, seducir, informar) y sus destinatarios.

Dichos aspectos resultan, al mismo tiempo, determinantes en la escogencia de los detalles estilísticos, y lexicales que el traductor implementara al momento de la reexpresión del mismo.

Etapas de lectura

Según Delisle (2005) es recomendable leer varias veces el texto de partida antes de comenzar la traducción, ya que la lectura permite ver al texto como una unidad estructurada, al tiempo que define un cuadro general de interpretación de cada uno de los elementos que lo componen. De esta manera, las frases de un texto no son independientes unas de otras, sino que forman un conjunto coherente; es por esto, que no es suficiente hacer una lectura superficial para entenderlo, pues es necesario empaparse del tema para poder asumirlo. De igual forma, este autor recomienda realizar la lectura sin precipitarse a los diccionarios bilingües, intentando identificar el significado del vocabulario desconocido a partir del contexto valiéndose del razonamiento lógico.

Es en esta etapa en la que se lleva a cabo un inventario de las características del texto. Se debe indagar sobre aspectos como el tipo de lengua en el que está escrito el texto (en el caso del artículo a traducir, si se trata del francés utilizado en Francia o en algún otro país francófono), el registro de la lengua que el autor ha utilizado, la tonalidad (neutro, polémico, irónico), la complejidad de las frases, la organización del discurso y de los párrafos.

Es también en esta etapa de lectura en la que el traductor debe identificar las dificultades de traducción y pronosticar los procedimientos a utilizar, para resolver dichas dificultades al momento de efectuar la traducción.

Etapas de comprensión

Es la parte del proceso en la que el traductor debe valerse de distintas fuentes de documentación, según el nivel del texto y el grado de conocimiento que posea del tema, con el fin de esclarecer las partes “complicadas” del texto.

En esta etapa el proceso de documentación puede limitarse a enciclopedias, artículos, monografías, diccionarios, etc

Durante

Es la segunda etapa del proceso, después de haber asimilado el sentido del texto en la lengua de partida. Es aquí en donde se da inicio a la traducción del texto.

Delisle recomienda realizar “rápidamente” una primera versión del texto, evitando dejar espacios en blanco, y hace hincapié en la traducción de unidades completas de información en vez de frases aisladas.

Una vez realizado el primer borrador, debe dejarse fuera de consulta por un tiempo para luego ser retomado con una lectura con el fin de mejorar el estilo y la forma en que fue escrito.

Después

Es la última etapa del proceso de traducción, la cual tiene como propósito la verificación de la traducción mediante una revisión final. Dicha lectura debe ser objetiva y crítica pues con ella se busca asegurar la corrección de la traducción.

Es también aquí en donde se verifica el uso correcto de las normas de la lengua de llegada (como son la ortografía, los signos de puntuación, etc.) y se realiza una

comparación entre el texto original y la traducción, verificando cifras, datos, nombres propios, enumeraciones, etc.

Las técnicas de traducción

Las técnicas de traducción es otra noción en torno a la cual se ha creado una gran discusión a causa de su definición y clasificación. Dicha discusión ha creado confusión en cuanto a su denominación, ya que algunos autores las han denominado procedimientos y otras estrategias.

Hurtado (2001) hace una clara diferenciación entre estos tres conceptos. Según esta autora, la noción de *técnica* se refiere al procedimiento verbal concreto, visible en el resultado de la traducción para conseguir equivalencias traductoras, las cuales afectan solo al resultado y a unidades menores al texto, mientras que el *método* es una opción global que recorre todo el texto y que afecta al proceso y al resultado. A diferencia de las *estrategias*, que están relacionadas con los mecanismos utilizados en las diversas fases del proceso traductor para resolver los problemas encontrados.

De igual manera, Hurtado afirma que el interés mayor de las técnicas radican en el hecho de que “proporcionan un metalenguaje y una catalogación que sirve para identificar y caracterizar el resultado de la equivalencia traductora con respecto al texto original”(2001, p. 257) y añade su utilidad catalogándolas como instrumentos de análisis para la descripción y comparación de traducciones, al lado de categorías textuales (relacionadas con mecanismos de cohesión, coherencia y progresión temática), contextuales (los elementos extra textuales relacionados con la producción

y recepción del texto original y la traducción) y procesuales (método traductor y estrategias traductoras):

“Las técnicas de traducción permiten identificar, clasificar y denominar las equivalencias elegidas por el traductor para micro unidades textuales así como obtener datos concretos sobre la opción metodológica utilizada, pero, evidentemente no bastan por sí solas como instrumentos de análisis”. (Ibidem p257)

Cabe retomar, entonces, la definición de las técnicas de traducción, planteada por Hurtado (2001), y adoptada en la elaboración de este trabajo, como “un procedimiento, generalmente verbal, visible en el resultado de la traducción, que se utiliza para conseguir la equivalencia traductora, con cinco características básicas: a) afectan el resultado de la traducción, b) se catalogan en comparación con el original, c) se refieren a micro unidades textuales, d) tienen un carácter discursivo y contextual, e) son funcionales.” (Ibidem, p. 257).

Propuestas de clasificación de las técnicas de traducción según Molina y Hurtado (2001)

De acuerdo con estas autoras, son dieciocho las técnicas de traducción, propuestas en su libro *Translation technics revisited: A Dynamic and Functionalist Approach* (2001):

1. Adaptación. Se reemplaza un elemento cultural por otro propio de la cultura receptora.

2. Ampliación lingüística. Se añaden elementos lingüísticos; es un recurso que suele ser especialmente utilizado en la interpretación consecutiva y doblaje.
3. Amplificación. Se introducen precisiones no formuladas en el texto original: informaciones, paráfrasis explicativas, notas del traductor, etc.
4. Calco. Se traduce literalmente una palabra o sintagma extranjero; puede ser léxico y estructural.
5. Compensación. Se introduce en otro lugar del texto traducido un elemento de información o efecto estilístico que no se ha podido reflejar en el mismo lugar en que aparece situado en el texto original.
6. Compresión lingüística. Se sintetizan elementos lingüísticos. Es un recurso especialmente utilizado en interpretación simultánea y subtitulación.
7. Creación discursiva. Se establece una equivalencia efímera, totalmente imprevisible fuera del contexto.
8. Descripción. Se remplacea un término o expresión por la descripción de su forma y/ o función.
9. Elisión. No se formulan elementos de información presentes en el texto original.
10. Equivalente acuñado. Se utiliza un término o expresión reconocido (por el diccionario, por el uso lingüístico) como equivalente en la lengua meta.
11. Generalización. Se utiliza un término más general o neutro.
12. Modulación. Se efectúa un cambio de punto de vista, de enfoque o de categoría de pensamiento en relación con la formulación del texto original; puede ser léxica y estructural.
13. Particularización. Se utiliza un término más preciso o concreto.

14. Préstamo. Se integra una palabra por expresión de otra lengua tal cual. Puede ser puro (sin ningún cambio), o naturalizado (transliteración de la lengua extranjera).
15. Sustitución. (lingüística, paralingüística). Se cambian elementos lingüísticos por paralingüísticos (entonación, gestos), o viceversa.
16. Traducción literal. Se traduce palabra por palabra un sintagma o expresión.
17. Transposición. Se cambia la categoría gramatical.
18. Variación. Se cambian elementos lingüísticos o paralingüísticos (entonación, gestos) que afectan a aspectos de la variación lingüística: cambios de tonos textuales, estilo, dialecto social, dialecto geográfico, etc.

METODOLOGÍA

El proceso de traducción del artículo se llevó a cabo de acuerdo con las etapas de comprensión, reexpresión y verificación, correspondientes al modelo propuesto en la teoría de traducción de Jean Delisle en su libro *La Traduction Raisonnée* (2005).

Etapas de contextualización (antes)

En esta primera etapa realice la búsqueda de aspectos relacionados con la procedencia del texto; dicha búsqueda tuvo como propósito la asimilación de la información contenida en el artículo, así como la determinación en la escogencia de los detalles estilísticos y lexicales a utilizar en la etapa de reexpresión.

Origen, fuente y fecha de publicación del artículo

El artículo “Une culture ‘contre’ l’autre: les idées de l’éducation nouvelle solubles dans l’institution scolaire d’Etat? Autour de la démocratisation de l’accès au savoir”, escrito por André D. Robert, se publicó en febrero de 2006 en el volumen 42 de la revista Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education.

La revista *Paedagogica Historica* tuvo su origen en Europa, en el año de 1961. Desde entonces, ha mantenido una publicación constante dirigida a lectores interesados en los temas concernientes a la educación global desde una perspectiva histórica. En la actualidad *Paedagogica Historica* realiza seis publicaciones anuales,

Sus artículos, elaborados por académicos especializados en diferentes campos de la pedagogía, están redactados en tres idiomas: inglés, francés y alemán; posee dos tipos de publicaciones: una impresa, realizada por la editorial Routledge, y otra online, a la cual se accede con el siguiente enlace:
<http://www.tandf.co.uk/journals/titles/00309230.asp>

Para obtener cualquiera de las dos versiones de la revista (impresa u online), es necesario suscribirse en la página web, especificando la versión que desea recibir, así como también es necesario estar registrado en el sitio web para poder acceder a la versión completa de los artículos, más allá del resumen escrito en inglés de cada uno de ellos

Autor del artículo

Andrés D. Robert es profesor de filosofía de la universidad de Lyon (francia) y director de *l'école doctorale n° 485 EPIC* (Educación, Psicología, información & Comunicación), fue miembro y posteriormente director del UMR “*Education et Politiques*” luego de su fundación en el 2007.

Su especialidad de investigación es la socio-historia de la educación y sus principales trabajos se han llevado a cabo en política educativa y en el sindicato de maestros.

Es analista político de los sistemas educativos de Europa, principalmente del sistema educativo francés del siglo XX. Estudia los procesos de reformas y sus efectos. Ha realizado investigaciones concernientes al cambio en el sistema

educativo que integra la acción de las fuerzas sociales y la representación de los maestros conformada por su sindicato respectivo.

Campo de estudio del artículo

El artículo se enmarca dentro de la pedagogía desde un punto de vista histórico, es decir, desde una perspectiva de cambio del método de enseñanza establecido en Francia a finales del siglo XIX y principios del siglo XX.

La pedagogía, como tal, es la disciplina que tiene como objeto de estudio la formación del sujeto; estudia a la educación como fenómeno socio-cultural y específicamente humano, brindándole un conjunto de bases y parámetros para analizar y estructurar la educación y los procesos de enseñanza-aprendizaje que intervienen en ella.

Algunas de las principales tendencias pedagógicas existentes son:

- ***Pedagogía tradicional:*** Esta tendencia considera que la adquisición de conocimientos se realiza principalmente en la escuela como medio de transformación. Es el maestro el centro del proceso de enseñanza y la escuela la principal fuente de información para el educando. Aquí el maestro es el que piensa y transmite conocimientos, mientras que el educando es un receptor de ideas que recibe solo una enseñanza empírica y memorística.
- ***Escuela nueva o activa:*** Esta pedagogía hace énfasis en el papel de formación, que tiene la escuela en el educando, para vivir dentro de un medio social. La tarea del maestro es de conducir, propiciar y dirigir la adquisición del aprendizaje.

El proceso de enseñanza-aprendizaje es recíproco y cumple con las necesidades e intereses del alumno. Ahora el alumno, con un rol activo, es el centro del proceso educativo.

- **La tecnología educativa.** Esta pedagogía se resume en objetivos conductuales, los métodos están basados en el autoaprendizaje, los medios utilizados son libros, televisión, computador, máquinas de enseñar, entre otras. La relación profesor-alumno es algo limitada en cuanto al maestro porque su papel se reduce a la elaboración de los programas, mientras que la del alumno se incrementa, pues es autodidacta y se autoinstruye.
- **La perspectiva cognoscitiva:** Se fundamenta en el análisis de los aspectos psicológicos existentes en los procesos que conducen al conocimiento de la realidad objetiva, natural y propia del hombre. Esta tendencia plantea la concepción y desarrollo de modelos de aprendizaje como formas de expresión de una relación concreta entre el sujeto cognitivo, activo y el objeto.
- **Constructivismo:** El constructivismo parte de la responsabilidad del sujeto sobre su propio proceso de aprendizaje: una experiencia personal basada en los conocimientos previos. De acuerdo con esta pedagogía, los conocimientos nuevos que el individuo obtiene, lo hace mediante el uso de aquellos conocimientos que ya apropió, es decir, se parte de lo que ya sabe el educando para facilitar su aprendizaje.

Tipo de texto

El artículo, es un documento académico que se clasifica como texto informativo especializado (también llamado texto expositivo), ya que presenta de

manera objetiva datos o información sobre hechos, fechas y personajes determinados, los cuales describe mediante el uso de ejemplos y analogías; además, está dirigido a un público específico en un área de conocimiento determinado, el cual requiere un léxico especializado e información técnica para su comprensión (en este caso es necesario tener información acerca de la historia de la pedagogía en Francia a finales del siglo XIX y principios del siglo XX).

De igual manera, como texto informativo, su estructura presenta tres partes esenciales: presentación, desarrollo y conclusión, así como también presenta una gran cantidad de conectores lógicos (explicativos, ordenadores, de causa y consecuencia) que indican la organización estructurada del texto.

Contenido

El artículo retoma la oposición existente entre la educación pública y las nuevas pedagogías que cuestionan el sistema educativo; dichas pedagogías nuevas—en oposición al sistema—están más centradas en el estudiante que en el valor intelectual de los contenidos del currículo.

El artículo se centra principalmente en Francia, durante el siglo XIX, analizando (por medio de momentos significativos y de algunas personalidades) la manera como las ideas nuevas pudieron cuestionar y trabajar la escuela pública y sus prácticas induciéndolas a evolucionar más, en lugar de pretender su asimilación pura y simple por la institución.

Estilo y estructura del texto

El lenguaje utilizado en la redacción del texto es un lenguaje especializado concerniente a conceptos propios de la pedagogía. El texto se caracteriza por estar redactado en tercera persona así como por tener oraciones largas y complejas (formadas por varias oraciones subordinadas).

El tiempo presente simple, utilizado por el autor para expresar las opiniones de las personalidades citadas, y el pasado simple y compuesto, utilizado para contar detalles históricos, son los tiempos verbales predominantes en el texto. Los párrafos aunque son algo extensos, están claramente diferenciados mediante espacios y sangrías.

La versión “online” del artículo, la cual se presenta en un archivo PDF, cumple con algunas especificaciones exigidas por la revista: no excede las 7000 palabras, está acompañado por un resumen en inglés (el cual debe tener como máximo 1200 palabras, en caso de acompañar a un artículo redactado en francés o alemán), las notas de pie de página son cortas y precisas, los títulos de revistas, libros y editoriales no están abreviados, todas las páginas se encuentran enumeradas, los títulos y subtítulos del artículo tienen la primera letra en mayúscula además de estar resaltados en negrita, las citas utilizadas por el autor tienen su respectiva sangría tanto al lado derecho como al lado izquierdo.

Etapas de lectura

Durante esta etapa realicé varias lecturas cuidadosas del artículo, con el fin de ver el texto como una unidad estructurada, intentando identificar el significado del vocabulario desconocido a partir del contexto sin hacer uso precipitado de los diccionarios bilingües. Posteriormente realice un inventario de las características que componen el artículo.

Etapas de comprensión

En esta etapa realice una nueva lectura apoyada en diccionarios monolingües de francés y español así como en diccionarios bilingües impresos y online, con el fin de averiguar el significado del vocabulario desconocido. Igualmente consulte, en la Escuela de Ciencias del Lenguaje, a la profesora Gloria Rincón acerca de las dudas encontradas con respecto al tema de la Escuela nueva y su influencia en Colombia.

Etapas de reexpresión (durante)

Después de haber asimilado la información contenida en el texto, procedí a realizar la traducción al español. Tal cual lo recomienda Delisle, elaboré un primer borrador del artículo evitando dejar espacios en blanco, traduciendo el sentido de unidades completas de información en vez de frases aisladas. Una vez finalizado ese primer borrador, lo dejé fuera de consulta por un tiempo y luego lo retomé para mejorar su estilo y redacción.

Etapas de verificación (después)

En esta última etapa realicé una revisión minuciosa de la traducción con el fin de verificar el uso correcto de las normas de la lengua de llegada como son la ortografía, los signos de puntuación, etc. En esta última etapa conté con la asesoría de la profesora Rocío Nieves, quien me ayudó con una revisión más completa de las normas del español académico.

ANÁLISIS

En este capítulo se encuentran el análisis de algunas de las frases que durante el proceso traductor reflejaron una mayor complejidad en la reexpresión del texto de llegada. En él se presenta la frase original escrita en francés con su correspondiente número de página; posteriormente se realiza el análisis de las estructuras de mayor complejidad, para finalmente dar la equivalencia en español, con el número de página del texto traducido, seguido de la técnica de traducción implementada. Las frases analizadas están organizadas de acuerdo con el orden en el que se encuentran en el texto original y su correspondiente versión en español.

- **Cita del texto original**

“Une culture ‘contre’ l’autre: les idées de l’éducation nouvelle solubles dans *l’institution scolaire d’Etat*? Autour de la démocratisation de l’accès au savoir”
(Pág. 249)

Análisis

Al realizar la búsqueda correspondiente, en cuanto a la traducción de los términos éducation y nouvelle, se puede verificar que su equivalencia al español corresponde al sustantivo femenino educación y al adjetivo femenino nueva respectivamente, ya que en ambos idiomas estas dos palabras poseen la misma definición:

Educación: s. f. Formación destinada a desarrollar la capacidad intelectual y moral de las personas

Éducation: (n. f). Action d'élever, d'instruire, de former les enfants, les jeunes gens.

Nueva.1. adj. Recién hecho o fabricado.

2. adj. Que se ve o se oye por primera vez.

Nouvelle Annonce d'un événement, d'une chose récente.

Renseignements récents sur quelqu'un.

No obstante, al ubicar las palabras éducation nouvelle dentro de la frase del texto de partida en el que se encuentra, se puede notar claramente que a pesar de que sus significados están algo relacionados con el tema de educación, no son la equivalencia acertada en español.

Por lo tanto, es necesario pensar en éducation nouvelle no como términos aislados, sino como concepto clave en el sentido de la frase; es por esto que, analizando el lugar central que posee este concepto y teniendo en cuenta el campo de estudio en el que se enmarca el artículo, es necesario buscar la definición del concepto de l'éducation nouvelle en pedagogía.

L'éducation nouvelle, dentro del ámbito educativo en Francia, corresponde a una de las tendencias pedagógicas que defiende el principio de la participación activa de los individuos, teniendo en cuenta sus necesidades e intereses, dentro de su proceso de aprendizaje. En nuestro entorno, la tendencia pedagógica que se define de esa manera es conocida como *escuela nueva*. Por lo tanto, la equivalencia apropiada en español para el concepto de "L'éducation nouvelle" corresponde a "*escuela nueva*".

Equivalencia en español

“Una cultura ‘contra’ la otra: ¿son solubles las ideas de la escuela nueva en el sistema nacional de educación? Acerca de la democratización del acceso al saber” (Pág. 1)

Técnica empleada

Equivalente acuñado.

- **Cita del texto original**

“Une culture ‘contre’ l’autre: les idées de l’éducation nouvelle solubles dans l’institution scolaire d’État? Autour de la démocratisation de l’accès au savoir” (Pág. 249)

Análisis

Hablar de l’institution scolaire, dentro del contexto pedagógico francés es hacer referencia a los establecimientos destinados a la formación académica de una cantidad de individuos; sin embargo el diccionario “*Le Petit Robert*” define el término *institution*, no solo como el establecimiento educativo, sino también como el conjunto de reglas que rigen a un país. De igual manera, ese mismo diccionario define la palabra État como el término designado para hacer referencia a un país que posee su propio gobierno.

Teniendo en cuenta la definición de las palabras État y institution se tiene como idea general la de un conjunto de leyes educativas que posee un país en su territorio. En Colombia, cuando se refiere a este aspecto, se habla del *sistema nacional de educación*; Es por esto que la versión en español propuesta para *l’institution scolaire d’état* corresponde a *sistema nacional de educación*.

Equivalencia en español

“Una cultura ‘contra’ la otra: ¿son solubles las ideas de la *escuela nueva* en el sistema nacional de educación? Acerca de la democratización del acceso al saber” (Pág. 1.)

Técnica empleada

Adaptación.

- **Cita del texto original**

“Nébuleuse touffue dont il convient certes de clarifier les contours, mais dont on considérera de prime abord qu'elle incarne la contestation de l'organisation et de l'esprit de l'école instituée.” (Pág. 249)

Análisis

Para la traducción de esta frase se consideró la omisión de la palabra “certes” (la cual significa *en efecto, claro, desde luego*), ya que el contexto precedente menciona la conveniencia existente y por lo tanto real de clarificar los contornos de la nebulosa, lo cual para efectos de redacción en español, no necesita ser mencionado, puesto que el énfasis que ofrece la palabra “certes” permanece implícito en el sentido del texto para ser inferido por el lector.

De igual manera, pensando en efectos estilísticos de redacción, se introdujo en otro lugar del texto traducido las palabras “*les contours*” (los contornos) con el fin de otorgarles en español el mismo énfasis que posee en francés.

Con el propósito de mantener la frase con el tiempo verbal predominante del artículo traducido, se realizó un cambio de conjugación al verbo “considerar”, pasando del tiempo futuro a gerundio manteniendo el sentido de tener en cuenta constantemente el cuestionamiento que representa.

Equivalencia en español

“densa nebulosa cuyos contornos es conveniente aclarar, pero considerando ante todo que encarna el cuestionamiento a la organización y a la esencia de la escuela establecida.” (Pág. 1)

Técnicas empleadas

Elisión

Transposición.

- **Cita del texto original**

“Ces précautions prises, il reste tentant, et assez aisé première approche, de mettre en regard, pour la énième fois, une culture contre l’autre, como le font certains manuels ou recueils de synthèse sous la forme de tableaux d’oppositions terme a terme.”(Pág. 250)

Análisis

Para la traducción de la frase “Ces précautions prises”, es necesario tener en cuenta tanto el aspecto gramatical como la función semántica que posee dentro del texto original.

Así pues, al examinar el adjetivo demostrativo “ces”, se puede notar que, además de estar seguido por un sustantivo en plural, realiza énfasis en una serie de aspectos que se deben tener en cuenta y que ya han sido previamente mencionadas en el texto. En este caso en particular dichos aspectos corresponden a la cuestión de la democratización del acceso al saber y al movimiento de escuela nueva–recorrido

por múltiples tensiones entre la tendencia aristocrática de la escuela de Roches y la tendencia representada por el GFEN.

Esos aspectos están marcados en el texto bajo el término “*precauciones*” (*equivalente en español de la palabra “précautions” utilizada en el texto original*) el cual es definido por el diccionario de “*La Real Academia Española*”– en concordancia con la definición dada por el diccionario “*Le Petit Robert*”– como el miramiento, la salvedad o la cautela para evitar o prevenir los inconvenientes, dificultades o daños que pueden temerse. De ahí que se utilice el término “salvedades” como el equivalente en español para el término en francés “*précautions*”

Con el fin de realizar el énfasis de posterioridad en español fue necesario utilizar el adverbio “después de” seguido del verbo “hacer” para resaltar la inferencia que trae consigo el adjetivo demostrativo “ces”(esas) al ya haber realizado la observación pertinente de esas salvedades.

Es por esto que la versión en español propuesta para *Ces précautions prises*, corresponde a “después de hacer esas salvedades”

Equivalencia en español

“Después de hacer esas salvedades, continúa siendo atractivo y a primera vista bastante fácil comparar por enésima vez una cultura con la otra, como lo hacen algunos manuales o textos de síntesis bajo la forma de cuadro que comparan un término a término.” (Pág. 2)

Técnica empleada

Ampliación lingüística.

- **Cita del texto original**

“C’est moins cela qui nous intéressera que les zones plus floues, les points de recoupement éventuels, les frontières indécises, où, les deux cultures éducatives et pédagogiques ont pu être amenées à se croiser, se frotter l’une à l’autre au sein même de l’institution scolaire d’Etat.” (Pág. 250)

Análisis

Esta frase está marcada por el uso del adverbio “moins” (menor, menos), el cual marca una comparación proporcional, que designa la inferioridad de algo previamente dicho, con un aspecto o aspectos a mencionar posteriormente; siendo así la traducción de la frase “C’est moins cela qui nous intéressera que les zones plus floues” correspondería a “esto es lo que menos nos interesará en comparación con las zonas más confusas”; sin embargo, por efectos estilísticos y con el fin de expresar más puntualmente la cantidad proporcional respecto de la otra, se utilizó en español el comparativo masculino “tanto” en la frase “no es tanto por esto....sino por”, para otorgarle un énfasis de menor grado de importancia al aspecto ya mencionado en el texto original así como para contra poner un primer aspecto negativo a un segundo positivo con mayor grado de importancia.

Equivalencia en español

“No es tanto por esto que nos vamos a interesar, sino por las zonas más confusas, los puntos eventuales de intersección, las fronteras imprecisas en

donde ambas culturas educativas y pedagógicas se pudieron haber llegado a cruzar, rozándose entre sí en el seno de la escuela pública” (Pág.2)

Técnica empleada

Ampliación lingüística.

- **Cita del texto original**

“Ce faisant, nous rejoignons, au titre de l’investigation historique et objectivante, ce que Philippe Perrenoud a pu quant à lui déclarer, dans une intention plus délibérément limitante:” (Pág. 250)

Análisis

Para la traducción de ésta frase, es necesario centrarse en el significado y función de las locución prepositivas “a titre de” y “quant à”.

De acuerdo con la traducción otorgada por los diferentes diccionarios bilingües online e impresos consultados, “a titre de” se traduce literalmente al español como “a título de”; esta locución prepositiva se refiere a un punto de vista específico, al objeto y centro de atención e interés particular. De ahí que se utilice como equivalente la frase “punto de vista” para expresar cada uno de los modos considerados por el autor para apoyar lo estipulado en esa parte del artículo. De igual forma, es necesario incluir en el texto de llegada la preposición “desde” para introducir el enfoque en el cual el autor centra su opinión, en este caso, la misma que aporta la investigación histórica y objetiva.

La otra locución prepositiva, presente en la frase trabajada, “quant à” se refiere a lo que corresponde con relación a algo. En el texto esta locución establece una relación entre lo que Philippe Perrenoud afirma, lo cual es apoyado por el autor del artículo desde el punto de vista de la investigación histórica, con el hecho mencionado con anterioridad: hablar de las ideas de escuela nueva en lugar de una escuela nueva como cuerpo de doctrina constituido, dirigiendo la atención hacia lo que circula y se exporta más que a lo que está fijo, aun si el precio a pagar es un cierto debilitamiento.

Al leer el artículo en francés y establecer esa relación, entre lo dicho por Philippe Perrenoud y el apoyo otorgado por el autor del texto, se entiende claramente que es referente a las ideas de la escuela nueva; por lo tanto, considero no es necesario para la redacción de la frase incluir la traducción de la locución prepositiva “quant à”.

Equivalencia en español

“Con este hecho compartimos, desde el punto de vista de la investigación histórica y objetiva, lo que Philippe Perrenoud pudo declarar con una intención más deliberadamente militante:” (Pág. 2)

Técnicas empleadas

Particularización.

Ampliación lingüística.

Equivalente acuñado.

Elisión.

- **Cita del texto original**

“S’il est vrai que cette forme scolaire et sa pédagogie trouvent leur origines dans le premières organisations d’écoles par des communautés religieuses, la variante laïcisée qui s’impose au cours du XIX siècle jusqu’au triomphe de l’Ecole républicaine introduit des nuances sensibles. “ (Pág.251)

Análisis

En la traducción de esta frase utilicé una traducción literal en su totalidad, así como también utilicé términos más precisos, al tiempo que sintetice elementos lingüísticos más específicamente en los términos “trouvent leur origines” y “organisations d’écoles” los cuales replacé por “se originan” y “organizaciones escolares” respectivamente; en el primero realicé la traducción conservando el tiempo verbal en el cual se encuentra en el texto en francés (presente simple) y en el segundo alterando su categoría gramatical al convertir “las organizaciones de escuelas” (sustantivos) en “organizaciones escolares” (adjetivo).

Equivalencia en español

“Si bien es cierto que esta forma escolar y su pedagogía se originan en las primeras organizaciones escolares a cargo de las comunidades religiosas, la variante laica, que se impuso durante el siglo XIX hasta el triunfo de la escuela republicana, introduce cambios importantes.” (Pág. 3-4)

Técnicas empleadas

Traducción literal.

Adaptación.

Particularización.

Compresión lingüística.

Transposición.

- **Cita del texto original**

“On relèvera quelques points qui vont à l’encontre de certains idées reçues: le refus du développement de la seule mémoire mécanique au bénéfice de méthodes dites’excitatrices de la pensée”(Pág. 251)

Análisis

Para la reexpresión de esta frase en español fue necesario, por estilo de redacción, cambiar el tiempo del verbo “reveler”. En el texto de partida el verbo se encuentra conjugado en tercera persona singular del modo indicativo futuro simple, (On relèvera) el cual literalmente corresponde a “se resaltará”; no obstante, se utilizó la forma no finita del mismo verbo (reveler) en español (resaltar) con el fin de destacar la importancia del sujeto en la frase, el cual en esta ocasión corresponde a algunos aspectos de los cuales posteriormente se elabora una lista.

Dentro de la misma frase no se formularon elementos de información presentes en el texto original, como es el caso del pronombre indefinido “certains” (algunas) y del adjetivo “seule” (sola, única), pues se consideró que sus significados eran fácilmente inferidos por el lector del texto traducido, ya que al decir “ideas adoptadas”, en vez de “algunas ideas adoptadas” (certains idées reçues), y dar el listado a continuación, no se está alterando el mensaje del texto, puesto que el énfasis que ejerce la palabra “certains” se ve reflejado más fuertemente al realizar el listado de esas ideas que al realizar su correspondiente traducción dentro de la frase. Lo mismo sucede con el adjetivo “seule” (sola, única), el cual califica el sustantivo

“mémoire” (memoria); en este caso no es necesario dar su equivalente en español pues en el texto sólo se hace referencia a un único tipo de memoria mecánica.

En oposición a lo anterior, también fue necesario añadir en español el verbo “ser” conjugado en tercera persona plural del presente simple (son); esto con el propósito de enfatizar en el listado de aspectos que se mencionan posteriormente.

Equivalencia en español

“Algunos puntos a resaltar que van en contra de las ideas adoptadas son: el rechazo al desarrollo de la memoria mecánica en beneficio de métodos llamados ‘motivadores del pensamiento’” (Pág. 4)

Técnicas empleadas

Transposición.

Elisión.

Ampliación lingüística.

- **Cita del texto original**

“Quelles que soient l’attitude des hiérarchies intermédiaires, relais évidemment décisifs, non nécessairement caquis aux directives centrales, et la pratique effective des maîtres dans leurs classes, c’est du moins ainsi que se décline en France le discours cautionné par l’institution après 188 –1882, et peut-être même avant “(Pág. 251)

Análisis

En la traducción de esta frase se reemplazó el concepto de “hiérarchies intermédiaires” (literalmente traducida como: ‘jerarquías intermediarias’) por el de “mandos medios”, ya que en nuestro contexto nos referimos con esta expresión a los

responsables de los aspectos fundamentales dentro de los diversos engranajes organizacionales, más exactamente, dentro del campo de la educación, a las directivas centrales.

Dentro del proceso traductor de esta frase se realizó un cambio de categoría gramatical en español, al sustituir el adjetivo indefinido “quelles que” (cuales quiera que) seguido por el verbo “être”, conjugado en el modo subjuntivo presente (quelles que soient), por el adverbio “independientemente”. Este cambio radica en el mismo significado que ambas estructuras poseen, puesto que la frase “Quelles que soient l’attitude” (cualquiera que sea la actitud) se refiere a la irrelevancia que tiene la actitud en esa situación específica, la cual es independiente, es decir que no tiene ninguna relación con la repetición del discurso avalado por la institución.

En el caso de las oraciones en francés “Quelles que soient l’attitude des hiérarchies intermédiaires, relais évidemment décisifs, et la pratique effective des maîtres dans leurs classes” y la afirmación “c’est du moins ainsi que se décline en France le discours cautionné par l’institution après 1881 – 1882, et peut-être même avant“, fue necesario introducir en otro lugar del texto traducido la correspondiente equivalencia de dichas frases, ya que no se pudo situar en el mismo lugar en que aparecen en el texto original; esto es debido a la yuxtaposición en que se encuentran en el artículo en francés.

Equivalencia en español

“Es así como en Francia se repite el discurso avalado por la institución después de 1881–1882 y tal vez desde mucho antes independientemente de la actitud de los mandos medios , obviamente importantes, y de la práctica efectiva de los maestros en sus salones.” (Pág. 4)

Técnicas empleadas

Adaptación.

Transposición.

Compensación.

- **Cita del texto original**

“Daniel Hameline définit parfaitement à son propos le sujet que nous faisons nôtre “(Pág. 253)

Análisis

Para la reexpresión de esta frase se adicionaron elementos lingüísticos que le permitieran al lector una mejor comprensión del mensaje original; para ello se agregó en español la locución prepositiva “con respecto a” para demostrar la conexión existente entre el objetivo de Daniel Hameline y el tema central del artículo: el movimiento de la escuela nueva.

De igual manera se utilizó el verbo “adoptar” conjugado en primera persona plural en tiempo presente perfecto (hemos adoptado), en vez del verbo “fair” (hacer) conjugado en francés en la misma persona del presente simple (nous faisons); esto con el fin de expresar la apropiación que hace el autor del tema al cual se refiere.

Equivalencia en español

“Daniel Hameline define perfectamente su objetivo, con respecto al tema que hemos adoptado como nuestro.” (Pág. 7)

Técnicas empleadas

Ampliación lingüística.

Transposición.

- **Cita del texto original**

“Si plusieurs réformes effectives ont cru pouvoir se réclamer de ce texte fondateur, telles- implicitement- celles de 1959, 1963, 1975, il reste une différence qualitative entre lui et elles: lorsque’il donne très intentionnellement l’exclusivité au principe méritocratique en se basant sur le critère des ‘aptitudes’ des élèves.” (Pág. 254)

Análisis

En la traducción de esta frase se llevó a cabo una precisión en su mensaje al sustituir los pronombres “lui” y “elles” por los objetos que fueron remplazados inicialmente en el texto de partida; es decir que se mencionaron nuevamente en la traducción el plan Langevin- Wallon y las reformas en lugar de los pronombres “lui” y “elles” respectivamente.

Equivalencia en español

“Aun si varias reformas efectivas creyeron poder apelar a ese texto fundador, tales como—implícitamente—las de 1959, 1963, 1975, queda una diferencia cualitativa entre el plan y las reformas al otorgar intencionalmente la exclusividad al principio meritocrático basándose en el criterio de las “aptitudes” de los alumnos;”(Pág. 9)

Técnica empleada

Particularización.

- **Cita del texto original**

“C’est très précisément dans le même perspective que celle qui a trouvé avec le plan Langevin Wallon son expression á la fois la plus systématique et la plus emblématique que se situent les expériences des ‘classes d’orientation’ (antérieures au plan) puis des ‘classes nouvelles’ (contemporaines de celui-ci)” (Pág. 254)

Análisis

Teniendo en cuenta el estilo de redacción que se ha mantenido durante la reexpresión del texto, se cambió el orden de la frase de algunos elementos de información que no se pudieron expresar en el mismo lugar en el que se encontraban redactados en el texto en francés. De igual manera, se suprimió la expresión “c’est très précisément” (muy precisamente), ya que su énfasis se infiere al decir que tanto las clases de orientación como las clases nuevas poseen una misma perspectiva con respecto al plan Langevin-Wallon.

Equivalencia en español

“Las experiencias de” las clases de orientación” (anteriores al plan) y luego de las “clases nuevas” (contemporáneas a éste), se ubican en la misma perspectiva que aquella que encontró con el plan Langevin Wallon su expresión a la vez mas sistemática y más emblemática.”(Pág. 9)

Técnicas empleadas

Compensación.

Elisión.

- **Cita del texto original**

“Participant aux travaux de la commission Langevin Wallon, il se retrouve naturellement impliqué en 1945-1946 –aux cotés d’Alfred Weiler- dans l’expérience prolongeant les classes d’orientation, celle des ‘classes nouvelles’.”(Pág. 255)

Análisis

En la traducción de esta frase se añadieron elementos lingüísticos con el fin de enfatizar en algunos aspectos a resaltar en el texto como lo es la participación de Alfred Weiler en la comisión Langevin Wallon, la cual fue destacada con el uso del adverbio “muy”. En esta misma línea se agregó la expresión “es decir” para resaltar “las clases nuevas”, pues estas juegan un papel primordial dentro del sentido de la frase.

Equivalencia en español

“Como participante en los trabajos de la comisión Lengevin-Wallon, se encuentra muy naturalmente comprometido en 1945-1946 junto a Alfred Weiler en la experiencia que prolonga las clases de orientación, es decir, la de las “clases nuevas”(Pág. 10)

Técnica empleada

Ampliación lingüística.

- **Cita del texto original**

“L’observation prédominait au niveau des classes de 6^e et 5^e où le travail manuel fit son entrée, la mise à l’épreuve des aptitudes observées caractérisant les niveaux 4^e, 3^e, où furent introduites de premières options sous la forme de ‘bancs d’essai’.” (Pág. 255)

Análisis

En la reexpresión en español de esta frase se introdujeron algunos elementos lingüísticos, con el fin de hacer precisiones relevantes en la comprensión del texto de llegada; al tiempo que se realizó un cambio de categoría gramatical del verbo “Prédominer” (predominar), el cual estaba originalmente conjugado en tercera persona singular del imperfecto del indicativo (prédominait); este se sustituyó en español por el verbo “ser”, conjugado en la misma persona y modo verbal del verbo “prédominait”, seguido del sustantivo femenino “actividad”, el cual cumple con el propósito de enfatizar en la tarea llevada a cabo (la cual era la observación), y el adjetivo “predominante”, pues se consideró que este adjetivo, de alguna manera, carga consigo el sentido semántico del verbo “predominar”.

De acuerdo con el estilo de redacción se añadió un término más preciso para la expresión “le travail manuel fit son entrée” (el trabajo manual hizo su entrada, traducción literal), para la cual se consideró la expresión “se introdujo el trabajo manual”.

Dentro de esta frase fue necesario remplazar un elemento de la cultura francesa, por uno propio del contexto cultural y educativo de la cultura colombiana. Tal es el caso de la enumeración de los grados de la educación secundaria, la cual en Francia comporta un orden descendente, mientras que en Colombia se realiza en orden ascendente, tal cual lo muestra el cuadro a continuación:

	Educación Básica Secundaria				Educación Media		
Colombia	6º	7º	8º	9º	10º	11º	12º
Francia	6º	5º	4º	3º	2º	1º	Terminale

Así entonces, en las frases “classes de 6^e et 5^e “ y “les niveaux 4^e, 3^e” es necesario hacer el respectivo cambio por “los grados 6º y 7º” y “los grados 8º y 9º” respectivamente.

Equivalencia en español

“La observación era la actividad predominante en los grados 6º y 7º en donde se introdujo el trabajo manual, mientras que la evaluación de las habilidades observadas caracteriza los grados 8º y 9º, en donde fueron implementadas las primeras electivas en calidad de “experiencia piloto”. (Pág. 10)

Técnicas empleadas

Particularización.

Transposición.

Adaptación.

- **Cita del texto original**

“La ‘massification’ progressive affectant le collège (années 1960 et 1970) puis le lycée (années 1980), en même temps qu’elle a été rendue nécessaire par la demande sociale, influe en retour sur celle-ci.”(Pág. 256)

Análisis

Para llevar a cabo la traducción de esta frase se realizó un cambio de categoría gramatical en el verbo “affectant”, el cual se encuentra en participio presente (afectando) modificando el sustantivo “collège”; para ello se introdujo en

español el pronombre relativo “que” seguido del verbo “influnciar” (en pasado simple) como sinónimo del verbo “afectar” inicialmente utilizado.

De igual manera, dentro del proceso de traducción de la frase se remplazaron los términos “collège” y “lycée”, utilizados en la cultura francesa para referirse a la educación secundaria, por los de “educación básica” y “educación media” respectivamente; esto es debido a que el uso del término “collège” en francés se utiliza para referirse a los grados 6º, 5º, 4º, y 3º de bachillerato en Francia, equivalentes a los grados 6º, 7º, 8º y 9º de la educación básica secundaria en Colombia, del mismo modo, el uso del término “lycée” en Francia se efectúa con el propósito de referirse a los grados 2º, 1º y terminale, los cuales corresponden a los grados 10º, 11º y 12º de la educación media colombiana.

Con el objetivo de facilitar la comprensión de lectura del texto de llegada, se remplazó el pronombre demostrativo “celle-ci” por su función, al escribir el objeto al que remplazaba inicialmente dentro del artículo en francés (la demanda social).

Equivalencia en español

“La ‘masificación’ progresiva que tuvo influencia en la educación básica (1960-1970) y luego en la educación media (años 1980) al mismo tiempo que se hizo necesaria por la demanda social, repercutió a su vez en esta demanda.” (Pág. 12)

Técnicas empleadas

Transposición

Adaptación.

Particularización.

TEXTO TRADUCIDO

Una cultura ‘contra’ la otra: ¿son solubles las ideas de la escuela nueva en el sistema nacional de educación? Acerca de la democratización del acceso al saber

André D. Robert

This article reconsiders the opposition traditionally drawn between the state school institution and the new currents in education, which are said to be more concerned with the overall personality of the learner rather than with the intellectual value of the contents of the curriculum. In spite of some references to other countries, the article concentrates mainly on France during the twentieth century, with an emphasis on the democratic accessibility to the different types of knowledge available. Interest in particular is placed on the grey areas, the possible points of overlap where the two cultures could meet, even graft onto one another. Another point of interest is the case of certain personalities quoted as upholders of the new currents but nevertheless occupying official positions in state education (for example, R. Gal, G. Monod, P. Meirieu). Consequently, through a study of one of two significant events and these mediators, it is possible to assess the extent to which the new ideas in education are capable of criticizing and helping the state school institution to progress. At the same time we can query the extent to which these new ideas risk losing their own identity on contact with the institution, and whether in the long run they are being used simply as an alibi by the institution.

En el presente artículo nos proponemos indagar la oposición, normalmente admitida, entre, por un lado, la cultura de la educación pública tal como se constituyó en Europa en el siglo XIX¹, y se perpetuó hasta nuestros días, y por el otro lado, la cultura de la corriente educativa y las pedagogías ‘nuevas’; densa nebulosa cuyos contornos es conveniente aclarar, pero considerando ante todo que encarna el cuestionamiento a la organización y a la esencia de la escuela establecida. Estudiamos principalmente el caso en Francia (sin excluir algunas observaciones fuera de las fronteras del país) y la cuestión de la democratización del acceso al saber. Esta elección complica un poco el problema que nos proponemos plantear,

¹ Van Haecht, Anne. *Historia y funcionamiento de las instituciones de enseñanza en Belgica y en Europa*. Disponible en <http://www.romanes.be>; INTERNET. Bruxelles: Université Libre de Bruxelles, année académique 2004.

ya que en sus inicios el movimiento de ‘la escuela nueva’ se encuentra bastante lejos de haber tenido la democratización como su mayor prioridad. Por ello la necesidad de comenzar haciendo una distinción de entrada, por sencilla que sea, al interior de un movimiento recorrido por múltiples tensiones entre la tendencia aristocrática simbolizada en Francia por la escuela de Roches (abierta en 1899 en Verneuil-sur-Avre, bajo la responsabilidad de Edmond Demolins, en un castillo financiado por el sector empresarial²), y la tendencia democrática representada por el GFEN, fundado en 1922 por iniciativa de los profesores universitarios Paul Langevin y Henri Wallon.³

Después de hacer esas salvedades, continúa siendo atractivo y a primera vista bastante fácil comparar por enésima vez una cultura con la otra, como lo hacen algunos manuales o textos de síntesis bajo la forma de cuadro que hacen comparaciones término a término.⁴ No se trata de negar la validez de esta opción, pues tiene un fundamento objetivo e indudable; no es tanto por esto que nos vamos a interesar, sino por las zonas más confusas, los puntos eventuales de intersección, las fronteras imprecisas en donde ambas culturas educativas y pedagógicas se pudieron haber llegado a cruzar, rozándose entre sí en el seno de la escuela pública, y en la persona de algunos pedagogos que reivindican su pertenencia al “movimiento de la escuela nueva” (“nouvellisme”⁵) sin negarse a desempeñar cargos oficiales, con un alto nivel de responsabilidad. Es también la razón por la cual hablamos de las ideas de escuela nueva en lugar de una escuela nueva como cuerpo de doctrina constituido, dirigiendo la atención hacia lo que circula y se exporta más que a lo que está fijo, aun si el precio a pagar es un cierto debilitamiento si uno se ubica desde un punto de vista purista. Con este hecho compartimos, desde el punto de vista de la investigación histórica y objetiva, lo que Philippe Perrenoud pudo declarar con una intención más deliberadamente militante:

² Chycki, M.-Ch. et George, Jacques. “L’école de Roches.” *Cahiers pédagogiques* 395, dossier “L’éducation toujours nouvelle” (juin 2001).

³ Le GFEN, Group Français d’Education nouvelle/ el Grupo francés de escuela nueva, toma el control de la revista *pour l’Ere nouvelle* (Organo francés de la liga para la escuela nueva) en 1929.

⁴ Véase por ejemplo Gauthier, Clermont y Tardif, Maurice. *La pédagogie, théories et pratiques de l’Antiquité à nos jours*. Montreal: Gaëtan Morin, 1996.

⁵ Término implementado por Daniel Hameline en *L’éducation dans le miroir du temps*. Laussane: Loisirs et pédagogie, 2002: 239 – 40, publicado en la revista *Les science de L’éducation* 35, n° 4 (2002): 17-18.

Même si une école globalement engagée dans les pédagogies nouvelles est toujours un endroit extraordinaire, pas comme les autres, en raison de cette commune orientation et du rattachement à un mouvement plus large, à des réseaux militants, il serait absurde de ne pas voir que dans le système éducatif, une partie des enseignants a les mêmes valeurs et poursuit des projets proches ou qui présentent au moins certaines convergences. Le mouvement d'éducation nouvelle n'est jamais aussi fort que lorsqu'il se mêle au système...⁶

Aun cuando una escuela globalmente comprometida con las nuevas pedagogías sea siempre un lugar extraordinario, que no se parece a los demás, debido a esta orientación común e incorporación a un movimiento más grande, a redes militantes, sería absurdo no ver que en el sistema educativo, una parte de los docentes tiene los mismos valores y plantea proyectos cercanos o que presentan por lo menos algunas semejanzas. El movimiento de la escuela nueva nunca es tan fuerte como cuando se mezcla con el sistema.⁶

El problema que pretendemos abordar queda así delimitado; sin embargo, conviene retomarlo un poco más con el fin de dialectizarlo.

Planteamiento más preciso del problema

Desde el siglo XVII hasta las grandes leyes escolares del siglo XIX, a través de variantes se implementa lo que el sociólogo Guy Vincent llamó “la forma escolar”, característica de las sociedades occidentales.⁷ Esta se puede definir globalmente en referencia a una concepción del espacio (un espacio cerrado y especialmente destinado a la educación), del tiempo (se cultiva su organización muy reglamentada), de los deberes (en todos los sentidos de la palabra), de la pedagogía (prioridad otorgada, en materia de aprendizaje, a la conformidad a principios y a normas más que a un enfoque personal de apropiación/ construcción de los saberes por parte del sujeto). Si bien es cierto que esta forma escolar y su pedagogía se originan en las primeras organizaciones escolares a cargo de las comunidades religiosas, la variante

⁶ Citado por Jacques George. “D’une histoire et des quelques paradoxes.” *Cahiers pédagogiques* 395, dossier “L’éducation toujours nouvelle” (junio 2001).

⁷ Vincent, Guy. *L’école primaire française. Etude sociologique*. Lyon: PUL., 1980.

laica, que se impuso durante el siglo XIX hasta el triunfo de la escuela republicana, introduce cambios importantes.

Algunos puntos que van en contra de las ideas adoptadas son: el rechazo al desarrollo de la memoria mecánica en beneficio de métodos llamados ‘motivadores del pensamiento’; la voluntad de estar en contacto con lo real, de ahí la importancia que se le da a la enseñanza de ciencias naturales; la celebración de la adhesión aceptada a la norma en vez de una ciega sumisión a la disciplina que sin embargo es esencial; la indisociabilidad de la instrucción y de la educación, dando prioridad a esta última; la toma en cuenta de la naturaleza del niño, caracterizada por sus carencias que exigen subsanamiento o desarrollo ordenado, como se muestra en la reflexión sobre la capacidad de atención la cual es necesaria ‘fijar’, o acerca de la conciencia moral la cual es necesaria ‘orientar’, e incluso ‘corregir’. En resumen, si la noción de disciplina permanece en el centro de la nueva pedagogía del siglo XIX, no debe dar lugar a formas de amaestramiento que inducen comportamientos puramente serviles, como en las escuelas de modelo antiguo, sino a formas de interiorización conscientes generadoras de comportamientos moderados. Se podrían multiplicar ejemplos de aplicaciones de métodos activos y prácticas no coercitivas, tanto en las instrucciones oficiales a partir de 1887 como en las dos ediciones del *Dictionnaire de pédagogie de Buisson*. Es así como en Francia se repite el discurso avalado por la institución después de 1881 – 1882 y tal vez desde mucho antes⁸ independientemente de la actitud de los mandos medios obviamente importantes, y de la práctica efectiva de los maestros en sus salones.

Lo ‘otro’ de esta pedagogía de estado, que se estabiliza en los últimos veinte años del siglo XIX, se constituye, entonces al final del mismo siglo, bajo la denominación de escuela nueva.⁹ Es lógico que ésta se esfuerce en promover su diferencia haciendo elogio en Francia de los modelos culturales extranjeros, rivales,¹⁰ y diferenciando al máximo sus posiciones, a partir de elementos objetivos. Varias de las expresiones destinadas a caracterizar peyorativamente la pedagogía dominante

⁸ Es lo que muestra François Jacquet-Francillon. “pour une histoire de l’éducation nouvelle.” *Les sciences de l’éducation* 35, n°. 4 (2002): 22-23.

⁹ Demolins, Edmond. *L’éducation nouvelle, L’école des Roches*. Paris: Firmin-Didot, 1898.

¹⁰ Id. *A quoi tient la supériorité des Anglo-Saxons?* Paris: Firmin-Didot, 1897.

(como ‘cerrada y formal’, ‘mecánica’, ‘enciclopédica’, ‘enseñanza dogmática’) aparecen solo entre 1917 y 1920, bajo la influencia de la crítica de los reformadores. No es de extrañarse que éstos interesados en polemizar con adversarios indispensables para la afirmación de su propia singularidad, no tomen en cuenta las diferencias, no obstante reales, entre varias pedagogías ubicadas al interior de la misma forma escolar (algunas ya implican, como lo habíamos señalado, una insistencia por lo menos verbal en la noción de actividad.) Es conveniente no dejarse llevar hacia una caricatura forzosamente tendenciosa, cuando uno se propone confrontar, como lo implica nuestro proyecto, los principios pedagógicos de la escuela pública con las críticas provenientes de horizontes pedagógicos que desean ser radicalmente diferentes.

Sin embargo, también es necesario prevenirse contra la tendencia a pretender reconocer la incursión de las ideas nuevas en la institución, con la sola evocación de palabras o conceptos aparentemente comunes. Cuando el americano Washburne, iniciador de la escuela experimental de Winnetka, creyó encontrar, en las instituciones oficiales francesas de 1923, la doctrina de la escuela nueva, se podría pensar que fue víctima de un error por precipitación aun si el redactor de esas instrucciones, Paul Lapie escribió a propósito de los métodos intuitivos y activos que ya estaban recomendados en los lineamientos de 1887:

... cette méthode est devenue pour nous si classique, elle est tellement entrée dans nos mœurs, que nous n'en sentons plus la valeur. Elle nous est si naturelle que nous l'appliquons parfois sans le savoir: si bien que nous ne la reconnaissons plus lorsque des auteurs étrangers – ou même français – viennent nous en exposer les principes comme s'il s'agissait de sensationnelles nouveautés...¹¹

...para nosotros este método se ha convertido en algo tan clásico, tan normal que ya no sentimos más su valor. Nos parece tan natural que lo aplicamos en muchas ocasiones sin saberlo: de modo que ya no lo reconocemos cuando algunos autores extranjeros, o incluso franceses, exponen los principios de este método como si se tratase de novedades extraordinarias...¹¹

¹¹ Citado por Leif, J., et G. Rustin. *Philosophie de l'éducation*. T. I. Pédagogie générale. Paris: Delagrave, 1970: 299.

En efecto, la escuela nueva se caracteriza por la voluntad de instalar un ambiente educativo completo así como por la elaboración de un conjunto de disposiciones coherentes entre sí, que no se puede dividir ni satisfacer con medidas aisladas, a menos que se encuentre alterada, tal como lo resalta Adolphe Ferrière en las primeras líneas de la Escuela activa, quien invita a hacer diferenciación entre la escuela nueva y los simples métodos activos. Nos encontramos entonces en presencia de dos culturas, a pesar de las relativizaciones a las cuales invita un examen cuidadoso del cual acabamos de ver un primer aspecto. En la escuela pública, llamada tradicional, el saber intelectual domina y se plantea como un valor absoluto (no importa de alguna manera si tiene que ser sobre el modo de la exterioridad, a pesar de que está no sea sistemáticamente reivindicada como el modo más favorable para el aprendizaje); en la cultura de la escuela nueva, el saber en todos los campos no debe proceder desde una imposición externa, sino siempre necesariamente desde una necesidad sentida por el sujeto quien, con esta única condición, se encuentra en capacidad de apropiarse de un conjunto de conocimientos atribuyéndoles un sentido verdadero, para desde ahí construirse a sí mismo de forma auténtica (este lugar central otorgado a la iniciativa, aun cuando al comienzo haya sido estimulada por el rol otorgado al arte y a la creatividad personal, así como a la educación del cuerpo).

En oposición a lo que llevaría a pensar espontáneamente dicha consideración, se intentará examinar aquí, a través de algunos momentos significativos y también a través de algunas fuertes personalidades mediadoras, la manera como las ideas nuevas han podido cuestionar y ‘trabajar’ la escuela pública y sus prácticas, induciéndolas a evolucionar más, en lugar de pretender localizar su asimilación e integración pura y simple por la institución. El ejemplo de Maria Boschetti Alberti (1879- 1951), fuera de las fronteras francesas, nos parece muy revelador de algunas situaciones y personalidades que captan más especialmente nuestra atención. Se trata de una docente que al ejercer en el centro del cantón suizo de Tessin tuvo al principio dificultades con su inspector, y que luego—lejos de querer proceder de manera rebelde—solicita y obtiene el permiso de continuar con su experiencia

innovadora hasta ‘ introducir en las clases de la escuela pública las ventajas de la escuela nueva: libertad, auto-educación y respeto del individuo’,¹² lo cual ella denominará como ‘la scuola serena’, ‘la escuela serena’. Daniel Hameline define perfectamente su objetivo, con respecto al tema que hemos adoptado como nuestro:

Maria Boschetti fournit une excellente ‘entrée’ pour aborder ... le mouvement de l’Education nouvelle par une de ses composantes les plus aléatoires: la rénovation de l’entreprise éducative scolaire par une praticienne de l’enseignement officiel au sein de ce dernier.¹³

Maria Boschetti proporciona una excelente “entrada” para abordar... el movimiento de la escuela nueva desde uno de sus componentes más aleatorios: la renovación de la empresa educativa escolar realizada por una profesional de la enseñanza pública en el seno de esta última.¹³

Algunos hitos en la primera mitad del siglo XX, en torno a las preguntas de democratización.

Un plan global

Iniciando el siglo XX, con *le Manifeste des compagnons de l’université nouvelle* en el año 1918, estamos de entrada confrontados con uno de los problemas planteados anteriormente. En efecto el proyecto de escuela única—es decir la puesta en continuidad de los diferentes grados de enseñanza, hasta entonces radicalmente separados—elaborado por los “compañeros”, no pertenece a la esfera de la escuela nueva y a priori no debería interesarnos aquí. Sin embargo, es uno de los primeros en influir fuertemente en la política ministerial en el sentido de una mayor

¹² Boschetti Alberti, Maria. *La scuola serena d’Agno*. Brescia: La scuola, 1976, cité par Matasci, Francesca. *L’inimitable et l’exemplaire*, Maria Boschetti Alberti, *Histoire et figures de l’école serene*. Berne-Francfort-Paris: Peter Lang, 1987.

¹³ Préface à Matasci, *L’inimitable et L’exemplaire*.

democratización cuando coaliciones de izquierda accedieron al poder como es el caso del gobierno de Edouard Herriot quien creó en 1924 una comisión de la escuela única. A pesar de no tener una eficacia inmediata, la idea democrática se inscribe suficientemente en las conciencias para que su marca resurja en la época del gobierno del Frente popular (1936-1937) y en la de la Unión Nacional proveniente de la Resistencia (1944-1946). Pero es sobre todo el encuentro entre los ideales de la escuela única y el de los principios del movimiento de la escuela nueva—durante los trabajos de la comisión de reforma establecida desde noviembre de 1944—lo que merece una especial atención, enfocada particularmente en tres personalidades: Paul Langevin, presidente, Henri Wallon, sucesor del anterior presidente, y Henri Piéron, vicepresidente, quienes ejercieron naturalmente una influencia sobre el texto del plan. Ahora bien, todos ellos fueron tres presidentes sucesivos del GFEN, Sección francesa de la liga internacional de la nueva educación, que asumió a partir de 1932 la dirección de la revista *Pour l'Ere nouvelle*, y constituyó el componente de la orientación materialista /marxista de la liga.¹⁴

Aunque no se aplicó, el plan Langevin-Wallon (publicado en mayo de 1947) tuvo audiencia durante mucho tiempo, claro está que en calidad formal de ‘referencia sagrada’ (référence sacrale),¹⁵ pero más esencialmente en tanto que factor de interpelación crítica a un sistema educativo institucionalizado, en el sentido de una mayor unificación y democratización; ya que todos los proyectos de reforma estructural se refieren a él en mayor o menor medida hasta 1970. Una tonalidad de escuela nueva se destaca muy fuertemente en el texto:¹⁶

Pour fixer le temps consacré par l'enfant à l'école, il faut tenir compte de ses possibilités physiologiques et de ses besoins psychologiques. Il ne devra pas excéder, entre 7 et 9 ans, 2 heures par jour et 10 heures par semaine. De 9 à 11 ans: 3 heures par jour et 15 heures par semaine. De 11 à 13 ans: 20 heures par semaine. De 11 à 15 ans: 25 heures par semaine.

¹⁴El espiritualismo, encarnado por Ferrière, y el materialismo, característico de Wallon, se enfrentan duramente en el congreso de Nice en 1932; cf. Raymond Annick *L'éducation morale dans le mouvement l'éducation nouvelle*. Paris-Budapest-Torino: L'Harmattan, 2002.

¹⁵ L'Expression est d'Antoine Prost. *Histoire de l'enseignement, 1800-1967*. Paris: Armand Colin, 1968:420

¹⁶ Célestine Freinet et Alfred Weiler participaron en la subcomisión precedida por Henri Piéron.

Para determinar el tiempo dedicado por un niño a la escuela, es necesario tener en cuenta sus posibilidades fisiológicas y sus necesidades psicológicas. Entre 7 y 9 años no deberá exceder, 2 horas por día y 10 horas por semana. Entre los 9 y 11 años: 3 horas por día y 15 horas por semana. De 11 a 13 años: 20 horas semanales. Y de 11 a 15 años: 25 horas semanales.

Aun si varias reformas efectivas creyeron poder apelar a ese texto fundador, tales como—implícitamente—las de 1959, 1963, 1975, queda una diferencia cualitativa entre el plan y las reformas al otorgar intencionalmente la exclusividad al principio meritocrático basándose en el criterio de las “aptitudes” de los alumnos; el plan Langevin-Wallon se sitúa, conforme a un espíritu muy característico de la escuela nueva, en una concepción esencialmente dinámica y optimista del desarrollo del niño o del joven, mientras los otros textos fijan aquel desarrollo en su naturaleza, planteada como inmutable.¹⁷ Las experiencias de “las clases de orientación” (anteriores al plan) y luego de las “clases nuevas” (contemporáneas a éste), se ubican en la misma perspectiva que aquella que encontró con el plan Langevin Wallon su expresión a la vez mas sistemáticas y más emblemáticas.

Nuevas prácticas

En 1937, el ministro del frente popular Jean Zay le confió a Roger Gal, profesor del Liceo de Sens, la tarea de dirigir un experimento de “clases de orientación” llevado a cabo en veinte establecimientos. Este consistía en practicar a partir de grado sexto una pedagogía centrada en el niño, en su personalidad, en sus gustos, en sus aptitudes, al punto que se les proponía a los docentes un libro de observación, la “ficha Fontègne”¹⁸ que causó en el resto de la institución un vasto clamor de protesta por lo cual debió ser abandonada; ya se quería introducir una psicología fundada en la personalidad del niño con la intención de adaptar lo mejor posible la pedagogía al alumno y de permitirle encontrar su mejor orientación escolar. La personalidad de Roger Gal (1906-1966) presenta un interés muy particular. Este catedrático de gramática, militante de la escuela nueva, será secretario general del GFEN en 1945,

¹⁷ Cf. Robert, André. *Système éducatif et réformes (de 1944 à nos jours)*. Paris: Nathan, 1993:45-46.

¹⁸ Debido al nombre de su fundador Julien Fontaigne, director del servicio regional de orientación profesional de Alsacio y de Lorena en los años 1920.

miembro de CEMEA,¹⁹ al mismo tiempo que ocupara posiciones oficiales en el seno de la educación nacional, miembro entre otras del Consejo Técnico Pedagógico del Ministerio y luego jefe del servicio de investigación pedagógica en el CNDP (CTPM) a partir de 1951. Como participante en los trabajos de la comisión Lengevin-Wallon, se encuentra muy naturalmente comprometido en 1945-1946—junto a Alfred Weiler²⁰—en la experiencia que prolonga las clases de orientación, es decir, la de las “clases nuevas”. El principio es el mismo: hacer de la psicología y de los psicólogos socios indispensables de los docentes en la observación de los alumnos con el fin de que éstos logren recorridos escolares diferenciados. Las clases de orientación del primer ciclo del segundo grado, tuvieron en efecto el proyecto de guiar a cada niño hacia el tipo de estudio que más le convenía (diagnóstico asociado con el pronóstico). La observación era la actividad predominante en los grados 6º y 7º en donde se introdujo el trabajo manual, mientras que la evaluación de las habilidades observadas caracteriza los grados 8º y 9º, en donde se implementan las primeras electivas en calidad de “experiencia piloto”. Los grupos de alumnos estaban limitados a veinticinco estudiantes por clase, la pedagogía practicada estaba fundamentada en el interés y la necesidad de invención del niño, el desarrollo de su sentido social, el conocimiento del ambiente natural y humano. Así pues, se observa que, con relación al modelo pedagógico anterior, lo que emerge aquí, es, conforme a la sensibilidad de escuela nueva, la consideración de la singularidad de cada niño (incluyendo su dimensión afectiva) y, a largo plazo, la búsqueda de su plenitud individual y social.

En octubre de 1945, se abrieron doscientos cursos de escuela nueva, sobre la base del voluntariado de los maestros y los padres, con la iniciativa de Gustave Monod (1885-1969), entonces director de la enseñanza del bachillerato. Su biografía presenta la particularidad de ser un catedrático de filosofía que enseñó en la escuela de Roches antes de convertirse en director del gabinete del Ministerio de ‘educación’,²¹ notable ejemplo de una cierta porosidad entre la corriente renovadora

¹⁹ Centro de práctica de los métodos activos, fundado en 1937.

²⁰ Weiler, Alfred (fallecido en 1961): fue, entre otros, director del colegio de *Montgeron*, establecimiento experimental que acoge las clases piloto, presidente de la asociación de los educadores de la clase nueva, posteriormente presidente del comité de redacción de los cuadernos pedagógicos.

²¹ Sucedió en 1933. Véase Nique, Christian y Claude Lelièvre. *Histoire biographique de l'enseignement en France*. Paris: Retz, 1990: 282.

crítica y la administración. *Les Cahiers Pédagogiques*, revista dedicada a las ideas de la escuela nueva, nace precisamente bajo el impulso de Gustave Monod, con motivo de este experimento de las clases de escuela nueva. Aunque apoyada por el ministerio, esta revista conserva su independencia; primero es publicada por un organismo oficial IPN (Institut pédagogique national/instituto pedagógico nacional) de 1972 a 1974, luego sigue su combate fuera de la institución²² ilustrando también este juego ambiguo de relaciones entre la institución y su crítica. En 1950, ochocientos cursos aproximadamente de escuela nueva habían funcionado en doscientos instituciones públicas; sin embargo, tras Monod haber abandonado la dirección del bachillerato, en 1953 se convirtieron en ‘clases piloto’, lo cual cambió su sentido: pasaron de ser instrumentos de renovación-transformación del curriculum de la secundaria a ser la franja experimental del sistema oficial, de alguna manera su buena consciencia. En 1960 al plantear la pregunta: ‘¿en qué estado se encuentra la escuela nueva?’²³ Roger Gal señaló: ‘el plan Langevin, las escuelas nuevas de la secundaria estuvieron a punto de oficializar los nuevos métodos’ apunto únicamente...

¿Cómo se difunde?

Entonces, aún cuando se trate de un encuentro fallido, de todas formas, en las décadas de las grandes reformas de la V^{ta} república, unas ideas sembradas de un modo medio oficial, medio marginal, van a difundirse entre pedagogos, y de manera, claro está, algo difusa entre el público en general. Del lado de los precursores, se constituye una matriz de la reforma pedagógica, en un momento decisivo (Marzo de 1968) a través de los temas del coloquio ‘*pour une école nouvelle*’ que se llevó a cabo en Amiens. Ahí se vuelven a encontrar algunas de las grandes orientaciones de la escuela nueva, como lo reflejan, por ejemplo, los temas de la comisión consagrada a la formación de docentes (enseñanza a través de centros de interés tomados de Ovide Decroly, valorización del trabajo en equipo y de las actividades interdisciplinarias; incitación al análisis del mecanismo de las operaciones

²² Georges, Jacques.”45, 81, 86, L. ‘Histoire Belgaie-t-elle?’” *Cahiers pédagogique* 241 (1986) y del mismo autor,” Du n° 1 au n° 300, une revue qui prend parti...” Id. 300 (1992).

²³ *Pour l'Ere nouvelle* 19(2^e trimestre 1960).

intelectuales de los estudiantes, iniciación al estudio de la personalidad de cada niño y de su medio).

La ‘masificación’ progresiva que tuvo influencia en la educación básica (1960-1970) y luego en la educación media (años 1980) al mismo tiempo que se hizo necesaria por la demanda social, repercutió a su vez en esta demanda. Al menos una parte de la opinión de los padres de familia presiente confusamente que la pedagogía aplicada de forma dominante en las estructuras democratizadas ya no se adapta más a eso que se va a llamar poco a poco los ‘nuevos públicos’. Las asociaciones de padres se adhieren, de manera cada vez mas explícita en los años 1990, a concepciones pedagógicas que se pueden decir inspiradas por diferentes corrientes de la escuela nueva. Por el lado de los maestros (una fuerte minoría) algunos no esperaron las directivas oficiales para anticipar, innovar, hacer evolucionar sus prácticas, y en todo caso éstos no permanecen indiferentes a este cambio de la demanda organizada de los padres de familia. En la escuela primaria un numero bastante considerable de maestros, que no son obligatoriamente miembros del ICEM,²⁴recurren a algunas de las técnicas de Freinet y las adaptan a veces a las nuevas tecnologías; con esto ellos no cumplen evidentemente con el proyecto sociopolítico que fundamenta inicialmente la pedagogía del fundador de la escuela de Vence, sino que traducen la receptividad a las ideas nuevas de los maestros de primaria inicialmente formados en una tradición normalista bastante rígida..

Aun cuando sus pedagogos no teorizan explícitamente acerca de este tema, el sector de la educación profesional coincide muy naturalmente con las pedagogías por proyecto y de lo concreto, implementados a través de las modalidades oficiales del trabajo por tema y luego a través de la enseñanza por objetivos revisada de acuerdo con la noción de proyecto técnico.²⁵ El bachillerato académico convertido en el principal guardián de una pedagogía correspondiente a la forma escolar dominante, se muestra espontáneamente como el más reacio a las ideas

²⁴ Fundado por Célestin Freinet, el instituto cooperativo de la Escuela Moderna aceptado posteriormente por la Educación nacional.

²⁵ Cf. Pelpel, Patrice. “Pratiques et modèles pédagogiques de l’enseignement technique.” *Revue Française de Pédagogie* 131 (abril-mai-juin 2000).

provenientes de la escuela nueva. No obstante, influenciado por los acontecimientos de 1968 y después de 1981, militantes de los movimientos pedagógicos y también una franja considerable de profesores no afiliados (inclusive de manera más minoritaria, directores de instituciones educativas) se involucran en diversas innovaciones, ya sea tomando directamente la iniciativa, o apropiándose de lo que poco a poco es ofrecido por la institución, principalmente en torno a la noción de proyecto (lo que se denominó sucesivamente '10%', 'PACTE', 'PAE',²⁶ y sobre todo los proyectos de zonas y establecimientos), de acuerdo con el principio de la pedagogía del interés. Es necesario recordar aquí el papel de motivador de la renovación pedagógica que jugó, reflejando una fuerte corriente internacional, el INRP (Institut national de la recherche pédagogique/ Instituto Nacional de Investigación Pedagógica)²⁷, en donde trabajaron personalidades como Jean Hassenforder, director del servicio de documentación del instituto quien dirigió, con Louis Raillon, de 1964 a 1980, la revista militante *Education et Développement*, dedicada a la promoción de nuevas ideas educativas.

Sin embargo, fue necesario esperar, hasta 1981, el nuevo contexto político y la llegada del ministro socialista Alain Savary al Ministerio de educación nacional en un gobierno de izquierda para que una coherencia al menos parcial se construyera entre política ministerial y el conjunto doctrinal de ideas nuevas. Entre una serie de grandes informes ordenados por el gobierno a André de Peretti (formación de maestros), Antoine Prost (educación media) Louis Legrand²⁸ (educación básica) nos interesaremos en la suerte reservada a este último que es relacionado más explícitamente con temas provenientes de la escuela nueva. Su fracaso aparece como sintomático de la relación que existe entre el vínculo de la opinión profesoral mayoritaria y la ideología pedagógica renovadora: aceptación mientras se trate de un discurso algo difuso y de disposiciones 'asimilables' no obligatorias, rechazo a partir del momento en que medidas concretas tocan el tema de los estatus y ciertos

²⁶ Proyectos de acción educativa.

²⁷ Creado en 1879, el museo pedagógico se convierte en primera instancia en CNDP (centro nacional de documentación pedagógica) en 1936. Este generó el nacimiento en 1956 al IPN (instituto pedagógico nacional) luego al INRDP y al OFRATEME (oficina francesa de técnicas modernas de educación) en 1970, antes de que en 1976 una nueva división fuese organizada entre INRP y el nuevo CNDP.

²⁸ Director de investigación en el INRP de 1966 a 1980.

hábitos más arraigados en la práctica de la profesión. De esta manera, la reforma de los colegios tropezó con la medida que estableció la ruptura con la organización tradicional por grados (en beneficio de conjuntos más grandes y de los grupos flexibles determinados por el nivel de conocimiento del niño); esta reforma tropezó más que todo con el tema de la tutoría (la *'pastoral care'* de origen anglosajón que implica una dimensión psicoafectiva y una tendencia a la escogencia del tutor por parte del estudiante). Sin embargo, aunque la reforma así diseñada no haya sido aplicada en lo absoluto después de la intervención crítica de la organización sindical mayoritaria, los colegios no permanecieron completamente inmóviles y entraron oficialmente 'en reforma', a petición del ministerio 'en renovación'. Se puede preguntar entonces si una oficialización no es la mejor manera de aniquilar cualquier ambición real de reforma., y si—en tal hipótesis—los reformadores, que no son ingenuos y que saben a qué atenerse en cuanto a las capacidades de absorción y de recuperación del sistema, no deberían prevenir el riesgo de exponerse a las más amargas decepciones. Por su parte, Louis Legrand, afectado a su vez por una decepción de esa naturaleza, no duda en emplear de manera retrospectiva el tono de denuncia: “Es conveniente renovar sin renovar y hacerlo sin tocar los conservatismos y en particular el todo poderoso sindicato de la educación secundaria. Y el costo debe ser constante.”²⁹

Breve mirada a la situación actual a través del ejemplo de los TPE

Se pueden evocar varias decisiones recientes que parecen ir en el sentido de la corriente renovadora, y más allá, en el sentido de algunas ideas de la escuela nueva: la voluntad de generalización, en el conjunto del sistema de prácticas artísticas y creadoras, conforme al ideal de completo crecimiento personal del estudiante. (sensibilidad y cuerpo incluido); la implementación de los TPE* en la educación media (grados 10 y 11) (Travaux Personnels Encadrés/ Trabajos Personales Dirigidos); y de los IDD (Itinéraires de découverte/itinerarios de descubrimiento) en

²⁹ Legrand, Louis. Pour un homme libre et solidaire, l'Education nouvelle aujourd'hui. Paris: Hachette, 2000:55.

* N.D.T.TPE (Travaux Personnels Encadrés/ Trabajos Personales Dirigidos)

la educación básica secundaria (grados 6º a 9º) exigen trabajo interdisciplinario, elaboración de proyectos y toma de iniciativas. Los TPE que se originaron en una propuesta incluida en un estudio sobre la educación media³⁰, liderado por Philippe Meirieu, personalidad pedagógica militante a favor de las ideas de la escuela nueva, fueron oficializados en los grados once y doce a partir del año lectivo 2000. Ese nuevo mecanismo (los TPE) que consiste en elaborar una carpeta personal acerca de un tema interdisciplinario, se inscribe en la corriente de la pedagogía por proyecto y se encuentra orientado a delegar a los estudiantes ‘más autonomía en la escogencia de los programas de estudio’ así como a modificar ‘las formas de autoridad, las relaciones con los saberes y los modos de evaluación’,³¹ es decir, orientaciones que se inspiran globalmente en ideas que encuentran su origen en la escuela nueva. Los TPE, desde la perspectiva de los responsables que los implementaron por medio de la triple intervención de dos profesores y del o de la documentalista—para el acompañamiento de los estudiantes a través de trabajos en pequeños grupos y de la alternancia entre la clase y el CDI³²—son una referencia para lo que se podría llamar una verdadera interdisciplinariedad; estos supuestamente deberían reafirmar la democratización mediante el incremento del sentido que son susceptibles de aportar a la relación con los saberes (se ha demostrado su carácter decisivo para el proceso de aprendizaje de los estudiantes, particularmente aquellos que su cultura familiar mantiene inicialmente alejada de la cultura escolar³³). Aunque la lógica del aprendizaje y de los principios de la pedagogía propia de los documentalistas se choca a veces con las de sus colegas profesores de las disciplinas en razón de tradiciones netamente distintas, se espera de ese reencuentro un diálogo fructífero que permita interrogar y problematizar de manera heurística nociones como las de ‘documento’, ‘archivo’, ‘referencia’, etc. Ubicado por definición en un lugar central en el dispositivo de los Trabajos

³⁰ *Quels savoirs enseigner dans les lycées?* Informe final del comité de organización del coloquio nacional precedido por Philippe Meirieu (Saint-fons, Lyon, 1998)

³¹ Cf. Robert Sophie, “Usage du CDI par les élèves de 3ème. Recherche documentaire et rapport au savoir.” Communication à la 5ème Biennale de l’éducation (Paris, 2000); Etévé, Christianne, Vincent Liqueste, et Blandine Raoul-Réa. “les TPE au regard d’une éducation à l’information en construction.” *Inter-CDI 184* (juillet- Aout 2003): 58-62.

³² Centro de documentación implementado en cada centro educativo.

³³ Cf. Bautier Elisabeth, Charlot Bernard, Rochex Jean-Yves. *Ecoles et savoirs dans les banlieues...et ailleurs*. Paris: Armand Colin, 1992.

Personales Dirigidos, concebidos por los fundadores conforme al espíritu de los métodos activos, el CDI, representado por el profesor documentalista, “¿acaso no explica la influencia de la escuela nueva’ en la educación pública, así como lo puntualiza oportunamente Louis Raillon?”³⁴

Lo anterior no impide que las discusiones que surgieron a raíz de la evaluación de estos TPE desde su creación (2000) hasta su reciente supresión del grado 11 (2004) traduzcan, por una parte, las resistencias que causaron entre los maestros más apegados a la organización tradicional, apoyados por los partidos conservadores, cada vez que estos se encuentran en el poder y, por otra parte, traduzcan unas limitaciones notorias en cuanto a su capacidad de cuestionar con fuerza el sistema establecido. De esta manera los TPE, desde antes de su supresión pura y simple, ya eran objeto de una cierta decepción por parte de los equipos innovadores que los habían imaginado, ya que no encontraron en el producto pasado por el filtro de la institución, su ambición inicial, más aún cuando esa novedosa actividad escolar había sido decretada electiva lo que equivalía a ‘relegarla’ a una actividad anecdótica en el seno del sistema escolar a pesar de que ya se había impulsado un proceso³⁵ Si uno considera solamente este aspecto ¿Es de extrañarse que esto ocurra? ¿Acaso cualquier innovación que además se inspira en una cultura que quiera ser más o menos “otra”, no está conducida a cambiar de naturaleza porque y a partir del momento en que se institucionaliza? Pero al mismo tiempo ¿no tenemos, acaso con este ejemplo francés muy contemporáneo, la ilustración de las diferencias culturales entre dos universos pedagógicos que se transformaron en una oposición irreductible por los apoyos o las defecciones políticas de las cuales han sido objeto, sino también la ilustración de las posibilidades de acercamiento al menos parcial de una con la otra siempre y cuando no se le pida a una renunciar a un esfuerzo de generalización (que induce forzosamente una estandarización un poco empobrecedora) ni a la otra que renuncie a la búsqueda fundadora de una originalidad crítica, elementos que les son consubstanciales?

³⁴ Cf. Raillon, Louis. Reseña “Education nouvelle.” *Diccionario enciclopédico de la educación y de la formación*. Paris: Retz, 2005

³⁵ Cata abierta: “TPE: fallait-il renoncer à la généralisation en terminal?” Lista Freinet second degré (Internet, été 2001) citée par Hugon, Marie-anne in “Des enseignements modulaires aux TPE.” *Perspectives documentaires en éducation* 54, dossier “Lycéens, vingt ans après le rapport Prost” (2001).

Conclusión

La 'excepción francesa' se caracteriza sin duda por un apego muy importante a un núcleo pedagógico en una relación bastante estrecha con la forma escolar heredada del siglo XIX, núcleo del cual hemos notado sin embargo que no debe ser caricaturizado. Fuera de Francia, podríamos multiplicar los ejemplos de situaciones en donde, durante el transcurso del siglo XX y particularmente en el periodo de tiempo comprendido entre las dos guerras mundiales, se produjeron hibridaciones entre el sector oficial y la esfera de influencia de la escuela nueva, de las cuales algunas parecen haber tenido éxito. Así, en Bélgica, el pensamiento pedagógico de Ovide Decroly sirvió de inspiración a los nuevos métodos implementados en los colegios, ya que muchos maestros e inspectores de educación* fueron formados en el Ermitage, la mejor difusora de las ideas decrolianas, y porque la misma Melle Hamaïde fue miembro de la educación pública.³⁶ Pero, como lo hemos intentado demostrar, en Francia también se encuentra este tipo de ejemplos. La cuestión es la naturaleza real de la solubilidad de unas ideas en otras. Nos parecen más significativos los casos que contrastan con Francia, en donde es el conjunto de una reforma estructural, que procede de cerca o de un poco más lejos, de las ideas de la escuela nueva, la que se ha logrado imponer. La Alemania de Weimar presenta un esbozo de este modelo en los años 1920, especialmente con la participación de Kerschensteiner en la promoción de la escuela activa en el seno de la escuela pública. Sin ser idealizada, la reforma sueca de 1962, que se aplicó en la "escuela básica" se inscribe en el esquema de escuela nueva: Se adoptaron sus fundamentos desde 1950, luego fue objeto de experimentaciones durante unos diez años, fue generalizada sin ser alterada para finalmente ser extendida su implementación en todo el bachillerato. Varias ideas procedentes del "modernismo de la escuela nueva" ("nouvellisme") se reencuentran en la reforma que pretende establecer una continuidad entre el democratismo de la sociedad y el de la escuela, en donde la

³⁶ Ver en este aspecto Ehm, Albert. *L'éducation nouvelle, ses fondements philosophiques, son évolution historique, son expansion mondiale*. Tesis complementaria para el doctorado en letras presentada a la facultad en letras de la universidad de Paris, Salestat : imprimerie Alsatia, 1937

*N.T.D. Encargados de evaluar y orientar a los docentes.

escuela primaria ha incluido el primer ciclo de la secundaria: la escuela pretende ser no selectiva, relativamente autónoma (el maestro dispone de un amplio margen de libertad), integrada (la enseñanza es común para todos); opcional, (practica una enseñanza lo más personalizada posible que persigue el desarrollo de la personalidad de cada quien), está orientada hacia el mundo exterior (el niño debe adquirir el sentido de la colectividad y de la responsabilidad, así como un civismo propiciado más por la vida cotidiana de las clases que por un aprendizaje formal). En un informe de 1964 a la OCDE, las autoridades suecas declararon que se debe dedicar ‘una gran parte de las actividades escolares al alumno tomado individualmente, en lugar de ser tomado en grupo’.³⁷ Todos esos indicios abogan por la hipótesis de la posibilidad de una mezcla creativa entre ideas nuevas y sistema institucional, en un contexto nacional sin duda, más propicio que otros para esta ‘solución’.

Sin embargo, no se puede afirmar, incluso con la ayuda de tales ejemplos, que la escuela nueva ha triunfado al ‘institucionalizarse’. En la medida en que existe en efecto, en la base misma de la escuela nueva, lo que algunos pueden llamar su dimensión utópica, y lo que otros prefieren denominar un llamado permanente a la adaptación y al renovamiento, eso justifica que ella ejerza –obviamente hasta quererla hacer triunfar, como es lo normal para toda empresa militante– su papel de acicate crítico del sistema institucional. Todo ocurre entonces como si ese triunfo eventual, que por un lado determina a la larga la disolución de la novedad por su generalización, convirtiera por otra parte la escuela nueva en un autentico Fénix, condenado al renacimiento y a la invención permanente (al deber de invención y de imaginación pedagógica). Como lo afirma muy pertinentemente Roger Gal, uno de los difusores de las ideas nuevas que hemos evocado en el presente artículo:

Ce qu’il y a de vivant et de prometteur dans l’Education nouvelle, c’est ce qu’exprime le qualificatif ‘nouvelle’, c’est-à-dire cette volonté de novation, d’adaptation des formes de l’éducation d’un monde et de besoins en perpétuelle transformation. Renoncer à ce qu’il y a de créateur en elle, c’est la renier et retomber dans les erreurs passées.³⁸

³⁷ Richard, Serge. *Ecole nouvelle, société nouvelle*. Paris:Seghers, 1971.

Es lo que hay de vivo y prometedor en la escuela nueva, lo que explica el calificativo 'nueva', es decir, esa voluntad de innovación, de adaptación de las formas de educación de un mundo y de las necesidades en permanente transformación. Renunciar a lo que hay de creador en ella, es negar y caer nuevamente en los errores pasados³⁸.

³⁸ Gal Roger. "Formes et déformations de l'éducation nouvelle". *Revue internationale de pédagogie* 2 (1959).

CONCLUSIONES

Después de realizar la traducción de un artículo del francés al español y de haber estudiado la teoría básica de traducción llego a las siguientes conclusiones.

- Traducir es una actividad compleja que requiere de muchas habilidades por parte del traductor para poder recorrer con éxito el proceso traductor. En este sentido es necesario poseer muy bien desarrolladas las habilidades de comprensión y de reexpresión tanto en lengua de partida como en lengua de llegada, por lo que el conocimiento de la lengua no es el único requisito indispensable para llevar a cabo una traducción, es importante resaltar la relevancia de los conocimientos extralingüísticos tales como los conocimientos de la cultura de partida y de llegada, así como del tema a trabajar en ambos idiomas ya que de estos aspectos, entre otros, depende la reexpresión del texto.
- Las estrategias implementadas por el traductor, durante el proceso de traducción, son procedimientos verbales y no verbales (conscientes y no conscientes) que se utilizan para llegar a la resolución de problemas con los cuales se pueda enfrentar el traductor durante el proceso de reexpresión.
- En la traducción llevada a cabo en este trabajo fue necesario aplicar estrategias de diverso tipo para llegar a la comprensión del texto original; para tal efecto se analizaron diferentes tipos de discursos, se identificó la estructura del texto, se diferenciaron ideas principales y secundarias, se aplicó el

razonamiento lógico en la comprensión de ideas, se pensó más en estas últimas que en la forma del texto; en cuanto a la adquisición de la información, en términos de documentación, se buscó información en diccionarios online bilingües y monolingües tanto en español como en francés; de igual forma se utilizó información suministrada en diferentes foros en internet.

- Las dificultades presentadas durante el proceso de traducción están directamente relacionadas con la competencia traductora del saber hacer por parte del sujeto encargado de la traducción.
- Así como hubo presencia de dificultades de traducción, durante el proceso, también se presentaron problemas de traducción; estos últimos, a diferencia de los primeros que son de carácter subjetivo, obedecen a la objetividad con que todo traductor, independientemente de su nivel de competencia y de las condiciones de su trabajo, debe resolver en el desarrollo de una tarea determinada.
- Algunos de los problemas presentados durante la traducción van más allá de ser puramente textuales, ya que aunque están presentes en el texto escrito, pasan al plano pragmático, igualmente importante, puesto que las diferentes culturas plasman información de manera diferente a partir de factores que no aparecen en la superficie del texto y que son asimiladas inconscientemente (en algunas ocasiones) por el lector de la cultura al cual está dirigido.

- Los problemas de traducción están presentes en cualquier etapa del proceso de comprensión y reexpresión. Estos están estrechamente ligados a las estrategias empleadas para resolverlos y al proceso de toma de decisiones. La resolución de problemas de traducción es una subcompetencia que hace parte de las muchas competencias de la habilidad traductora.
- Durante el proceso de traducción del artículo identifiqué problemas de tipo lingüístico y extralingüístico; los primeros (lingüísticos) están relacionados con las partes léxicas, morfosintácticas, estilísticas y textuales (cohesión, coherencia y progresión temática). Los segundos (extralingüísticos) tienen que ver con aspectos de tipo temático y cultural, los cuales son de enorme importancia en la comprensión y reexpresión del texto.
- La importancia de este ejercicio en la formación del licenciado en Lenguas Extranjeras radica en la capacidad de confrontar y demostrar sus habilidades desarrolladas durante el transcurso de la formación académica, pues le permite descubrir sus debilidades y fortalezas en cuanto al nivel de conocimiento, de la lengua materna y del idioma extranjero, en los diferentes aspectos de comprensión y reexpresión de un mensaje.

Con respecto al análisis de las técnicas de traducción aplicadas en la traducción del artículo he llegado a las siguientes conclusiones:

- El uso de una técnica de traducción está ligada a la norma cultural de ambos textos; es por eso que fue necesario realizar con frecuencia el cambio de categoría gramatical en varias frases; de igual manera fue necesario sustituir

algunos elementos propios de la cultura francesa por elementos característicos de nuestra cultura para logra así transmitir el mensaje del texto de partida al texto de llegada.

- De acuerdo con lo expuesto anteriormente, la transposición y la adaptación fueron las técnicas predominantes en la versión del artículo al español; ese mismo fue el caso de la ampliación lingüística, puesto que en reiteradas ocasiones se añadieron elementos lingüísticos que no estaban presentes en el texto original, pero que se necesitaron en la etapa de reexpresión del texto.
- La complejidad del tema tratado en el artículo así como la estructura de las frases en el cuales se encuentra redactado (en su mayoría compuesto de oraciones largas formadas por oraciones subordinadas) hizo necesario la aplicación de dos o más técnicas en una misma frase durante el proceso de traducción; ya que fue necesario hacer uso de términos más concretos, la sintetización de elementos lingüísticos, la introducción en otro lugar del texto traducido de un elemento que no se pudo reflejar en el mismo lugar en que aparece en el texto original o la no formulación de elementos presentes en el texto en francés.
- En la práctica es mucho más complejo identificar formalmente las técnicas aplicadas durante el proceso de traducción, pues estas son procedimientos verbales conscientes, y en ocasiones no conscientes, aplicados a unidades menores del texto para conseguir una equivalencia traductora. La dificultad en cuanto a su identificación está estrechamente relacionada con el nivel de

competencia traductora desarrollado por el sujeto encargado de la traducción, ya que su definición no es el único recurso para su plena identificación.

BIBLIOGRAFÍA

Bell R.T. (1991). *"Translation and Translating"*. Londres: Longman.

Catford, J. C. (1970). *"Una Teoría Lingüística de la Traducción: Ensayo de Lingüística Aplicada"*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.

Delisle, J. (1998). *"L'analyse du Discours Comme Méthode de Traduction, Cahiers de Traductologie 2"*. Édition de l'Université de d'Ottawa: University Press.

Delisle, J. (2005). *"La traduction raisonnée. Manuel d'initiation à la traduction professionnelle de l'anglais vers le français"*. Édition de l'Université de d'Ottawa: University Press.

Hatim, B y mason, I. (1997). *"The Translator as Communicator"*. Londres: Routledge.

Hermans, T. (1996). *"Norms and the Determination of Translation: A theoretical Framework"*. Clevedon: Multilingual matters.

Hewson, L, y Martin, J. (1991). *"Redefining Translation. The variational approach"*. Londres: Routledge.

House, J. (1974). *"On the Limits of Translability"*, Babel.

Hurtado, A. (1995). *"Modalidades y Tipos de Traducción"*. Valladolid: Vasos Comunicantes.

Hurtado, A. (2001). *Traducción y Traductología: Introducción a la Traductología*. Madrid: Cátedra.

Jakobson, R. (1975). *En torno a los Aspectos Lingüísticos de la Traducción: en ensayos de lingüística general*. Barcelona: seix barral.

Molina, L y Hurtado, A. (2001). "Translation Technics Revisited: A Dynamic and Functionalist Approach". Méta: A translator journal, V47 número 4.

Seleskovitch, D y Lederer, M. (1984). *Intépréter pour Traduire*, Col traductologie I. Paris: Didier Erudition.

Steiner, G.(1980). *Después de Babel*. México: CFE.

Vinay, J.P. y Darbelnet, J. (1958). *Stylistique comparée du Français et de L'anglais. Méthode de Traduction*. Paris; Didier.

Monografías consultadas

Mina, Sandra. (2005). *Análisis de las dificultades y estrategias de traducción para el texto "a crosscultural view of learning styles"*. Monografía para optar al título de Licenciatura en Lenguas Extranjeras. Cali: Universidad del Valle.

Parra, Luisa Fernanda (2004). *“Análisis de las técnicas de traducción aplicadas al texto un modelo de ocupación humana”*. Monografía para optar al título de Licenciatura en Lenguas Extranjeras. Cali: Universidad del Valle.

Rondon, Angely. y Coronel, Diana. (2006). *“Análisis de dificultades y técnicas de traducción aplicadas al texto 'construction or obstruction: teacher talk and learner involvement in the efl classroom'”*. Monografía para optar al título de Licenciatura en Lenguas Extranjeras. Cali: Universidad del Valle.

Varela, Vanesa. y Muñoz, Italo. (2004). *“Traducción del libro” memoires d'hadrien” de Marguerie Yourcenart, realizada por Julio Cortázar: un análisis de las figuras literarias y de las técnicas de traducción”*. Monografía para optar al título de Licenciatura en Lenguas Extranjeras. Cali: Universidad del Valle.

Diccionarios utilizados

Diccionarios bilingües francés-español

Diccionario Espasa español-francés/français spagnol. (2001). Madrid: Editorial Espasa Calpe, s.a.

GARCIA, Ana María. (1976). *Diccionario Français Español*. Barcelona: Editorial Herder.

Diccionarios monolingües en francés

Dictionnaire encyclopédique. (1998). Paris: Larousse.

ROBERT, P. (1982). *Le Petit Robert 1^{er} Dictionnaire Alphabétique et Analogique de la Langue Française*. Paris :Le Robert..

Diccionarios monolingües en español

“*Diccionario de Sinónimos y Antónimos*”. (2006). Bogotá:Educar Editores Ltda.

Diccionarios online

Diccionario de la Real Academia Española

<http://buscon.rae.es/drae/>

Dictionnaire tv5

<http://dictionnaire.tv5.org/dictionnaires.asp?Action=1&mot>

The Free Dictionary

<http://es.thefreedictionary.com/>

Word Reference

<http://www.wordreference.com/fres/>

ANEXO

TEXTO ORIGINAL