

XII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVII Jornadas de Investigación. XVI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. II Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. II Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2020.

# Historia y escuela. La transposición didáctica desde la psicología cultural.

García, Rubén Manuel.

Cita:

García, Rubén Manuel (2020). *Historia y escuela. La transposición didáctica desde la psicología cultural*. XII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVII Jornadas de Investigación. XVI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. II Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. II Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-007/795>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/etdS/U6c>

*Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.*

# HISTORIA Y ESCUELA. LA TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA DESDE LA PSICOLOGÍA CULTURAL

García, Rubén Manuel

Universidad Nacional de Lomas de Zamora. Facultad de Ciencias Sociales. Lomas de Zamora, Argentina.

## RESUMEN

En este trabajo partimos de dos supuestos básicos, a saber: 1) la necesidad de la construcción de una historia escolar que permita la presencia de diversas voces en la sala de aula y, 2) (este es nuestro segundo supuesto) la certeza de que la gramática escolar, las condiciones de producción del saber que se dan en la sala de aula, producen deformaciones epistemológicas, un tipo de saber que necesariamente difiere de aquella tarea (entendida como objetivos, acciones y significados) que el docente se propone. Intentamos sea, entonces, nuestro trabajo, la construcción de un mirador, que utilizando ciertos conceptos propios de la psicología cultural, en su aproximación narrativa, intente dar cuenta descriptivamente de algunas características de estos fenómenos. En este marco, intentaremos indagar acerca de ciertos aspectos de los modos de construcción del conocimiento histórico en la escuela utilizando para ello ciertas aproximaciones de la denominada psicología cultural para el análisis de las mediaciones semióticas, las situaciones didácticas y los denominados “Fenómenos Didácticos”.

## Palabras clave

Psicología cultural - Transposición didáctica - Mediación semiótica - Historia escolar

## ABSTRACT

HISTORY AND SCHOOL THE DIDACTIC TRANSPOSITION FROM CULTURAL PSYCHOLOGY

In this work we start from two basic assumptions, namely: 1) the need to build a school history that allows the presence of various voices in the classroom and, 2) (this is our second assumption) the certainty of that school grammar, the production conditions of knowledge that occur in the classroom, produce epistemological deformations, a type of knowledge that necessarily differs from that task (understood as objectives, actions and meanings) that the teacher sets out to do. We try, then, our work, the construction of a viewpoint, that using certain concepts typical of cultural psychology, in its narrative approach, try to give descriptive account of some characteristics of these phenomena. In this framework, we will try to investigate certain aspects of the modes of construction of historical knowledge in the school, using for this purpose certain approaches of the so-called cultural psychology for the analysis of semiotic mediations, didactic situations and the so-called “Didactic Phenomena”.

## Keywords

Cultural Psychology - Didactic transposition - Semiotic mediation - School history

## HISTORIA y ESCUELA

### LA TRANSPOSICION DIDACTICA DESDE LA PSICOLOGIA CULTURAL

A partir de una serie de indagaciones que hemos venido realizando en el marco de una línea de investigación desarrollada por nosotros, en los últimos años, en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora, y utilizando para ello ciertas aproximaciones de la denominada psicología cultural para el análisis de las mediaciones semióticas, las situaciones didácticas y los denominados “Fenómenos Didácticos” (Chevallard, 1981; 1994; Brousseau, 1986), hemos venido intentando indagar acerca de ciertos aspectos de los modos de construcción del conocimiento histórico en la escuela. Estamos convencidos de que tal análisis es esencial a los fines de lograr una historia escolar, tal como la pretendida por las actuales políticas curriculares, que permita la presencia de diversas voces en la sala de aula. Por un lado, la pretendida voz autorizada de una historia erudita cargada con instrumentos cognitivos específicos, debe encontrarse en diálogo con las voces de las narraciones que los niños han construido fuera de la situación áulica- Por otra parte, para tal búsqueda, se requiere la presencia en el relato histórico mismo, construido en el aula, de las múltiples voces de los diversos actores sociales, de los diferentes protagonistas individuales o colectivos en conflicto. Partimos, entonces de la necesidad de la construcción de una historia de este orden y de (este es nuestro segundo supuesto) la certeza de que la gramática escolar, las condiciones de producción del saber que se dan en la sala de aula, producen deformaciones epistemológicas, un tipo de saber que necesariamente difiere de aquella tarea (entendida como objetivos, acciones y significaciones) que el docente se propone. Intentamos sea, entonces, nuestro trabajo, la construcción de un mirador, que utilizando ciertos conceptos propios de la psicología cultural, en su aproximación narrativa, intente dar cuenta descriptivamente de algunas características de estos fenómenos. Como un aporte a tal objetivo hemos intentado evaluar la pertinencia y límites de ciertos conceptos de la psicología cultural (particularmente en la línea que algunos autores han llamado aproximación Narrativa, Carretero, 1997; Baquero, 1996; Bru-

ner, 1975, 1982, 1990; Werstch, 1989; 1994; Rosa, 1994; Riviere, 1984; 1987) para el análisis de tales fenómenos así como para su posterior aplicación en la construcción de dispositivos didácticos. Tales intenciones requieren cuestionarse si las categorías clásicas de la psicología cognitiva no precisan de una profunda transformación. A tal fin, utilizamos, y seguiremos utilizando, la propuesta de varios autores, (Coll, 1998; Castorina, 1996; 1998; Baquero, 1996; Riviere, 1984; 1987; entre otros) en el sentido de proponer variar el enfoque de indagación; es decir, que las preguntas se realicen desde la construcción de conocimiento en el aula hacia la psicología. Estas afirmaciones se orientan hacia una reconstrucción convergente de diversas teorías contemporáneas (las herederas del enfoque psicogenético, del sociocultural, de las denominadas teorías cognitivas, etc.) a partir del rediseño de sus unidades de análisis. Es esta última, también, nuestra intención. Este artículo intentaremos aportar a este logro, reseñando las indagaciones que en tal contexto hemos venido realizando y que apuntan a su justificación teórica dando cuenta de sus supuestos fundamentales.

El concepto central que articula al resto en este intento de diseñar un observatorio de los fenómenos didácticos en su contexto de producción es el de **tarea**.

El carácter articulador de este concepto nace de algunos isomorfismos con ciertos aspectos de la denominada transposición didáctica. En efecto, tal como ha sido entendida aquí, el carácter intersubjetivo de la tarea implica necesariamente una apropiación recíproca de objetivos, acciones y significados. En una actividad conjunta exitosa el alumno se apropia del objetivo del docente y éste de las acciones del niño, todo lo cual implica una permanente negociación de significados sin la cual no hay definición de situación compartida. Sin la cual, usando una feliz definición de Newman, Griffin y Cole (1991) no hay "ficción estratégica". Ficción, por el "como si" que implica realizar aquello de lo que no se conoce en profundidad el objetivo; y "estratégica" porque sin tal ficción (donde la acción aparece exteriorizada en un marco que permite sostenerla), no hay interiorización de la tarea y, consecuentemente, apropiación de la operación en tanto interiorización de una acción mediatizada semióticamente y enmarcada en un objetivo explícitamente conocido (tarea). Ahora bien, interiorizar una tarea y convertirla en una operación intrasubjetiva implica, como hemos venido comprobando, una delicada negociación de significados, objetivos y acciones en un contexto de restricción semiótica y cultural[1] realizado por el docente en clase. Tal negociación (proceso necesario de regulación sin el cual no hay autorregulación) es necesariamente, en buena parte, no sujeto al control voluntario del enseñante. Dicho de otro modo, necesariamente hay un salto entre aquello que el docente se propuso como tarea a construir y la que realmente se construyó en la escuela. Y aquí comienza a vislumbrarse el isomorfismo señalado: la negociación de significados en la sala de aulas es una dimensión del mismo fenómeno del que se ocupa la transposición didáctica. En efecto, son las condiciones de

la producción didáctica las que determinan el modo peculiar del marco regulatorio intersubjetivo (canalización) que se produce en la sala de aula. En síntesis, la negociación de significados en el marco de la construcción intersubjetiva de la tarea es una de las dimensiones del denominado fenómeno de la transposición didáctica (Chevallard, 1991; 1994) Entonces creemos, puede ser utilizado este modelo constituido por, entre otras, las tres categorías que aquí esbozaremos en el marco de la aproximación narrativa para intentar observar algunos aspectos de los modos peculiares en que tal fenómeno (la transposición) se despliega. Es más, creemos posible indagar desde aquí algunos de los procesos macro y microgenéticos (Coll y otros, 1992) que, utilizando ciertos mecanismos semióticos de canalización allí se desarrollan. Creemos, en consecuencia, que esto abre un campo de investigación destinado a vislumbrar tales procesos y utilizar posteriormente, si es posible, la información allí recogida para el futuro accionar.

No disponemos aquí del espacio suficiente para un exhaustivo detalle del resto de las categorías posibles que utilizamos en tal análisis. No es tampoco esa nuestra intención en este artículo. Pero delinearemos aquí brevemente a modo ilustrativo algunas (las tres) que creemos centrales y que utilizamos y utilizaremos en nuestras futuras investigaciones.

Tal es el caso del denominado **cambio conceptual**. Lo entendemos aquí como el producto de la discusión y convergencia de ideas previas y posteriores a la instrucción donde se expresan modelos de interpretación diversos (y en consecuencia voces diversas, en tanto portadoras de instrumentos cognitivos específicos). Tales ideas, modelos y voces son efectos de modos de participación diferentes de un mismo individuo en diversos contextos y prácticas discursivas. El cambio conceptual estará entonces fuertemente relacionado con el tipo de participación en tales contextos y prácticas (Kalekin-Fichman, 1999; Nunes, 1999; Saljo, 1999; Vosniadou, 1999).

Otros dos conceptos que creemos fundamentales en una matriz como la buscada y que hemos utilizado en la definición anterior son las denominadas **voces y polifonía**. Estas categorías han sido tomadas por varios autores de la psicología cognitiva (Werstch, 1985, 1994; Saljo, 1999; Penuel y Werstch, 1998; Rosa, 1994; Rommetveit, 1985; y otros) desde la teoría lingüística de Bajtin (1982). La intención de tal rescate es remarcar el carácter situado y encarnado de todo enunciado. Es decir, la construcción de cada significación (en emisión y recepción) depende necesariamente del contexto situacional (social, político, lingüístico etc.) En este marco tales categorías refieren tanto al ámbito inter como intrasubjetivo dado que cada individuo se apropia de cada fragmento discursivo incorporando también y, en consecuencia, objetivos, acciones herramientas cognitivas y, consecuentemente, tareas diversas. La polifonía refiere entonces a la incorporación de voces diversas alrededor de idénticas herramientas con modalidades particulares.

Este concepto nos permite también entender la tarea del do-

cente de historia, (tal como aquí lo proponemos) como la construcción de un tipo de voz específico: una voz construida en el aula en relación al relato histórico que utilice herramientas conceptuales, capaz de dar explicaciones tanto intencionales como estructurales y que de cuenta a su vez, de las múltiples voces de los diversos actores sociales.

En orden a lo metodológico los trabajos de campo realizados durante estos últimos años, nos indujeron a ciertas acotaciones: mantener, por un lado, el método espiralado de construir un marco categorial, analizar con él los fenómenos didácticos que intentamos dilucidar y reconstruirlo a la luz de sus potencialidades y déficits demostrados en su funcionamiento. De este modo, esperamos, las características específicas de los fenómenos estudiados, conformaran el nuevo marco, en sucesivas fases (3) de utilización, análisis y reconstrucción. La confrontación empírica nos llevó también en este terreno (el metodológico) a buscar mayores especificaciones. Ya hemos definido que será la construcción verbal intersubjetiva de la tarea nuestra unidad de análisis. Hemos intentado ver en ella como se construyen niveles de intersubjetividad cada vez más elevados en relación a nuevas definiciones de situación (objetivos - acciones- significaciones cada vez más compartidos). A tales fines, estamos en proceso de convertir en “tareas” (definimos, y “operacionalizamos” en términos de objetivos, acciones y significaciones específicas) algunas de las que esperamos sean las construcciones de la sala de aula: la apropiación de un género discursivo que implique el uso de conceptualización, abducción, explicación y que permita como resultado una narración polifónica en los dos sentidos señalados: 1) la presencia en el aula de la voz de las narraciones previas de los alumnos dialogando con el género “autorizado” buscado (cambio conceptual) y 2) presencia en el relato construido de voces de diversos actores sociales. Seguimos ahora trabajando en tal “operacionalización” y en la construcción y acuerdo con los docentes implicados de situaciones didácticas que pretenden la construcción de este tipo de tareas. Las mismas han sido y serán analizadas siguiendo algunas líneas de trabajo de Cesar Coll (1983; 1998) en un nivel macro, intentando dar cuenta del traspaso del control de la construcción de la misma desde el docente hacia el alumno y en un nivel microgenético, analizando algunos de los mecanismos semióticos utilizados, de un modo implícito o explícito, para construir y acordar objetivos, acciones y significaciones.

El análisis de tales construcciones y negociaciones en su paso de un nivel de intersubjetividad al otro (grado de definición común de situación -objetivos, acciones y significados), ha permitido y esperamos siga permitiendo elucidar algunos de los mecanismos de las deformaciones en el marco de las condiciones de producción del saber en la sala de aula.

Es en el proceso mencionado donde, esperamos, las particularidades de los fenómenos de la transposición didáctica impregnaron e impregnaran con sus características específicas a tales ajustes. Dicho de otro modo creemos que la triangulación

de datos, provenientes del uso en la observación de categorías e indicadores propios de cada modelo teórico (transposición didáctica y aproximación narrativa) nos llevará a triangulaciones metodológicas y posteriormente conceptuales y, en consecuencia, teóricas. Es decir, dos miradas sobre el mismo proceso creemos nos llevarán a la construcción semiológica de dos órdenes de datos diferentes y en consecuencia a la dinámica recién señalada.

Esperamos en este marco ser capaces de construir un tipo de mirada que permita aportar al análisis, conceptualización y operación sobre los fenómenos observados y, en consecuencia, contribuir también a la consecución de un relato histórico escolar como el planteado.

### RESULTADOS PROVISORIOS

Creemos hemos comenzado a cumplir el objetivo de poner a prueba la matriz categorial y en tal sentido, haber demostrado su capacidad comprensiva de los fenómenos de interacción verbal en procesos de cambio cognitivo, en relación a la presencia y función de los mecanismos semióticos allí reseñados. Tal capacidad, permitirá aportar a la definición de tipologías docentes, que podrán ser utilizadas para la construcción de dispositivos didácticos. Así, La no existencia de un claro proceso de precisión (P.P.A.) ampliada suele dificultar el ajuste semiótico del que hablamos.

El análisis de las observaciones realizadas nos ha permitido vislumbrar que, en la construcción áulica del conocimiento histórico aparecen multiplicidad de tareas, muchas de ellas no previstas ni contempladas por el docente, lo cual suele provocar construcciones de conceptos y procedimientos no solo no buscados por el mismo, sino que, generalmente, permanecen ocultos, oscureciendo los procesos de negociación de significados en el aula. Creemos, entonces, que

1. Como dijimos, esto perjudica fundamentalmente a los niños sobre los cuales el docente tiene una baja expectativa de rendimiento y
2. el uso por parte de los docentes de ciertos mecanismos semióticos por nosotros estudiados (abreviación de directivas; uso de diversos tipos de referencialidad) les permite “canalizar” semióticamente el desarrollo cognitivo de los alumnos en un nivel micro genético.

### Justificación del trabajo

Análisis de este tipo han sido desarrollados por otros autores sólo parcialmente; en consecuencia, no existen desarrollos en profundidad que traten de modo central y conjunto los modos peculiares de la transposición didáctica en la enseñanza de la Historia y la eficacia de algunas categorías de la psicología cognitiva para tal análisis. Tal déficit no ha permitido la construcción de matrices categoriales apropiadas a este fin y al diseño de dispositivos didácticos.

En cuanto al uso de los resultados de esta investigación, no

es necesario abundar acerca de las dificultades que hoy sufren el sistema educativo en general y el sistema público en particular con relación a su efectividad en la transmisión de conocimientos válidos y significativos para la participación política, social y económica; dicho de otro modo, para la construcción de una ciudadanía plena. Creemos que esta línea de indagaciones aportará a la construcción de diseños curriculares, dispositivos didácticos, formación docente y otras acciones orientadas a comenzar a revertir tal situación.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bajtin, M. (1982). *“Estética de la creación verbal”*. Siglo XXI. México.
- Baquero, R. (1996). *“Vigotsky y el aprendizaje escolar”*. Aique. Bs. As.
- Brousseau, G. (1986). *“Fondaments et méthodes de la didactiques des mathématiques”* en “Recherches en didactique des mathématiques”: Vol 7 N° 2 Pp 33-115.
- Carretero, M. (1997). *“Introducción a la psicología cognitiva”*. Aique. Bs. As.
- Castorina, A. (1998). *“Piaget en la Educación”*. Paidós.
- Castorina, A. (1996). *“Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate”* Paidós. Bs. As.
- Chevallard, Y. (1991). *“La transposición didáctica”*. Aique. Bs. As.
- Chevallard, Y. (1994). *“Concepts fondamentaux de la didactique. Perspectives apportées par une approche anthropologique”* en “Recherches en didactique des mathématiques: Vol 12 N° 17 Pp 73-112
- Coll, C. (1998). *“La teoría genética y los procesos de construcción del conocimiento en el aula”*. En “José Antonio Castorina y otros” (1998)
- Kalekin- Fishman, D. (1999). *“Knowledge, Belief and Opinion: A Sociologist’s View of Conceptual Change”* en Schnotz, W., Vosniadou, S y Carretero, M. (1999).
- Leontiev, A. (1983). *El desarrollo del Psiquismo*. Akal. Madrid.
- Leontiev, A. (1984). *Actividad, Conciencia y personalidad*. Cartago. Mexico
- Newman, D., Griffin, P., Cole, M. (1991). *“La zona de construcción del conocimiento”*. Editorial Morata. Madrid.
- Nunes, T. (1999). *“Systems of Signs and Conceptual Change”* en Schnotz, W., Vosniadou, S. y Carretero, M. (1999)
- Penuel, W., Wertsch, J. (1998). *“Historical Representation as Mediated Action: Official History as a Tool”* en Voss, J and Carretero, M. (1998)
- Riviere, A. (1994). *“The Cognitive Construction of History”* Carretero, M., Voss, J (EDS) (1994).
- Rommentveit, R. (1985). *“Language acquisition as increasing linguistic structuring of experience and symbolic behavior control”* En Wertsch.
- Rommetveit, R. (1979 a) *“Deep structure of sentence versus message structure some critical remark on current paradigms, and suggestion for an alternative approach.”* En Rommentveit y Blakar (1979).
- Rosa, A. (1994) *“What do people consume History for?. Learning History as a Process of knowledge Consumption and Construction of Meanings”* en Carretero, M. y Voss (EDS) (1994).
- Säljö, R. (1999). *“Concepts, Cognition and Discourse: From Mental Structures to Discursive Tools”* en Schnotz, W., Vosniadou, S. y Carretero, M. (1999).
- Valsiner, J. (1987). *“Culture and development of children’s actions”*. Editorial John Wiley & Sons, London.
- Valsiner, J. (1992). *“Making of the future: temporality and the constructive nature of human development”*. En G. Turkewitz y D. Devenbney (Eds.). Time and Timing in Developmente. Hillsdale, N.J. Lawrence Erlbaum.
- Valsiner, J. (1998). *“The guided mind: a sociogenetic approach to personality”* Cambridge, Mass. Harvart University Press.
- Vosniadou, S. (1999) *“Conceptual Change Research: State of the Art and Future Directions”* en Schnotz, W., Vosniadou, S. y Carretero, M. (1999).
- Wertsch, (1994). *“Struggling with the Past: Some Dynamics of Historical representation”* en Carretero, M., Voss, J (EDS) (1994).
- Wertsch, J. comp (1985). *“Voces de la mente”* Ed. Visor. Madrid.
- Wertsch, J. (1989). *“Culture, communication and cognition: Vigotskian perspectives.”* Cambridge University Press. New York.
- Wertsch, J. (1988). *“Vigotsky y la formación social de la mente”*. Editorial Paidós. Barcelona.