XV Jornadas de Investigación y Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2008.

Una mirada a la transposición didáctica desde la psicología cultural.

García, Rubén Manuel.

Cita:

García, Rubén Manuel (2008). *Una mirada a la transposición didáctica desde la psicología cultural. XV Jornadas de Investigación y Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: https://www.aacademica.org/000-032/308

ARK: https://n2t.net/ark:/13683/efue/TOV

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.*

UNA MIRADA A LA TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA DESDE LA PSICOLOGÍA CULTURAL

García, Rubén Manuel
FLACSO, Universidad Nacional de Lomas de Zamora. Argentina

RESUMEN
La investigacion fuente de este trabajo intenta enfocar ciertos aspectos de la construcción del conocimiento histórico escolar a partir del análisis de las situaciones didácticas, de los denominados "Fenómenos Didácticos"y del uso de ciertas mediaciones semióticas. 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. .A tal fin, a partir de un modelo espiralado de análisis de interacciones verbales en el aula, codificándolas y consecuentemente costruyendo categorías que luego se ponen a prueba en su capacidad descriptiva en un juego de ida y vuelta (Galsser y Strauss, 1967; Srauss y Corbin,1988; Burawoy,1991) hemos construido y puesto a prueba una primera y provisoria matriz categorial de análisis de situaciones didácticas (siendo este nuestro primer resultado). Por otra parte hemos llegado a ciertas conclusiones provisorias acerca de los procesos de negociación de significados que se dan en la sala de aula y sus efectos sobre el conocimiento historico construido en la escuela.

Palabras clave
Psicología cultural Transposición didáctica

ABSTRACT
AN ANALYSIS OF THE DIDACTIC TRANSPOSITION FROM THE CULTURAL PSYCHOLOGY
The source research of this piece of work tries to focus on certain aspects of the construction of the school historic knowledge from the analysis of the didactic situations, and of the "Didactic phenomena". So we are trying to reach the construction of a viewpoint that using certain concepts of the cultural psychology, in their narrative approximation, tries to explain descriptively of some characteristics of the phenomena. We have built and tested a first and provisory categorical matrix of analysis of didactic situations (being this our first result) from a spiral model of analysis of verbal interactions in the classroom, codifying them and, consequently, building categories which are later tested in their descriptive capacity … (Glasser and Strauss, 1967; Srauss and Corbin,1988; Burawoy,1991). Otherwise, we have arrived to certain provisory conclusions about the processes of negotiation of meanings that happen in the classroom, and their effects on the historic knowledge built at school.

Key words
Cultural psychology Didactic transposition

El presente trabajo intentara dar cuenta de los avances de una investigación que se viene realizando en el marco del programa de doctorado de FLACSO destinada a indagar acerca de la pertinencia y límites que, para el análisis de los fenómenos didácticos en la construcción de la historia escolar, tengan ciertas categorías propias de las aproximaciones denominadas psicología cultural o aproximación narrativa. En dicho trabajo, nos proponemos estudiar la validez de tales categorías para el análisis de los mecanismos que provocan distancias epistemológicas significativas y algunas veces fuertemente deformantes entre la historia escolar erudita, la que el docente se propone enseñar, y la efectivamente construida como "tarea intersubjetiva" en el salón de clase (fenómenos al que Chevallard -1994- ha denominado transposición didáctica).
A tal fin, por razones de espacio, intentaremos aquí, de un modo sumamente breve y esquemático, a efectos sólo ilustrativos, ciertos señalamientos teóricos y metodológicos desde el modelo narrativo de la Psicología Cognitiva. Tales lineamientos nos permitieron indagar el modo en que ciertas matrices conceptuales de tal aproximación fueron capaces de ser utilizadas para construir un observatorio que aporte a la elucidación macro y microgenética del modo en que se construye la historia escolar entendida como tarea intersubjetiva, así como consecuentemente el modo en que se producen las deformaciones recien señaladas. Tal visión, creemos, aportará a la reconstrucción de nuevos modelos tanto en relación a las categorías de análisis de la psicología como a las propuestas didácticas.

. La transposición didáctica de la historia desde la mirada de algunos conceptos de la psicología cultural.
Como ya hemos visto en la introducción , este trabajo intentará indagar acerca de ciertos aspectos de los modos de construcción del conocimiento histórico en la escuela incluyendo los denominados fenómenos didacticos. Creemos que tal análisis es esencial a los fines de lograr una historia escolar polifónica, conceptual y procedimental que permita la construcción de nuevas ciudadanías en el mundo contemporáneo. A tal fin, creemos adecuado, como un aporte a tal objetivo analizar 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 ; Bruner, 1975, 1982, 1990 ; Werstch, 1989;1993; Rosa, 1994; Riviere, 1984; 1987) para el análisis de los modos de producción y uso del saber histórico en la escuela, así como sus consecuentes características epistemológicas**.** Tales intenciones requieren cuestionarse si las categorías clásicas de la psicología cognitiva no precisan de una profunda transformación. A estos efectos, utilizaremos 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. En esta búsqueda indagaremos acerca de las potencialidades y límites que para tal fin tienen las categorías psicológicas, tarea, apropiación de voces, polifonía y cambio conceptual.
Antes de definir tales conceptos previamente indicaremos a que nos referimos por aproximación narrativa. En el marco de la psicología cognitiva aparecen varios modelos que intentan explicar el funcionamiento de los sistemas cognitivos humanos. La aproximación narrativa intenta usar como modelos de funcionamiento mental al lenguaje y la narración, oponiéndose a otros modelos (desde este punto de vista reduccionistas) que intentan explicarlo desde sistemas binarios como los informáticos. Se intenta trascender los meros procesos de incorporación, almacenamiento y tratamiento de la información para pasar a preguntarse por la interpretación, la negociación y la construcción de significados (Valsiner,1992;1998; Rommetveit, 1985; Newman, Griffin y Cole, 1991), la construcción y usos de símbolos en el hombre (Rosa, 1994; Riviere, 1994), la mediación semiótica (Werstch, 1985;1988;1989) y el uso y la apropiación de diversas voces (Penuel y Wertsch,1998;Rosa, 1994; Saljo, 1999; Nunes, 1999, Riviere, 1994). Dentro de esta vertiente analizaremos tales construcciones como situadas en espacios sociales específicos que la constituyen (Rommemveit,1985; Valsiner,1987; Penuel y Werstch, 1998). En este sentido suscribimos posiciones como las de Valsiner (1987;1992;1998), Pino (1999a; 1999b;

1999c) y otros en el sentido de no diferenciar lo intrasubjetivo de lo intersubjetivo ni en cuanto a contenidos ni en cuanto a operaciones. En otras palabras y parafraseando a Baquero (1996) en su interpretación de Vigotsky, lo específicamente humano es social. Creemos que todas estas características son las que le permiten a esta aproximación realizar el análisis del saber histórico en tanto construcción discursiva intersubjetiva que será el objeto de nuestras futuras indagaciones.

Definido ya el marco intentaremos ahora definir algunos de los conceptos que lo operativizan a los fines de nuestro trabajo. El concepto central que articulará al resto en este intento de diseñar un observatorio de los fenómenos didácticos en su contexto de producción es el de **tarea**. Tal concepto es originario de la categoría "actividad" de Leontiev (1983,1984) y luego fue retrabajado de un modo similar al que aquí lo usaremos por, entre otros, Newman, Griffin y Cole (1991) y Werstch (1985, 1988). En este marco teórico las operaciones mentales están constituidas y se visualizan en acciones en un doble sentido: es en ellas donde se expresan y es en ellas donde se constituyen (Leontiev, 1983;1984). Sin embargo su desarrollo posterior ha demostrado que la categoría "actividad" es insuficiente para describir el funcionamiento de los sistemas cognitivos humanos sino se incluyen en ella al lenguaje y la capacidad simbólica no sólo con un carácter instrumental (lugar donde el pensamiento se expresa) sino como lugar donde se constituye lo mental en un espacio social (Werstch, 1985, 1994; Saljo, 1999; Penuel y Werstch, 1998; Riviere,1994; Rosa, 1994; Nunez, 1999; Valsiner, ; Rommemveit, 1985; y otros).

En el marco del concepto actividad y a los fines de su operacionalización utilizaremos la reconstrucción de la categoría tarea (Leontiev,1983;1984) que realizaran Newman, Grifin y Cole, (1991); en tal sentido se entiende como una construcción intersubjetiva de objetivos y acciones comunes. Es decir, ninguna de sus partes puede analizarse por si sola ni desde el punto de vista de sólo uno de sus actores a riesgo de perder su comprensión. Consecuentemente, una misma acción en contextos situacionales y, por lo tanto, con objetivos diferentes, no constituye una tarea idéntica. Como vemos, nuevamente, las fronteras entre lo inter y lo intrasubjetivo se diluyen.

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 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 vimos 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. 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 a utilizar en tal análisis. Solo referiremos que las nociones de voces, polifonía y cambio conceptual se redimensionan alrededor de esta ultima a la que se entiende como un dialogo, y no suplantamiento, de géneros y voces nacidas de practicas sociales diversas.

En orden a lo metodológico y complementado lo trabajado más arriba, creemos que una investigación de este tipo que intente dar cuenta de la viabilidad de un marco categorial para el análisis de los fenómenos didácticos en el aula, debe realizar una búsqueda comprensiva dirigida al futuro desarrollo de hipótesis sobre un fenómeno particular, a partir de estudios en profundidad que permitan la construcción de una matriz de categorías conceptuales. Se trabajo, entonces, en el marco de un proceso espiralado, partiendo de una matriz de datos, poniendo a prueba su capacidad descriptiva mediante la confrontación empírica, para reconstruirla y, así, continuar el proceso (Glasser y Strauss, 1972; Valsiner, 1987-1998). Nuestra indagación no se dirigirá, por lo tanto, a la búsqueda de relaciones causales a partir de hipótesis previas, ni a verificar en una muestra cuidadosamente delimitada a partir de un universo observado.

CONCLUSIONES PROVISORIAS

1. 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 microgenético. Esto es, el docente mediante tales mecanismos semióticos pudo orientar, aunque no determinar (por eso "canalizar") el desarrollo cognitivo. Tal uso les permitio "negociar" con el alumno Zonas de libertad de movimientos (Z.L.M). y Zonas de accion suscitada (Z.A.S) (Valsiner, 1987;1998) y consecuentemente "ajustarlas" (variando la "abreviación" y el uso de perspectivas referenciales) para mantenerlos dentro de la Z.D.P. Esto le posibilita mantener un desafío semiótico adecuado que de como resultado las mutuas apropiaciones (alumno-docente) necesarias para el cambio cognitivo.
2. La no existencia de un claro proceso de precisión (P.P.A.) ampliada suele dificultar ese ajuste semiótico del que hablamos en la conclusión anterior. Esto perjudico fundamentalmente a los alumnos sobre los cuales el docente tiene una baja expectativa de rendimiento.
3. Se han comenzado a vislumbrar la construcción de "tareas paralelas" (Esto es procesos de negociación de objetivos significados y acciones (no previstos ni buscados), paralelos a la tarea hegemónica que intenta construir el docente) y consecuentemente construcción invountaria de objetos escolares diversos, algunos de ellos relativamente "invisibles", conformándose en voces que "dialogan", en forma oculta -independientemente de la voluntad de los actores-, portando procedimientos cognitivos y conceptos específicos que, al no percibirse, actúan sin control alguno. En el mismo marco suelen aparecer en estas tareas paralelas hegemonizadas en su construcción por diversos alumnos, fenómenos didácticos también paralelos.
4. Creemos, finalmente, haber cumplido hasta el momento, el objetivo de poner a prueba la matriz categorial, demostrando su capacidad descriptiva.

NOTAS

[1] Tal el concepto de canalización de Valsiner (1987, 1992, 1998)

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 mathematiques”: 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”. Paidos.

CASTORINA, A (1996)“Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate” Paidos. 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 mathematiques: 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 adquisition as increasing linguistic structuring of experience and symbolic behavior control” En Wertsch

ROMMETVEIT, R (1979 a) “Deep structure of sentence versus message structure some cricitical remarck 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 nd Construction of Menings” 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 guidede 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) “Strunggling 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, comunication and cognition: Vigotskian perspectives.” Cambridge University Press. New York.

WERTSCH, J. (1988)“Vigotsky y la formación social de la mente”. Editorial Paidós. Barcelona,.