XII Jornadas de Investigación y Primer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2005.

Mediación semiótica y la construcción áulica del conocimiento histórico escolar. Una mirada a la transposición didáctica desde la psicología cultural.

García, Rubén Manuel.

Cita:

García, Rubén Manuel (2005). *Mediación semiótica y la construcción áulica del conocimiento histórico escolar. Una mirada a la transposición didáctica desde la psicología cultural. XII Jornadas de Investigación y Primer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: https://www.aacademica.org/000-051/212

ARK: https://n2t.net/ark:/13683/ewYf/RMW

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.*

MEDIACIÓN SEMIÓTICA Y LA CONSTRUCCIÓN AULICA DEL CONOCIMIENTO HISTORICO ESCOLAR. UNA MIRADA A LA TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA DESDE LA PSICOLOGÍA CULTURAL

Mgter. Ruben Manuel Garcia
UNLZ_FLACSO

Resumen
El presente trabajo intenta 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" .A tal fin partimos de dos supuestos básicos de trabajo 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 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.

Palabras Clave
Psicología cultural; Transposición didáctica

Abstract
SEMIOTIC MEDIATION AND THE CONSTRUCTION AT CLASS OF STUDENT HISTORICAL KNOWLEDGE.A LOOK TO THE DIDACTIC TRANSPOSITION FROM THE CULTURAL PSYCHOLOGY
This piece of work tries to investigate certain aspects of the ways of construction of historical knowledge at school using for it certain approaches of the denominated cultural psychology for the analysis of the semiotic mediations, the didactic situations and the denominated "Didactic Phenomena". In order to do it, we start off from two basic assumptions of work, which are: 1_ the necessity of the construction of a school history which allows the presence of diverse voices in the classroom and 2_ (this is our second assumption) the certainty that the school grammar, the conditions of knowledge production in the classroom, produce epistemological deformations, a type of knowledge that necessarily differs from that task (understood as aims, actions and significations) that the teacher sets out. We tried then, which is our thesis work, the construction of a viewpoint, that using certain concepts from the cultural psychology in their narrative approximation, tries to descriptively explain some characteristics of this phenomena.

Key words
cultural psychology; didactic transposition

El presente trabajo se enmarca en un conjunto de indagaciones que venimos realizando en el marco del programa de doctorado de Flacso Argentina. En dicho marco estamos intentando 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" (Chevallard, 1981;1994; Brousseau, 1986). Creemos que tal análisis es esencial a los fines de lograr una historia escolar que permita la presencia de diversas voces en la sala de aula: por un lado, la pretendida voz autorizada de una nueva historia erudita cargada con instrumentos cognitivos específicos en diálogo con las voces de las narraciones que los niños han construido fuera de la situación áulica; por otra parte, se buscará la presencia en el relato histórico mismo, construido en la sala de aula, de las múltiples voces de los diversos actores sociales, de los diferentes protagonistas individuales o colectivos en conflicto.

Todo lo antedicho ha sido y es uno de nuestros supuestos básicos de trabajo. A saber: partimos 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 de tesis, 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, creimos adecuada como un aporte a tal objetivo analizar la pertinencia y limites de ciertos conceptos de la psicologia cultural (particularmente en la linea que algunos autores han llamado aproximación Narrativa, Carretero, 1997; Baquero, 1996; Bruner, 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. Utilizaremos, para esto, 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 intenta 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 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 (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 algunos de las que creimos 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 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 tal categoría refiere 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 docente 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 metodologico los trabajos de campo realizados durante el 2004 nos indujeron a ciertas acotaciones: mantendremos, 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 deficits demostrados en su funcionamiento. De este modo, esperamos, las características específicas del fenómeno estudiado, conformarán 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" (las definiremos, "operacionalizaremos" en términos de objetivos, acciones y significaciones específicos) 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.

Estamos 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 serán analizadas siguiendo algunas lineas 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 comun de situación –objetivos, acciones y significados), esperamos, permita 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 impregnarán 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 más arriba planteada

---

[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.