

XIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVIII Jornadas de Investigación. XVII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. III Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. III Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2021.

Escuela, historia y conocimiento social la transposicion didactica desde la aproximacion narrativa en psicologia cultural.

Garcia, Rubén Manuel.

Cita:

Garcia, Rubén Manuel (2021). *Escuela, historia y conocimiento social la transposicion didactica desde la aproximacion narrativa en psicologia cultural. XIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVIII Jornadas de Investigación. XVII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. III Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. III Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-012/811>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/even/cyx>

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>.

ESCUELA, HISTORIA Y CONOCIMIENTO SOCIAL LA TRANSPOSICION DIDACTICA DESDE LA APROXIMACION NARRATIVA EN PSICOLOGIA CULTURAL

Garcia, Rubén Manuel

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

RESUMEN

El proyecto de investigación que constituye el eje de nuestra exposición, se desarrolla, en el marco de un proceso espiralado, partiendo de una matriz de datos, y poniendo a prueba su capacidad descriptiva mediante la confrontación empírica, para reconstruirla y, así, continuar el proceso analizando la pertinencia y límites de algunos conceptos de la aproximación narrativa en psicología cognitiva (tarea; actividad y acción mediada por herramientas semióticas; cambio conceptual; apropiación de voces y polifonía) en interacción con la teoría de la transposición didáctica para el análisis de la construcción del saber histórico en el aula, los fenómenos didácticos relacionados y el diseño de dispositivos de enseñanza.

Palabras clave

Psicología cognitiva - Transposición didáctica

ABSTRACT

SCHOOL, HISTORY AND SOCIAL KNOWLEDGE. THE DIDACTIC TRANSPOSITION FROM THE NARRATIVE APPROACH IN CULTURAL PSYCHOLOGY

The research project that constitutes the axis of our exhibition, is developed, within the framework of a spiral process, starting from a data matrix, and testing its descriptive capacity through empirical confrontation, to reconstruct it and, thus, continue the study. process analyzing the relevance and limits of some concepts of the narrative approach in cognitive psychology (task; activity and action mediated by semiotic tools; conceptual change; appropriation of voices and polyphony) in interaction with the theory of didactic transposition for the analysis of construction of historical knowledge in the classroom, related didactic phenomena and the design of teaching devices.

Keywords

Cognitive psychology - Didactic transposition

Marco teórico

El trabajo de investigación que hemos venido realizando desde hace ya varios años intenta probar la pertinencia y los límites de una aproximación de la Psicología Cognitiva (la denominada Aproximación Narrativa, Carretero, 1997; Baquero, 1996; Bruner, 1975, 1982, 1990; Werstch, 1989; 1994; Rosa, 1994; Riviere, 1984; 1987) en articulación con conceptos de la teoría de la transposición didáctica para el análisis de los modos de producción y uso del saber histórico escolar y sus consecuencias características epistemológicas, así como la pertinencia de tal conocimiento emergente para 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 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 indagamos acerca de las potencialidades y límites que para tal fin tienen las categorías psicológicas acción mediada por herramientas semióticas, tarea, apropiación de voces, polifonía y cambio conceptual.

Antes de definir tales conceptos en el marco de este trabajo, 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 las informáticas. 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 (Rommetveit, 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 estas características son las que le permiten a esta aproximación realizar el análisis del saber histórico en tanto construcción discursiva intersubjetiva que es el objeto de esta trabajo.

Definido ya el marco intentaremos ahora definir los conceptos que lo operativizan a los fines de nuestro trabajo.

Actividad y acción mediada por herramientas semióticas:

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 esta 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; Nunes, 1999; Valsiner, 1987, 1992; Rommetveit, 1985; y otros).

Tarea: En el marco del concepto actividad y a los fines de su operacionalización utilizamos la reconstrucción de la categoría tarea (Leontiev, 1983; 1984) que realizaran Newman, Griffin 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 sí 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.

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. Tales ideas y modelos 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; Nunez, 1999; Saljo, 1999; Vosniadou, 1999).

Voces y polifonía: Esta categoría ha sido tomada 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 y tareas diversas. En palabras de Baquero (1996) cada individuo se apropia no solo de una herramienta semiótica (por ejemplo el discurso histórico), sino también de un modo de uso. La polifonía refiere entonces a la incorporación de voces diversas alrededor de idénticas herramientas.

La teoría de la transposición didáctica en el sentido en que aquí la trabajamos refiere a lo que Chevallard (1991, 1994) denominó una antropología del conocimiento y del saber; es decir, al modo en que los diversos usos del saber (producción, aplicación, enseñanza) lo constituyen. En tal campo analizaremos las peculiaridades que cada uno de tales usos imprime al conocimiento histórico escolar, remarcando el carácter necesario y oculto de tales transformaciones a los fines de su legitimación. En este marco analizaremos también algunos fenómenos (denominados efectos didácticos) propios de tal transposición: la algoritmización (aplicación de conceptos y/o reglas a situaciones inadecuadas) (Chevallard, 1994; Brousseau, 1990); la preconstrucción (asociación de un concepto y/o regla a un contexto situacional; incapacidad de generalizar un concepto a situaciones diversas) (Chevallard, 1994; Vergnaud, 1981; 1983); el efecto topaze, (sugerencia de respuestas por códigos didácticos más o menos transparentes) (Brousseau, 1986; Vergnaud, 1983); el efecto jourdain (reconocimiento inadecuado de erudición en las respuestas en los alumnos) (Brousseau, 1986; Vergnaud, 1983). No es nuestra intención el análisis en paralelo del saber histórico escolar desde estos dos marcos categoriales (transposición didáctica y aproximación narrativa). Partimos del supuesto de que ambos análisis iluminan dimensiones diferentes del mismo fenómeno: la constitución del saber histórico escolar. En consecuencia, sólo su análisis convergente permitirá su comprensión y transformación.

A tal fin, nos vemos también obligados al análisis de los objetivos, procedimientos y metodologías de las diversas escuelas historiográficas y como ellas se plantean el qué, el cómo y el para qué del relato histórico. Esto es a fin de contrastarla con los fines clásicos y contemporáneos explicitados por las diver-

sas instancias curriculares para el saber escolar. Solo de este modo podremos intentar descubrir hasta que punto los objetivos, contenidos, procedimientos y metodologías del saber escolar se aproximan y/o divergen del de las diversas escuelas historiográficas.

Por todo lo antedicho y dado que es en los discursos (historiográficos, curriculares y escolares) donde se plasma la construcción del saber histórico en sus diversos ambientes: escolar, académico y social (Martinez Shaw, 1998; Topolsky, 1998; Penuel y Werstch, 1998; Riviere, 1994; Rosa, 1994), nuestra unidad de análisis es el **“saber histórico en tanto discurso”**.

Ello nos permite observarlo:

1. Desde la aproximación narrativa, pues es en la acción medida por herramientas semióticas, es decir, en las prácticas discursivas donde se constituyen y plasman las operaciones tanto intra como intersubjetivas.
2. Desde la aproximación de la teoría de la transposición, puesto que esta visión permite verlo plasmado en contenidos, objetivos, efectos didácticos, cronogénesis, etc.
3. Desde el relato histórico académico, pues en el mismo es donde podemos encontrar explícita o implícitamente sus objetivos, procedimientos y herramientas metodológicas contrastándolos con del saber histórico escolar.

En síntesis, creemos que tales convergencias teóricas en la misma unidad de análisis nos permiten analizar tal **“saber histórico escolar en tanto discurso”** de un modo menos reduccionista y, en consecuencia, apuntar a transformarlo.

2. Metodología

El diseño de nuestra investigación se direcciona hacia una búsqueda comprensiva dirigida al desarrollo de hipótesis sobre un fenómeno particular, a partir de estudios en profundidad que permitan la construcción de una matriz de categorías conceptuales. En este sentido se trabaja, como dijimos, 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 (Valsiner, 1987-1998). Esta indagación no se dirige entonces, 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.

Tal puesta a prueba derivo y derivara seguramente, en necesarios ajustes (de categorías, indicadores y dispositivos) en un proceso, como ya dijimos, espiralado que nos acerque sucesivamente a nuestros objetivos. Es en tal proceso donde las particularidades de los fenómenos de la transposición didáctica impregnan con sus características específicas a tales ajustes. Dicho de otro modo creemos que esta triangulación de datos, provenientes del uso en la observación de categorías e indicadores propios de cada modelo teórico (transposición didáctica y aproximación narrativa) nos llevó a triangulaciones metodoló-

gicas y posteriormente conceptuales y, en consecuencia, teóricas. Es decir, dos miradas sobre el mismo proceso creemos nos llevan a la construcción semiológica de dos órdenes de datos diferentes y en consecuencia a la dinámica recién señalada.

4. 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 aporta a la construcción de diseños curriculares, dispositivos didácticos, formación docente y otras acciones orientadas a comenzar a revertir tal situación.

PRIMERAS CONCLUSIONES PROVISORIAS

- 1.- 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.
- 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 ha permitido “canalizar” semióticamente el desarrollo cognitivo de los alumnos en un nivel microgenético.
- 3.- La no existencia de un claro proceso de precisión (P.P.A.) ampliada suele dificultar ese ajuste semiótico del que hablamos en el primer punto. Esto perjudica fundamentalmente a los niños sobre los cuales el docente tiene una baja expectativa de rendimiento.
- 4.- Creemos, finalmente, haber 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.

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.
- Brousseau, G. (1990) *“¿Cupe pueden aportar a los enseñantes los diferentes enfoques de las didácticas de las matemáticas?”*. En *Enseñanza de las ciencias, Vol. 8, 3*.
- Bruner, J. (1975) *“From communication to language: A psychological perspective.”* Cognition, 3, 225-287.
- Bruner, J. (1982) *“De la disposición al contexto (versión original en francés) En P.Fraisse (Ed) (1982), Psychologie de demain. Paris:PUF. Traducción al español de M.Olasagasti y A. Guera. El porvenir de la psicología. Morata, Madrid (1985).*
- Bruner, J. (1990) *“Acts of meaning”*. Cambridge, Mass: Harvard University Press. Traducción al español de Gomez Crespo, J.C. y Linaza, J.; *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Paidós, Barcelona (1991).
- 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.
- Martinez Schaw, C. (1998) *“Total and its Enemies in Present-Day Teaching”* en Voss, J and Carretero, M. (1998).
- 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).
- Pino, A. (1999 a) *“A psicología concreta de Vigotsky. Implicaciones para educación”*. Inedito.
- Pino, A. (1999b) *“Desenvolvimiento humano. Cultura. Semiótica”*. Inedito.
- Pino, A. (1999c) *O conhecer humano*. Inedito.
- Riviere, A. (1984) *“La psicología de Vigotsky: sobre la larga proyección de una corta biografía”*. Infancia y Aprendizaje, 27-28, 7-86. Versión posterior: *“La psicología de Vigotsky”* Visor, Madrid (1985).
- Riviere, A. (1987) *“El sujeto de la psicología cognitiva”*. Alianza. Madrid.
- 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.
- 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).
- Topolski, J. (1998) *“The Structure of Historical Narratives and the Teaching of History”* en Voss, J and Carretero, M. (1998).
- 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 per-sonality”* Cambridge, Mass. Harvart University Press.
- Vergnaud, G. (1981) *“Quelques orientations theoriques et methodologiques des recherches francaises en didactique des mathématiques”*. Recherches en didactique des mathématiques (La Pensée Sauvage). N 2-2 p. 220
- Vergnaud, G. (1983) *“Actividad y Conocimiento Operatorio”* En Coll, C. 1983.
- Vosniadou, S. (1999) *“Conceptual Change Research: State of the Art and Future Directions”* en Schnotz, W.; Vosniadou, S y Carretero, M. (1999).
- Wertsch, J. (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.