

LA ESCUELA Y LA CONSTRUCCIÓN DEL RELATO HISTÓRICO. LA TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA DESDE LA APROXIMACIÓN NARRATIVA EN PSICOLOGÍA CULTURAL

Mg. García, Rubén Manuel

Mg. Trinidad Zunilda

Facultad de Ciencias Sociales
Universidad Nacional de Lomas de Zamora

PONENCIA presentada en la

**XII Jornada sobre Imaginarios Argentinos e Identidad en el marco del proyecto
del bienio 2018-2019: "Imaginarios Argentinos en la formación de ciudadanía".**

RESUMEN

A partir de un modelo espiralado de análisis de interacciones verbales en el aula, codificándolas y consecuentemente construyendo 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 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 histórico construido en la escuela. La investigación 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.

Palabras clave Historia escolar, Psicología cultural

ABSTRACT

**THE SCHOOL AND THE CONSTRUCTION OF HISTORIC ACCOUNT THE
DIDACTIC TRANSPOSITION FROM THE NARRATIVE APROXIMATION IN
CULTURAL PSYCHOLOGY**

From a spiral model of analysis of verbal interactions in the classroom, codifying and, consequently, building them into categories which are later tested in their descriptive capacity, (Glasser and Strauss, 1967; Srauss and Corbin,1988; Burawoy,1991)we have

57

[Escriba aquí]

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. The source research of this piece of work tries to focus on certain aspects in 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 some characteristics of this phenomena.

Key words Cultural psychology, School history

A partir de los avances de una investigación que se viene realizando en la UNLZ intentaremos aquí, por razones de espacio 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 permiten 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 que señalaremos ms abajo. 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. Indagaremos, entonces, 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).

Historia y transposición didáctica. Una mirada desde algunos conceptos de la psicología cultural.

Como ya hemos visto, este trabajo intentará indagar acerca de ciertos aspectos de los modos de construcción del conocimiento histórico en la escuela incluyendo los denominados fenómenos didácticos. Creemos que tal análisis es esencial a los fines de lograr una historia escolar polifónica, conceptual y procedimental que permita la construcción de nuevas ciudadanía en el mundo contemporáneo. Una historia más cercana, real y donde cada uno es protagonista; donde los llamados “Heroes” no son más que personas comunes, y no definidos casi como semidioses perdiéndose así su

sentido de humanidad terrenal; donde, por ejemplo, San Martín y Bolívar no lucharon por la liberación de nuestro territorio y nuestra soberanía solos.

A tal fin, creemos adecuado, como un aporte, 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 realizaron 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 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 115 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 última a la que se entiende como un diálogo, y no suplantamiento, de géneros y voces nacidas de prácticas 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 trabajó, 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.- Se han comenzado a vislumbrar la construcción de “tareas paralelas” (Esto es procesos de negociación de objetivos significados y acciones paralelos a la tarea hegemónica que intenta construir el docente) y consecuentemente 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 hegemónicas en su construcción por diversos alumnos, fenómenos didácticos también paralelos.

2.- Creemos, finalmente, haber cumplido hasta el momento, el objetivo de poner a prueba la matriz categorial, demostrando su capacidad descriptiva 3.- 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. Tales mecanismos semióticos permitieron orientar, aunque no determinar (por eso “canalizar”) el desarrollo cognitivo. Tal uso les permitió “negociar” con el alumno Zonas de libertad de movimientos (Z.L.M). y Zona de acción 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. Así la no existencia de un claro proceso de precisión (P.P.A.) ampliada suele dificultar ese ajuste semiótico. Esto perjudica fundamentalmente a los alumnos sobre los cuales el docente tiene una baja expectativa de rendimiento.

4.- 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 NOTA [1] Tal el concepto de canalización de Valsiner (1987, 1992, 1998)

BIBLIOGRAFÍA

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) “Conceptsfondamentaux de la didactique. Perspectivesapportées par une approcheanthropologique” 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)

Rommetveit, 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 remarks on current paradigms, and suggestion for an alternative approach." En Rommetveit 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 Development. Hillsdale, N.J. Lawrence Erlbaum. 116

Valsiner, J. (1998) "The guided mind: a sociogenetic approach to personality" Cambridge, Mass. Harvard 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.