

## LAS TAREAS DE ANÁLISIS DE LA TRASPOSICIÓN DIDÁCTICA Y LA VIGILANCIA EPISTEMOLÓGICA, ÉTICA Y PRAGMÁTICA

---

GILBERTO BRAULIO ARANDA CERVANTES

Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México

**RESUMEN:** Esta ponencia presenta una discusión de los alcances de la categoría de trasposición didáctica, la cual está vinculada a la investigación del currículum.

También incluye una clasificación de tareas de investigación ligadas a dicha trasposición.

Cuando se considera la trasposición de prácticas sociales para enseñar en la escuela, y no solamente de “saberes sabios”, el análisis se complejiza, dado que no es lo mismo enseñar prácticas de ciertos grupos sociales a sus integrantes en formación, que llevarlas a otros grupos.

A fin de cuentas, la didáctica debe ejercer no sólo la vigilancia epistemológica de los procesos de trasposición, sino además una vigilancia ética y pragmática en la selección de los contenidos curriculares, lo cual se relaciona con lo dicho en el párrafo anterior.

En este proceso, también es pertinente legitimar a la escuela como generadora de algunas prácticas sociales y como transformadora de otras.

**PALABRAS CLAVE:** Análisis curricular, trasposición didáctica, vigilancia epistemológica, enseñanza de prácticas sociales.

### Introducción

El autor ha realizado una investigación analizando la trasposición didáctica en la enseñanza de la escritura (Aranda 2008 y 2009) y el contenido del presente trabajo remite destacadamente a problemas propios de la didáctica de la lengua. No obstante, su interés no puede circunscribirse a esta área, porque lo discutido es de utilidad para la didáctica en general y para otras didácticas específicas, principalmente las que consideran la enseñanza de prácticas sociales. Hay que recordar que el concepto de trasposición didáctica fue empleado por Chevallard, su principal difusor, en el área de la didáctica de las matemáticas en 1985, pero en 1991 él mismo reconoció la importancia del concepto más allá de esta área en el prefacio a la segunda edición de su obra (versión en español de 1997).

## 1) Trasposición didáctica

“La trasposición didáctica es la sucesión de transformaciones que transfieren elementos de la cultura en vigor en una sociedad (saberes, prácticas, valores, etc.) a lo que se incorpora en los objetivos y programas de la escuela, luego, a lo que queda de los contenidos efectivos de la enseñanza y del trabajo escolar, y finalmente o en el mejor de los casos, a lo que se construye en la cabeza por parte de los alumnos” (Perrenoud, 2003:96)

Algunos autores, como Chevallard (1991: 21 y 54), sostienen que es un fenómeno sobre lo cual no puede tenerse ningún control; otros autores, como Lerner, piensan que la trasposición debe ser controlada y que es posible *“mantener una vigilancia epistemológica que garantice la semejanza fundamental entre lo que se enseña y el objeto o práctica social que se pretende que los alumnos aprendan”* (2001:52). Uno de los quehaceres de la didáctica en tanto disciplina, es jugar un rol crítico analizando la trasposición de los objetos de enseñanza (Bronckart y Plazaola Giger, 2007: 114).

La conceptualización original del fenómeno fue elaborada por Verret (1975) en el ámbito de la sociología y fue retomado por Chevallard (1985) en el ámbito de la enseñanza de las matemáticas como la distancia entre, por una parte, los saberes sabios, propios de la comunidad de científicos, y por otra, los saberes seleccionados para la enseñanza, así como aquellos que son enseñados efectivamente. Pero Bronckart y Shneuwly (1996: 71) notan que la cuestión de la trasposición en el ámbito de la didáctica de la lengua es más complicada, en parte porque además de tales conocimientos científicos de referencia, se deben considerar a las prácticas sociales que van a trasponerse como objeto de enseñanza.

Halté piensa que la teoría de la trasposición didáctica también ha sufrido su propia trasposición; que los pioneros de esta temática desarrollaron teorías para el estudio complejo del fenómeno de la escolarización de saberes, pero que mucho de las discusiones que se han dado a partir de esta temática se han centrado únicamente en el análisis de la trasposición de saberes sabios para convertirlos en saberes escolares, lo cual implica un reduccionismo peligroso del sistema didáctico (Halté, 1998: 171).

Yo diría que focalizar el problema de la semejanza entre lo que se pretende enseñar y aquello que se enseña realmente, trátase de saberes sabios o de prácticas sociales, es una estrategia pertinente para una vigilancia epistemológica, misma que debería ser una retroalimentación muy importante para un sistema didáctico. Más que implicar un reduc-

cionismo automático de la tarea didáctica, puede constituir una estrategia de recorte de problemáticas para hacer viable su investigación. Se trata de una tarea sumamente compleja y esta complejidad justifica el recorte.

Pero también es cierto que la didáctica como disciplina no puede reducirse al análisis comparativo de saberes y no solo debe plantearse una vigilancia epistemológica de los saberes movilizados sino también dar cabida a una vigilancia ética y pragmática, como se explicará más adelante.

## 2) Tipos de investigaciones en torno a la trasposición didáctica

Voy a proponer una clasificación de las tareas propias del análisis de la trasposición didáctica, según se ha venido considerando, que retoma algunas ideas ya expuestas por otros autores en didáctica de la lengua y añade otras. No pretendo que esta lista sea exhaustiva o que sea la única manera de categorización.

### 2.1 Según el punto de partida de la trasposición

El punto de partida puede ser el de las disciplinas o el de las prácticas de referencia. Aunque a fin de cuentas, como nota Perrenoud (1998), no hay saberes sin prácticas ni prácticas sin saberes.

Cuando el punto de partida para analizar la trasposición son las **disciplinas**, puede distinguirse, a su vez:

- La trasposición de los conocimientos disciplinarios para su enseñanza.
- La trasposición de conocimientos disciplinarios que se utilizan para organizar la selección de contenidos y/o su abordaje en la enseñanza.

No descarto que haya la posibilidad de que un mismo trabajo pueda integrar estos distintos aspectos, o que incluso sea necesario en algunos casos que lo haga.

Cuando la referencia del análisis de trasposición didáctica son las **prácticas sociales**, se pueden considerar:

- Aspectos generales. En el caso de la enseñanza de la lengua son los aspectos funcionales del lenguaje, comunes a un gran número de prácticas de distintos grupos sociales.

- Aspectos particulares. En el caso de dicha enseñanza, corresponden a la adecuación del lenguaje, es decir, a aspectos particulares de prácticas sociales en determinadas comunidades de habla y en determinadas circunstancias.

## 2.2 Según los niveles de trasposición analizados

Diversos autores han hecho distintas distinciones de los niveles de trasposición didáctica, (Chevallard, 1997; Petitjean, 1998: 10-13; Bronckart y Plazaola Giger, 2007: 122 y 123). El listado siguiente nos proporciona una clara discriminación, (más allá de la dicotomía entre currículum formal y real) reuniendo distinciones de varios autores:

- Textos oficiales curriculares
- Materiales didácticos
- Enseñanza en el aula
- Aprendizaje del alumno
- Evaluación del aprendizaje

Generalmente se trataría de niveles sucesivos, pero hay excepciones a esto.<sup>1</sup> Los análisis pueden confrontar el conocimiento original con el de determinado nivel o bien, comparar el de un nivel con el de otro.

## 3) Según los aspectos de la trasposición analizados

Pueden distinguirse diversos aspectos en el análisis de la trasposición didáctica:

- Comparación del conocimiento original con el conocimiento adaptado para la enseñanza.

Se trata de valorar si lo que se enseña o lo que se propone para enseñar corresponde a lo que se pretendía enseñar.

Identificación de las características del saber didactizado a partir de las exigencias de la trasmisión escolar burocrática.

Algunas exigencias de lo que se espera de la escuela y de la organización de la enseñanza modelan el saber que se traspone al contexto escolar burocrático. El saber se descon-

textualiza, se disocia del pensamiento subjetivo, se programa, se le impone un carácter público y se le sujeta a un control social (Chevallard 1997: 24, 25 y 69).

En mi opinión, abordar la comparación de saberes y la caracterización didáctica del saber escolarizado pueden ser aspectos que se imbriquen o que se deslinden, dependiendo de la pertinencia de lo uno o lo otro en el contexto de una investigación en particular.

- Explicación de los factores que incidieron para determinar la trasposición didáctica.

Dichos factores son: la naturaleza del saber y su complejidad intrínseca; el estatus de los destinatarios (la edad y sus antecedentes escolares, por ejemplo); y el contexto institucional (competencias y actitudes de los enseñantes, ritmo y progresión de los programas) (Verret, 1975: I-145; Bronckart y Plazaola Giger, 2007: 102 y 103).

- Explicación de los motivos por los cuales se hace necesaria la elaboración de un nuevo saber didactizado.

Esta explicación es algo que Chevallard (1997: 29 y siguientes) abordó, tal vez con demasiados presupuestos, pero sería un aspecto más a analizar en el contexto de la didáctica.

#### **4) Tareas de vigilancia ética y pragmática**

El análisis didáctico debe abarcar la selección de los contenidos a enseñar, no puede reducirse al análisis comparativo de saberes y prácticas, sino que requiere, además de la vigilancia epistemológica, otras de carácter ético y pragmático.

Trasponer prácticas o saberes de grupos sociales a la enseñanza de otros grupos puede ser liberador o colonizador y apreciar esto es ejercer una vigilancia que pudiera llamarse crítica, ideológica o ética.

La vigilancia ética también tendría que ver con la necesidad de transformar ciertas prácticas en vez de limitarse a ignorarlas y/o a facilitar su reproducción. En este caso no se trataría de buscar la difusión del saber original sino de uno transformado.

La vigilancia pragmática tendría que ver con las dificultades y consecuencias de la enseñanza. Llevar prácticas al mismo grupo del que forman puede ser irrelevante cuando su aprendizaje está garantizado por la experiencia extraescolar. Llevarlas a un grupo diferen-

te puede implicar variaciones en los tiempos de aprendizaje y dificultades para que estos aprendizajes sean significativos.

#### 4.1 Las comunidades de origen de las prácticas de referencia

Es muy importante apreciar que no es lo mismo enseñar en la escuela las prácticas propias del medio social al que se pertenece, que enseñar aquellas prácticas que pertenecen a un medio social ajeno.

Podemos concebir que haya grupos sociales que detentan saberes de forma privilegiada y que la democratización de las sociedades pasa por la posibilidad de acceso a esos saberes. Podemos luchar por construir una escuela que, como dice Lerner, “*pueda concretar la responsabilidad de generar en su seno las condiciones propicias para que todos los alumnos se apropien de esas prácticas*” que ahora son “*patrimonio exclusivo de aquellos que nacen y crecen en medios letrados*” (Lerner, 2001: 89). Pero también tenemos que tomar conciencia de la comunidad de práctica de referencia de los saberes que pretendemos llevar a otros grupos sociales. De otra forma, corremos el riesgo de institucionalizar a las prácticas de un grupo social como los saberes neutros y convenientes para todos; de hacerlas la única alternativa razonable de educación en un proceso de colonización enmascarado.

Por otra parte ¿quiénes son aquellos “que nacen y crecen en medios letrados”? Street afirma que “*prácticamente todas las personas están de alguna manera involucradas en prácticas de alfabetización*” y que “*cuando ponemos a disposición de las personas nuevas formas de alfabetización... es incorrecto suponer que los educandos no tienen alfabetización alguna.*” (1993:42)

Es fundamental valorar el sentido que pueden tener las prácticas sociales para distintos grupos sociales. No se trata sólo de enseñarlas como valores absolutos e independientes de contextos sociales particulares, sino de inscribirlas en un proceso de apropiación que permita “*lograr autonomía y desarrollar el sentido de uno mismo como actor social ... capaz de actuar, influir y dar forma a la historia de sí mismo y del mundo*” (Hernández, 2005:47).

Por otra parte, en un mundo tan complejo como el actual, es indiscutible que las prácticas de lectura y escritura se multiplican para responder a diversas situaciones y propósitos en diversas comunidades de práctica. Uno no puede ser actor en todas las comunidades.

Entonces, la oferta de enseñanza de las instituciones escolares debe propiciar la equidad, más que la igualdad, en el acceso a las prácticas sociales.

La selección de prácticas para ser objeto de enseñanza en la escuela es una labor que susceptible de muchas perspectivas de análisis. Sólo voy a mencionar algunas.

Ya he indicado que una distinción fundamental para las prácticas que se incorporan al currículum consiste en si tales prácticas son, o no son, o en que medida y forma son, parte del capital cultural propio de los grupos sociales de los alumnos a los que se las propone enseñar.

Esta apreciación no puede desembocar en decisiones simples tales como circunscribir la enseñanza a aquello que ya es propio del grupo social de los alumnos, porque esta sería una perspectiva de puertas cerradas al enriquecimiento. Habría que atender tanto a prácticas propias, como al enriquecimiento de ellas en sí mismas y al ensanchamiento del acervo de prácticas disponible en el ámbito educativo. Pero aún así, una selección de prácticas sigue siendo imperiosa e implica decisiones delicadas.

Hay que tomar conciencia de que la escuela no es el único medio educativo de nuestra sociedad (Resnick, 1991: 33) y que abundan comunidades de práctica en las cuáles los alumnos aprenden sobre la lectura, la escritura y muchas cosas más. Retomar en la escuela aquello que se aprende óptimamente fuera de la escuela no tiene sentido, pero sí lo tiene cuando hay una posibilidad de enriquecimiento. Para algunos alumnos, aprender en la escuela a hacer un recado puede ser banal, para otros puede ser muy importante. Retomar las prácticas extraescolares ligadas a los medios masivos de comunicación para reflexionar sobre ellas y modificarlas puede ser muy provechoso; pero retomar prácticas de escritura juvenil cuyo sentido implica su ejercicio con privacidad, o por lo menos con la exclusión de adultos y sobre todo de autoridades, es polémico.

Por otra parte, acercar a los alumnos a comunidades de práctica a las que no han tenido acceso mediante sus familias puede ser una de las tareas más valiosas de la escuela popular, siempre y cuando esto se lleve a cabo con el interés de los alumnos o incluso de los padres y no implique la imposición de valores, así como el ignorar o devaluar lo propio. Así por ejemplo, propiciar la lectura por placer, puede ser maravilloso cuando los educandos lo pueden lograr porque encuentran las condiciones y el sentido para ello, pero puede ser negativo cuando se trata sólo de mostrar, podría decirse de presumir, una práctica

supuestamente culta que va a servir para descalificar a quienes no pueden o no quieren dedicarse a ella.

Otro asunto importante a considerar es la heterogeneidad cultural de muchos grupos escolares, empezando por el hecho de que no siempre los maestros comparten con sus alumnos la misma filiación social; puede darse el caso de que los docentes sean ajenos a prácticas que se supone tendrían que promover, o bien, que consideren sus propias prácticas como valores incuestionables que cualquiera puede y debe aprender.

#### **4.2 La innovación escolar en las prácticas sociales**

Parece necesario considerar que la escuela es un espacio generador, y no únicamente reproductor, de prácticas sociales. Las escuelas o los grupos escolares constituyen comunidades de práctica y muchas de sus prácticas seguramente tienen gran valor para lograr los propósitos que la sociedad espera de la escuela, aunque algunas otras podrían apartarse de lo deseable desde ciertas perspectivas. El caso es que podemos ser críticos respecto de los propósitos de estas prácticas y de sus resultados, pero no podemos analizarlas como fenómenos de trasposición. La vigilancia o juicio que pueda establecerse sobre esa enseñanza de prácticas no puede partir de compararlas simplemente con otras prácticas.

Por otra parte, la escuela también puede contribuir a la transformación de prácticas sociales en el ámbito extraescolar al proceder a su análisis crítico desde la escuela. Así por ejemplo, las prácticas que suelen darse frente a los medios de comunicación masiva pueden ser objeto de reflexión y de transformación en la escuela.

### **5) Reflexiones finales**

Son muchas las aristas que puede tener la discusión de los alcances del concepto de trasposición didáctica y la exposición que aquí concluye está lejos de agotarlas

Clasificar las tareas ligadas al análisis de la trasposición didáctica nos permite como investigadores reflexionar sobre los alcances de la tarea que vamos a realizar para decidir qué aspecto o aspectos vamos a abordar. También a los lectores de tales análisis les puede permitir clarificar más fácilmente qué es lo que se está persiguiendo.



Considerar la trasposición y/o la transformación crítica de las prácticas sociales para su enseñanza es una labor delicada y compleja que vale la pena problematizar en pos de análisis que integren lo necesario para ejercer no sólo una vigilancia epistemológica, sino también ética y pragmática de los contenidos de la enseñanza.

No basta entonces con analizar las transformaciones del conocimiento para su enseñanza, hay que abordar el sentido y las consecuencias de la selección de contenidos. Ni lo uno ni lo otro es novedoso en la didáctica, pero es valioso considerar la necesidad de apreciar ambas cosas.

## Notas

1. Por ejemplo, aunque no sea razonable, en México los materiales didácticos de la asignatura de español (libros y ficheros) de la reforma curricular de primaria que arrancó en 1993 fueron elaborados previamente al pro-

grama efectivo de la asignatura. Por otra parte, razonablemente, los instrumentos de evaluación pueden elaborarse antes de la enseñanza.

## Referencias

- Aranda (2008) La escritura de textos en primero de primaria. Análisis de actividades didácticas en materiales de la SEP. Tesis para obtener el grado de Doctor en Pedagogía. México, UNAM.
- Aranda (2009) La escritura de textos en primero de primaria. Análisis de actividades didácticas en materiales de la SEP. Ponencia disponible en: [http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v10/pdf/area\\_tematica\\_05/ponencias/0262-F.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v10/pdf/area_tematica_05/ponencias/0262-F.pdf) (marzo 2011).
- Bronckart y Schneuwly (1996) La didáctica de la lengua materna: el nacimiento de una utopía indispensable. En: TEXTOS de didáctica de la lengua y de la literatura. No 9. Julio.
- Bronckart y Plazaola Giger (2007) "La trasposición didáctica. Historia y perspectiva de una problemática fundamental". En: Bronckart, (2007) Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas. Argentina: Miño y Dávila.
- Chevallard, (1997) La trasposición didáctica. Buenos Aires: Aique.
- Halté (1998) "L'espace didactique et la transposition" En: Practiques, No. 97 – 98, pp. 171 – 192. (Ginebra)
- Hernández, Gregorio (2005) Pobres pero leídos: la familia (marginada) y la lectura en México. México: CONACULTA.

Lerner (2001). Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. México: SEP / Fondo de Cultura Económica.

Perrenoud (1998) "La transposition didactique à partir de pratiques: des savoirs aux compétences"  
En: Revue des sciences de l'éducation Vol. XXIV, n°3, pp. 487-514. Consultada (29 junio 06) en:  
[http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1998/1998\\_26.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_26.html)

Perrenoud (2003) Construir competencias desde la escuela. Chile: J C. SÁEZ Editor.

Petitjean (1998) "La transposition didactique en français" En: Pratiques. (97-98), Junio.

Resnick (1991) "El alfabetismo dentro y fuera de la escuela". En: Universidad Futura, Vol 2, Num 6-7, Primavera 1991, pp. 33 – 41.

Street (1993) Alfabetización y Cultura. Boletín 32. Proyecto principal de la Educación.

Verret (1975) Le temps des études. París: Librairie Honoré Champion.