

Aproximación al concepto de transposición didáctica

Towards the concept of didactic transposition

Resumen. Este artículo presenta la noción de transposición didáctica (en adelante TD) y las implicaciones contextuales que la misma tiene. Desde una perspectiva analítica, propone las funciones, los procedimientos, las operaciones y las relaciones que el proceso de transposición didáctica supone.

Palabras clave. Transposición didáctica, saberes sabios y saberes para enseñar, contextualización y currículo.

Abstract. This article presents the notion of didactic transposition (TD) and its contextual implications. The functions, the procedures, the operations and the relations that didactic transposition implies are stated from an analytical point of view.

Keywords: didactic transposition, wise knowledge, teachable knowledge, contextualization and curriculum.

Introducción

Este trabajo señala algunos elementos conceptuales a través de los cuales es factible la contextualización de los saberes científicos provenientes de las ciencias del lenguaje y la comunicación en el ámbito escolar. Para este cometido, asume especialmente la teoría de Chevallard (1991[1985]), por cuanto destaca aspectos socioculturales, académicos, pedagógicos, didácticos y personales que determinan el proceso.

El texto presenta algunos casos en los que trata de evidenciar cómo un contenido científico puede permitir la consecución de un propósito prescrito para un área en particular. En este sentido, propone algunos ejemplos del área de lengua que pueden ilustrar el proceso.

1. Concepto y funciones de la transposición didáctica

Verret (1974), citado por Díaz-Corrájeo (2001), propone la noción de transposición didáctica para señalar el paso de un concepto científico teórico al mismo concepto enseñado en el aula. Posteriormente

* Magíster en Lingüística Española, Instituto Caro y Cuervo; Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación, Universidad Complutense, Madrid, España; profesor de la Universidad de Nariño, Facultad de Educación. enerene40@yahoo.es

te, Chevallard y Joshua (1982) conciben la TD como el proceso en el que el saber del experto –“saber sabio”– se convierte en saber que hay que enseñar y que hay que aprender –“saber enseñado”–. Dicha noción la aplican a la enseñanza de las matemáticas y, consecuentemente, estimulan a otros especialistas para realizar el proceso en sus respectivas disciplinas de trabajo.

Chevallard (1991[1985]) sistematiza el concepto (en el contexto de las matemáticas) en tanto que refiere el paso del saber sabio al saber enseñado y lo convierte en una herramienta que permite la reflexión en el proceso como tal –la distancia entre saber sabio y saber enseñado– y la vigilancia epistemológica sobre un determinado objeto de estudio. Chevallard ubica la TD en una proyección que trata de replantear cuidadosamente las transformaciones que puede sufrir un saber para que sea enseñado; es decir, trata de articular el análisis epistemológico con el análisis didáctico.

En este proceso, Chevallard distingue unos fenómenos tales como la “despersonalización” del saber, como requisito para la “publicidad” del mismo y, consecuentemente, para la “producción social” de conocimiento. En otros términos, el saber, como signo, en el instante en que sale a la luz pública ya no le pertenece al autor, sino al lector del mismo; éste es quien lo comprende, lo interpreta y lo reconstruye pensando en sus intereses o en los intereses del contexto de análisis. Se genera lo que Chevallard denomina “creatividad dinámica”.

En este orden de ideas, en la TD se producen como requisitos los siguientes procedimientos:

- *Desincretización*: descontextualización y recontextualización o reordenamiento del saber.
- *Despersonalización*: separación del saber enseñado de la persona que lo produjo y del saber científico que procede.
- *Programabilidad*: secuenciación de la adquisición del saber; distribución de los contenidos en cuanto a su progresión, temporalización, etc.

- *Control social del aprendizaje*: valoración y verificación de la efectividad de los procedimientos utilizados para la adquisición del conocimiento. Busca la seguridad conceptual de las nociones en contextos específicos.
- *Publicidad*: promoción de los saberes que se han de enseñar a través de los diseños curricular de base, los libros de texto, los Proyectos Curriculares de centro, la programación de aula y los materiales escolares en general.

Así se produce lo que podríamos llamar la descontextualización del saber científico para su correspondiente contextualización y textualización en saber para enseñar o escolarizado. Es la objetivación del saber para enseñar, es decir, la existencia de un objeto de estudio seleccionado, reducido, simplificado, reformulado y apto para ser secuenciado.

El caso se presenta en términos genéricos, pero en un nivel más específico -que es el contexto de enseñanza, el cual se supedita al sistema educativo, y éste al contexto social-, el proceso se torna más complejo. Las interpretaciones y transformaciones están sujetas a intereses prescritos. El sistema educativo se construye con base en unos principios políticos y constitucionales más que científicos; desde estas instancias, en muchos casos, los saberes se legitiman por largos períodos a pesar de la obsolescencia científica.

En este marco de aceptación, de reconsideración y de transformación del saber científico en un saber para enseñar, Chevallard (1991: 26) nos muestra unas tensiones finalmente producidas por lo que él llama “entorno”, entre profesor, saber y estudiante. Lo representa de la siguiente manera (figura 1):

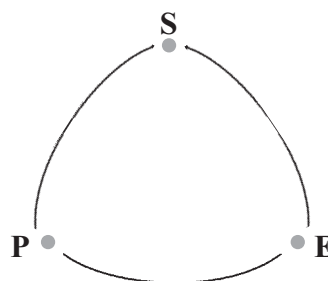


Figura 1. Tensiones del entorno.

El principio de vigilancia epistemológica y las tensiones (fuerzas y resistencias) producidas por el entorno del profesor-saber-estudiante, son las que en su momento fijan los límites y los alcances –“distancia”– entre el saber científico y el saber transformado en objeto de enseñanza. La confrontación entre los propósitos del profesor, los objetivos de los contenidos y las expectativas del estudiante, develan el tipo de contenidos adecuados para ser enseñados y aprendidos en un contexto específico.

En consonancia con lo anterior, Chevallard (1991: 28) señala que en la periferia del sistema de enseñanza hay una instancia para el funcionamiento didáctico que interrelaciona y, a la vez, enfrenta al sistema y al entorno, esa instancia la ha denominado “noosfera” o espacio donde se piensa el funcionamiento didáctico (figura 2).

La noosfera o espacio en el que funciona la didáctica o se gesta la actividad didáctica, es el centro operacional del proceso de transposición. Aquí se mantiene, en cierto equilibrio, la autonomía del funcionamiento didáctico, al menos externamente. La parte interna se realiza en el sistema de enseñanza en el que dicho equilibrio tambalea. Sin embargo, el trabajo que la noosfera realiza para construir el nuevo texto de enseñanza considera las dificultades de aprendizaje, y es en función de ellas como se realiza la reacomodación, la cual será evaluada y promovida en función de las capacidades y dificultades más evidentes; es decir, la noosfera procura la organización de una buena enseñanza.

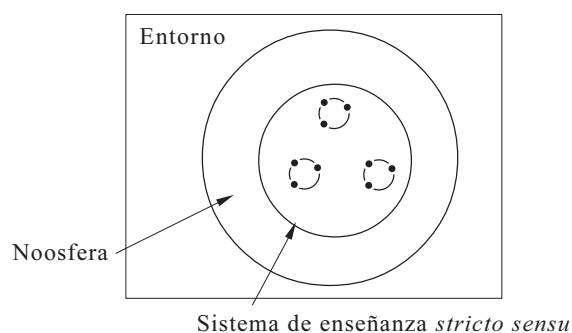


Figura 2. *Funcionamiento didáctico.*

En líneas anteriores, dijimos que la TD es el proceso a través del cual “un contenido que ha sido designado como saber para enseñar, sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza” (Chevallard, 1991: 45). Lo importante en este proceso es que en él subyacen, por una parte, situaciones de creaciones didácticas de objetos de saber y de enseñanza y, por otra, participa del principio de vigilancia epistemológica (determina la posibilidad de un análisis científico), el cual clarifica las diferencias entre uno y otro objeto de estudio (*savoir savant / savoir enseigné*). Las dos partes garantizan el proceso de TD y autorizan que el saber científico puede ser un saber para enseñar.

Bronckart y Schneuwly (1996), siguiendo a Vygotsky -ZDP- (1989), señalan que en los procesos de TD se presenta un conjunto de mediaciones en el que es posible identificar un primer nivel que muestra el proceso de selección y de designación de ciertos aspectos del saber científico como contenidos susceptibles de formar parte del currículo escolar.

Un segundo nivel traduce el conjunto de transformaciones operadas en el saber designado como contenido para ser enseñado cuando es objeto de transmisión en los procesos escolares de enseñanza y aprendizaje, convirtiéndose en objeto de enseñanza contextualizado y adecuado a los saberes previos y necesidades de los estudiantes.

Por ejemplo, en la TD de contenidos relativos a la producción del texto escrito, además de otros aspectos, se considera importante tomar en cuenta dos instancias: en primer lugar, la situación de producción del texto escrito, la relevancia de la tarea frente al contexto, la intención del texto y la naturaleza lingüístico-discursiva del texto y, en segundo lugar, la evaluación, la corrección y la cualificación de los textos producidos por los alumnos, que nos lleve a la explicación de los contenidos retóricos y lingüístico-gramaticales en el contexto del texto

escrito y las probabilidades de comprensión del texto por parte del interlocutor.

Un objeto de saber existe como tal en la conciencia de los agentes del sistema de enseñanza, cuando su inserción en el sistema de los objetos para enseñar admite utilidad para el desarrollo del sistema didáctico. En este orden, hay saberes enseñables y saberes no enseñables, o al menos no escolarizables. En este aspecto, Chevallard (1991: 68) cita a Verret (1975) y señala que los saberes socialmente no escolarizables son:

- a) Los saberes reservados (saberes esotéricos, iniciáticos) que escapan a la publicidad.
- b) Los saberes aristocráticos, por cuanto pretenden eludir las exigencias de un control social públicamente definido según normas universales que excluyen todo privilegio sectorial.

Y serían gnoseológicamente no escolarizables:

- a) Los saberes totales o con pretensión de totalidad, que se resisten a procedimientos analíticos, a programaciones organizadas y a secuencias progresivas.
- b) Los saberes personales, por definición insustituibles y pertenecientes a la intimidad del sujeto.
- c) Los saberes empíricos, por cuanto su sincretismo los conduce a la adquisición global y personal por medios intuitivos y miméticos, sin que se sepa cuándo y qué se aprende.

Conviene aclarar que algunos de los anteriores saberes no son escolarizables en una perspectiva genérica, pero en contextos específicos son susceptibles de sistematizarse y enseñarse a un grupo o a grupos determinados por condiciones de correspondencia; por ejemplo, los saberes aristocráticos, seguramente se enseñan en la aristocracia; los saberes esotéricos o el ocultismo se transmiten a unos elegidos por sus características personales o sus condiciones culturales (tal es el caso de la enseñanza del vudú en Haití).

Por otra parte, la reelaboración del saber permite la reconstrucción del mismo, no porque se pro-

duzca la economía del saber sabio, sino porque en el proceso de reconsideración de éste resultan sugerentes o evidentes las carencias en las que pueda estar incurriendo el saber sabio. Por ejemplo, identificar las diferentes teorías sobre la argumentación y considerarlas como posibilidades teóricas reconstruidas que sustentan la competencia argumentativa escrita, además de un ejercicio de selección, reducción, simplificación, reformulación, también implica tomar en cuenta las ambigüedades conceptuales que pueden tener estos enfoques; lo mismo podemos decir de la aplicación de estos saberes en otras instancias diferentes a los contextos académicos. Por ejemplo, la jurisprudencia, la política, la solicitud de empleo, etc., son instancias en las que la teoría argumentativa adquiere otro tipo de reconstrucción. En ese proceso de adaptación a las necesidades se evidencian otros problemas sujetos a otros contextos.

2. Las operaciones de transposición didáctica

En este entorno, conviene identificar más detenidamente la cobertura de las operaciones de selección, reducción, simplificación y reformulación antes nombradas:

Seleccionar. Consiste en la elección y extracción de unos supuestos o temas disciplinares de un conjunto de saberes mayor. Este proceso de distinción o discriminación de saberes no es arbitrario, sino que se realiza en correspondencia con unos principios sociopolíticos fundamentales del contexto. Así mismo, este proceso de clasificación o depuración guarda correspondencia con la calidad científica requerida para el proceso didáctico por desarrollarse. Dicho de otra manera, se trata de elegir a uno o a varios supuestos, principios y teorías correspondientes a unas disciplinas que se ajusten a los objetivos de la disciplina y a las condiciones socioculturales del estudiante.

La preferencia por uno u otro elemento teórico supone asumir responsabilidades frente al sistema

educativo en el que se realiza la operación; de igual forma, supone riesgos, dado que se busca cumplir con unos objetivos previstos para el área cuidando del rigor científico que exige el marco epistemológico de la disciplina. Es decir, la selección no es asunto de quitar y poner, sino una operación que tamiza contenidos en función de unas condiciones sociopolíticas y académicas de enseñanza y aprendizaje. No todo lo que existe tiene que enseñarse, y en este contexto es donde el docente cumple funciones de mediador.

Reducir. Esta operación exige sumo cuidado, porque de la reducción se puede llegar fácilmente al reduccionismo. No es simplemente podar o comprimir temáticas o teorías, sino de condensar o abreviar los saberes sabios para ajustarlos a las perspectivas didácticas del contexto.

El saber sabio se presenta en forma amplia, profunda, múltiple, intensa y trascendental. La función de la reducción es extraer lo fundamental e inmediato y adecuado para el propósito del proceso didáctico. No se pretende negar unos contenidos en función de otros o de minimizar los enunciados en una frase célebre, dado que se puede caer en un reduccionismo insulso, sino de transformar unos objetos en otros (reducción ontológica) y unos enunciados en otros (reducción semántica) adecuados a unas intenciones y a unos contextos particulares.

La reducción se ejecuta en función de conexiones lógicas¹ entre enunciados empíricamente confirmados. En esta condensación lógica se asumen las correspondencias proposicionales y la reducción ontológica en la que se tiene en cuenta el concepto de persona y de sus reflexiones, sus principios y sus propiedades.

Peirce asume la reducción como un proceso de abducción (citado en Ferrater Mora, 1988) o como un tipo de inferencia con proyección hacia la generalización; un ejemplo para este caso son las sentencias, las máximas o lo que se conoce como aforismos. Estas formas discursivas apuntan a lo

general, y refieren lo que debe ser elegido o evitado en la acción.

De cualquier manera, en la reducción didáctica se presume sobre los contenidos disciplinares probables que puedan paliar los problemas relevantes detectados en el contexto del estudiante. Decantarse por uno u otro tipo de análisis sugiere la integración de la academia en la cotidianidad y viceversa; principalmente sugiere recuperar los conocimientos previos del estudiante.

En todo caso, esta reducción e integración del conocimiento parte de hechos conceptuales que se han generado en el seno de grupos de investigadores, con diferente formación intelectual y con diversos propósitos, pero influidos en mayor o menor medida por los grupos disciplinares.

En conclusión, en esta operación se consideran las teorías esenciales para la vivencia del sujeto. La selección permite la elección de los contenidos; la reducción se proyecta hacia el discernimiento que implica asumir un contenido y corresponderlo con las circunstancias del estudiante, especialmente con las características de su desarrollo cognitivo. La reducción toma en cuenta el contexto inmediato (noosfera) de la actividad didáctica (los recursos pedagógicos y didácticos del profesor y de la institución), y desde aquí se clarifican y precisan los elementos teóricos más apropiados para los estudiantes.

Simplificar. Esta operación nos permite asumir que la realidad puede describirse o analizarse por juegos de signos más simples que los que presenta el saber científico. En este contexto, la aclaración y la abreviación no son sinónimos de simplista (Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española), sino formas a través de las cuales las teorías

¹ En lógica se aplica la reducción en varias direcciones; por ejemplo, la reducción de los términos del silogismo al primer término; la abducción (inferencia), y la reducción al absurdo y reducción a lo imposible (método indirecto de demostración), entre otros.

son más comprensibles. En este proceso podemos encontrar simplificación sintáctica o economía de proposiciones o de teorías; simplificación semántica o clarificación y sencillez en los supuestos y las proposiciones; simplificación epistemológica o mediatización de los supuestos y de las teorías trascendentales (permite obtener lo máximo de lo mínimo), y simplificación pragmática o economía y rentabilidad de trabajo.

En este orden, esta operación consiste en hacer más sencillo, más accesible o menos complicado un supuesto teórico. Este proceso se ejecuta en conjunción con la actividad didáctica *stricto sensu*. Señala la funcionalidad de las estrategias, de las técnicas y de las actividades que se utilizan para el desarrollo adecuado y contextualizado de la clase. No se trata de proponer teorías banales y provocar desasosiego en el estudiante, sino de crear intereses y estimular el aprendizaje y la construcción del conocimiento de una manera creativa y menos tormentosa. En esta operación, al igual que en la anterior, también se tienen en cuenta las características del desarrollo cognitivo del estudiante.

En la anterior operación no se asume el reduccionismo, en ésta tampoco se asume la “simplicidad”. Sin embargo, esta simplificación, justificable en contextos pedagógicos, puede desembocar en una comprensión errónea de la ciencia; por tanto, la experiencia, la formación científica y didáctica y la pericia pedagógica del profesor son las encargadas de vigilar y buscar el éxito del proceso.

Reformular. Esta operación nos conduce a la reescritura del texto. La reformulación de los contenidos científicos en términos de contenidos enseñables reconstruye el saber, identifica insuficiencias estructurales y conceptuales, y convoca a la investigación.

La reformulación, ubicada en el marco de la contextualización del discurso pedagógico, de los saberes previos y de las necesidades del estudiante, tiene por objeto mejorar, restablecer y volver

infinitamente perfectible unos contenidos. En este sentido, la formación profesional del docente debe estar en congruencia con los requerimientos del sentido y de las características de la disciplina que es enseñada y de las reales capacidades del estudiante.

En el contexto pedagógico, las anteriores operaciones no se desarrollan en solitario o de manera independiente, a la vez que se diferencian, se integran y se complementan, y permiten que la TD sea un proceso integral que tiene en cuenta –desde el contexto político nacional (e internacional) hasta el contexto del aula– las necesidades y expectativas del estudiante (figura 3).

En estas condiciones, el discurso didáctico, y en él la TD, es una manera de presentar el conocimiento en forma selectiva y gradual, dependiendo de las intenciones del locutor y del conocimiento y de las necesidades del interlocutor. El discurso didáctico reconfigura el discurso científico con el objetivo de simplificar y hacer una presentación didáctica del conocimiento. En términos de Fabbri (1988) podemos decir que el discurso didáctico selecciona objetos cognitivos en los discursos científicos de referencia, establece nuevas relaciones jerárquicas entre los conceptos y redefine su nivel de pertinencia. Es decir, el discurso didáctico organiza su propia dinámica para la transformación del discurso de referencia científica.

Según lo anterior, la TD se configura como un espacio en el cual los saberes científicos –expertos– sufren transformaciones según las condiciones de los participantes. Álvarez Angulo (2001a), siguiendo a Chevallard (1991), plantea que la especificidad de la didáctica consiste en reflexionar para actuar, y por esto el aula es el punto de partida, el lugar de experimentación y el punto de llegada de la investigación científica de la lengua. El planteamiento didáctico parte de los contextos de acción y de los contenidos (saberes expertos o científicos); los segundos son campos teóricos de referencia, para transformarlos en contenidos de enseñanza o

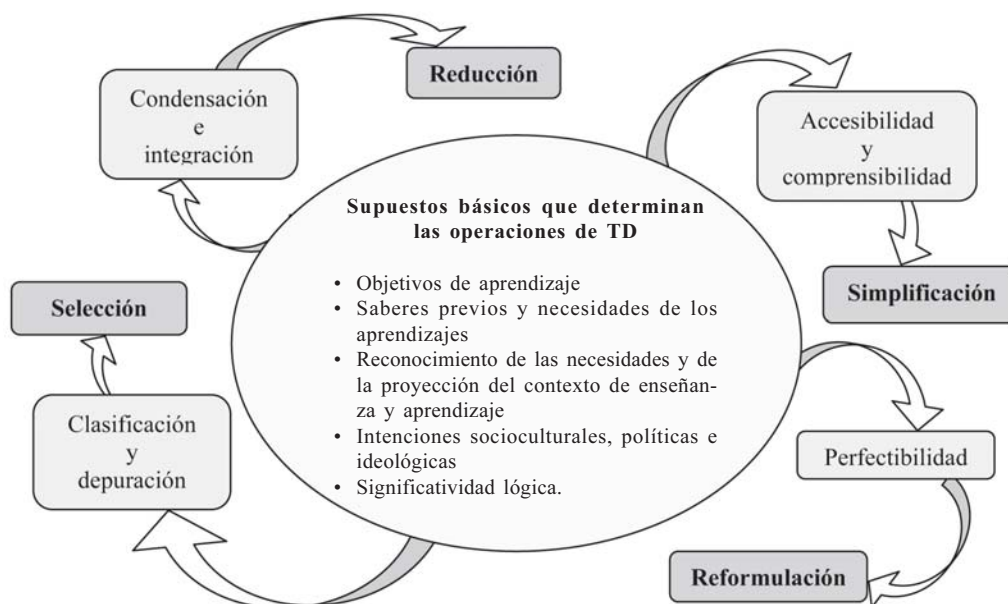


Figura 3. Contexto inmediato y general de la transposición didáctica.

escolares, mediante la selección, la reducción, la simplificación y la reformulación que tal proceso conlleva.

El afán por develar el proceso que se gesta entre el concepto, el aprendizaje del concepto y su relación con la realidad, ha sido una preocupación constante desde los griegos. En la actualidad ha tomado fuerza la reflexión sobre el hecho didáctico, en el cual finalmente puede establecerse un lugar de encuentro de alumnos, de profesores, de expertos, de teóricos, de padres y de instituciones, entre otros.

Lenoir (1994) introduce la expresión “mediación didáctica”, para nombrar una forma de desempeño didáctico del profesor. Petitjean (1998) sugiere reemplazar la noción de TD por la de “elaboración didáctica”, por cuanto en el campo de la didáctica de las lenguas se trata de integrar, de manera sistemática y organizada, multiplicidad de saberes de referencia que hay que seleccionar, reducir, simplificar y reformular para hacerlos operativos en la formación y el desarrollo del estudiantado. Álvarez Angulo (2001a:101) señala que:

Transponer didácticamente es definir y analizar el paso de los saberes teóricos (científicos y téc-

nicos) o disciplinas de referencia (ciencias del lenguaje y de la comunicación) a los saberes enseñados o escolares. La transposición didáctica designa las transformaciones que experimenta un determinado saber cuando se expone didácticamente, con respecto a su origen científico e incluso en el proceso de invención, ya que los contenidos experimentan modificaciones en el camino que van de los discursos de invención a los discursos de exposición especializada, a los discursos de difusión y vulgarización y a los discursos escolares.

Con base en Chevallard (1991) y seguidores, no queda duda de que la TD consiste en transformar un saber científico en un saber escolar, transformación que, para estar en congruencia con las necesidades sociales, exige de la mediación de elementos teóricos y prácticos (ciencias del lenguaje y de la comunicación, ciencias de la educación, experiencias y contexto del estudiante), de tal manera que la interrelación entre el profesor y el estudiante, en función del saber, sea armónica. Este proceso favorece la apropiación del saber enseñado, y potencia la instrumentación de los saberes de referencia o saberes teóricos. Álvarez Angulo (2003) propone el esquema siguiente (figura 4), en el cual representa el engranaje de los saberes teóri-

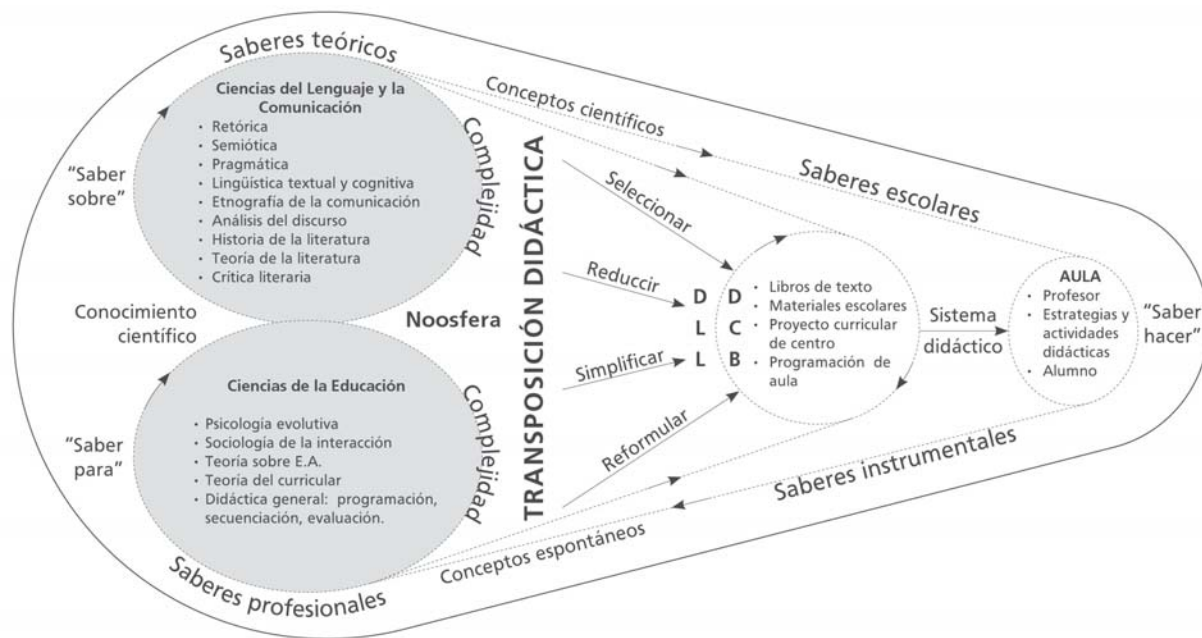


Figura 4. Proceso de transposición didáctica (tomado de Álvarez Angulo, 2003).

cos y los saberes escolares en la enseñanza aprendizaje de la lengua.

En el esquema se puede observar que la TD, generada de manera sistemática, se constituye en el tamiz de los saberes que provienen de las ciencias del lenguaje y de la comunicación –*saber sobre*–, función que se complementa con las aportaciones de las ciencias de la educación –*saber para*–.

En este contexto, la TD, a través de procesos de selección, reducción, simplificación y reformulación, hace posible la construcción de una didáctica de la lengua congruente con los lineamientos curriculares en los que se ha de buscar el diseño adecuado de los materiales escolares, de la programación didáctica y de los libros de texto para satisfacer las necesidades de los estudiantes y las necesidades de la región, más que de un sistema o poder político. Con base en estos procesos, los saberes escolares y los saberes instrumentales cumplen su propósito en el aula, es decir, se proyectan al alumno hacia la concepción de *ser* y del *saber hacer*.

3. El contexto de los procedimientos de la transposición didáctica

Tanto los procedimientos como las operaciones de la transposición didáctica exigen desarrollarse en un marco que lo determinan unos agentes directos (principales) y unos agentes indirectos (colaterales al proceso).

Los agentes directos –principales– que intervienen en la transposición didáctica son los siguientes:

Los documentos oficiales. Presentan los contenidos de referencia sobre los cuales debe actuar el profesor, que con frecuencia no tiene la formación suficiente para interpretarlos y convertirlos en objeto de estudio escolar.

Los libros de texto. Están circunscritos a los enfoques teóricos en los que se formaron los autores de los mismos, y con alguna aproximación a los documentos oficiales. Sirven de puente entre los saberes teóricos o de referencia y la puesta en práctica de los saberes escolares. Están destinados a los alumnos y exigen la intermediación del docente. Se caracterizan por la labor de difusión de los saberes teó-

ricos en forma de resúmenes que estimulan la reflexión. En estas condiciones, la elaboración de un libro de texto, según Álvarez Angulo (2001a:105):

Exige una gran cantidad de transposiciones didácticas, que van desde la elección de nociones que se han de enseñar, la secuenciación e interrelación de las mismas, la definición y formulación correspondientes, los tipos de progresión, la programación de los saberes, los tipos de ejercicios, los modos de aprendizaje, etc.

El profesor. Es el responsable del proceso de la TD que abarca desde la interpretación de los saberes teóricos hasta la conversión en saberes escolares y la programación de los mismos.

El alumno. Es el receptor y evaluador indirecto del proceso de TD. Es la persona en quien se evidencia la efectividad o la necesidad de replantear el proceso.

Los agentes indirectos que intervienen en la TD son los siguientes:

La institución. Es el centro –público o privado– con un tipo de confesión específica y una filosofía por la que se creó (misión y visión). Las características particulares que identifiquen a dicho centro inciden en la elección de unos contenidos y en la omisión de otros que afecten a los propósitos institucionales. Por ejemplo, la potenciación de la argumentación no siempre ha sido un deseo del Estado y de algunas instituciones educativas con filosofía confesional. De igual forma, se vetan obras literarias específicas y su análisis; se restringe el estudio de la teoría crítica del discurso a aspectos que no lesionen los intereses institucionales; se excluye el análisis del enfoque marxista en algunas instituciones privadas, etc.

Los padres de familia. Son los vigilantes ocultos que, de manera explícita o implícita, preguntan qué le enseñan y qué aprende el hijo, cómo lo aprende y para qué lo aprende.

Los expertos. Al igual que los anteriores, actúan como vigilantes implícitos para que un saber

escolar publicado no distorsione la teoría de referencia –*saber experto*– en el proceso de transposición. Por otra parte, de manera indirecta, recibe noticias del impacto que la teoría de referencia produce en la institución escolar y probablemente asume el caso para propuestas teóricas nuevas. Al respecto, Díaz Corralejo (2001) señala algunos *efectos perversos* de la TD, tales como: la sincretización o la diferencia entre el saber científico y el saber didactizado por el reduccionismo al cual se puede llegar, la desnaturalización y la no aplicación o ínfima aplicación del saber científico.

Como se puede ver, el proceso de TD se desarrolla en el marco ideológico, político y sociocultural de los usuarios del saber. Implícitamente es un acontecimiento sociopolítico que involucra a la sociedad en el contexto escolar a través de la búsqueda de relaciones entre el saber escolar –como reformulación del saber experto– y el saber de sentido común.

La TD permite observar, analizar y evaluar la base epistemológica y didáctica del diseño de secuencias didácticas; toma en cuenta el currículo normativo para proponer las técnicas, los procedimientos, las actividades y los materiales, de tal suerte que el saber se contextualice con las expectativas del estudiante. La TD permite:

- Relacionar los saberes legitimados por la ciencia con los valores ideológicos, la sociedad y la escuela en su conjunto; saberes teóricos y saberes instrumentales útiles e institucionalizados socialmente.
- Integrar los saberes profesionales, los saberes escolarizados o saberes didactizados, expuestos en los libros de didáctica de cada materia, los saberes mediatizados propuestos en los libros de texto, los saberes interpretados por el profesor y los saberes enseñados en el aula.
- Relacionar los saberes previos o experienciales del alumno, con los saberes para ser aprendidos y convertidos en saberes personales.

4. La transposición didáctica y la teoría curricular

Probablemente el concepto de currículo es la primera forma a través de la cual los saberes científicos se convierten en saberes enseñados, por cuanto se constituye en una guía que establece, entre otros aspectos, la dirección, la cobertura y los propósitos de los contenidos de un área en particular. En este sentido, consideramos conveniente introducir algunos breves principios sobre la teoría curricular que den cuenta de las perspectivas actuales del quehacer docente.

Según Stenhouse (1991[1981]), currículum es el medio de experimentar (como proceso dinámico) las ideas (culturales, filosóficas) educativas en la práctica (el hacer). Por su parte, Vázquez (1985) asume el currículo como una elaboración pedagógica que se propone como guía para la acción educativa, en la que se plasma una teoría de la educación, de la enseñanza y del aprendizaje. Dicho de otra manera, es un sistema coherente en el que se articulan objetivos, procesos de aprendizaje, procesos de evaluación, contenidos explícitos y latentes, ambientes y estructura organizacional de la institución.

Darder y Gairin (1994) lo entienden como un proceso dinámico y abierto en el que conjuntamente se toman decisiones y se interviene en problemas de la enseñanza que aparecen formulados mediante los interrogantes de: *qué, cuándo, cómo y para qué* enseñar. En otras palabras, se busca el cambio y el desarrollo profesional, a partir del discernimiento de unas condiciones inmediatas de interacción.

En este orden de ideas, Marchesi (2000:167) señala que:

El currículo supone un tipo de formalización de los saberes culturales para que sean transformados por la escuela y para las nuevas generaciones de alumnos que después se van a incorporar activamente a la sociedad. El currículo es, por tanto, una selección de esos saberes y una valoración de los mismos en la medida en que se otorga

una mayor o menor importancia a cada uno de sus componentes en términos de horario, evaluación e incidencia para la progresión posterior de los alumnos.

De lo anterior podemos señalar que la teoría curricular contribuye con el proceso de selección y reformulación de los saberes en general, en los cuales se incrustan los saberes científicos.

Ortigosa (2002) asume el currículo como el marco a partir del cual se concreta todo el sistema educativo. Es una posición muy global que puede “indigestar” el objeto de la teoría curricular. El sistema educativo integra una multiplicidad de variables que absorben desde la planta de trabajadores del MEN, hasta las actividades que se desarrollan en el aula y fuera de ella con un propósito definido.

La Ley General de Educación (1994, Art. 76) asume el currículo como:

El conjunto de criterios, planes de estudios, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral, a la construcción de la identidad cultural, nacional, regional y local, incluyendo los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica y llevar a cabo el Proyecto Educativo Institucional.

En otra perspectiva, el currículo es el conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada uno de los niveles, etapas y ciclos, grados y modalidades del sistema educativo que regulan la práctica docente.

Los dos últimos casos citados (desde el punto de vista legislativo) conciben el currículo como un proceso dinámico que toma en cuenta la realidad educativa. Señalan un currículo abierto, dado que permite el replanteamiento según las necesidades. Un currículo flexible y único, ya que el centro educativo tiene autonomía institucional para ajustarlo académicamente al contexto.

Cantero y Mendoza (2003) asumen el currículo como un conjunto de planteamientos orientados a la organización de la clase, la previsión coherente y adecuada de los métodos y la correspondiente pre-

paración de actividades y de materiales precisos para hacer efectivos los procesos de enseñanza y aprendizaje. Lo dicho quiere decir que el currículo integra la secuenciación de los contenidos, las metodologías y las actividades de aula. Consideramos relevante lo concerniente a la secuenciación de los contenidos, por cuanto es uno de los aspectos sobre los cuales se basa la organización de la clase, la previsión de estrategias y de actividades.

Con base en lo anterior, podemos decir que los procesos de TD subyacen en las ciencias de la educación y están presentes ampliamente en la teoría curricular. Las teorías expuestas sugieren transformación, y podríamos decir que es un primer nivel de contextualización de los saberes; por tanto, no es aventurado señalar que la TD, en el contexto de la práctica curricular, es el ejercicio de contextualización de un conocimiento disciplinar al marco de una realidad educativa en particular.

En esta perspectiva, el proceso de TD se hace efectivo directamente en el *qué enseñar*, y de manera indirecta, en los interrogantes *cómo*, *cuándo*, *dónde* y *para qué*. Sin embargo consideramos que partir del *a quién enseñar*, permitiría mayor adecuación en la elección del *qué enseñar*, seguido del *para qué enseñar* y complementado con el *cómo* y el *cuándo*. Este procedimiento sugiere pensar, en primera instancia, en el sujeto como productor de sentido y en segunda instancia, sugiere recuperar la utilidad y aplicabilidad del saber en la cotidianidad.

Conviene insistir en que la selección de los contenidos y la secuenciación de los mismos siempre ha sido una de las preocupaciones de cualquier tendencia curricular y didáctica, incluso de las tendencias más tradicionales. Probablemente no las hacen con la debida claridad, sistematización y rigor con que se manejan en los modelos y tendencias

Cuadro 1: Diferencia curriculares

Modelos curriculares	
Teórico	Práctico
Profesor	
Sujeto que selecciona y transmite información.	Sujeto que crea interés por el conocimiento.
Estudiante	
Sujeto que recibe información.	Sujeto que interpreta y crea sentidos.
Programación	
Basada en el logro de objetivos operativos.	Basada en secuencias didácticas.
Objetivos	
Operativos y de conducta.	Desarrollo de competencias y capacidades.
Contenidos	
Predominan los conceptos fijos y vienen seleccionados con una finalidad en sí mismos.	Cambiantes, interrelacionados y seleccionados de acuerdo con la realidad. Son instrumentos para conseguir un fin.
Actividades	
Aprendizaje memorístico en función de contenidos.	Aprendizaje por descubrimiento en función de propósitos educativos e intereses del estudiante.
Medios y recursos	
Se contemplan parcialmente.	Se toman del contexto y en función del estudiante.
Temporalidad	
El trabajo está en función del tiempo.	El tiempo está en función del trabajo.
Lugar	
Fundamentalmente el aula.	Distintos espacios. Trabajo fuera del aula o del centro.
Evaluación	
Continua; se fundamenta en la comprobación de contenidos.	Formativa y continua; analiza los procesos y evalúa todos los elementos curriculares del centro para mejorar.
Metodología	
Transmisiva, conductista y reproductora del conocimiento.	Activa y constructora del conocimiento.

curriculares de actualidad, pero realizan dicho ejercicio (de manera asistemática) como parte integral del proceso educativo.

En el *cuadro 1* presentamos algunas diferencias entre lo que puede ser un currículo teórico y un currículo práctico, con el propósito de visualizar que las nociones de selección y secuenciación se aplican en uno o en otro modelo; pero en el modelo práctico se integran las nociones de secuenciación, reformulación, cambio y contextualización con respecto al espacio, al tiempo y al estudiante, y los contenidos como un instrumento para conseguir un fin; en tanto que, en el modelo teórico, subyacen las nociones de selección y secuencia para los contenidos como una finalidad en sí mismos.

Según Vera *et al.* (1999:13), “[...] en un momento como el actual, en el que están en revisión los contenidos escolares, sería bueno que pensáramos no sólo desde la lógica de las materias, sino también y principalmente desde las necesidades y los procesos de aprendizaje de los alumnos” y, de igual forma, desde un criterio de utilidad de los contenidos a la hora de favorecer la comprensión y la valoración de la realidad.

5. Conclusiones y recomendaciones

El proceso de TD permite que los contenidos sean un conjunto de productos culturales seleccionados para ser aprendidos por los alumnos, con alguna intención y en contextos específicos. La TD hace posible que los contenidos se confronten y cohesionen con los saberes previos del estudiante.

Bibliografía

- ÁLVAREZ ANGULO, T. (2001 y 2003). *Didáctica de textos y discursos*. Madrid: Universidad Complutense (apuntes del curso de doctorado “Didáctica de las Lenguas y la Literatura”).
- BERNAL, A. (2000). “Reivindicación de los contenidos del currículo. A propósito de su estructura”. En: *Educadores. Revista de renovación pedagógica*. Madrid, 196, 413-427.

Los primeros –productos culturales–son los contenidos explícitos y elaborados por la humanidad a lo largo de la historia. Estos contenidos incluyen hechos, normas, planteamientos ideológicos y actitudinales de los sujetos, que de manera sistemática, se asumen como contenidos educativos. Los segundos –los saberes previos–, son los contenidos implícitos o repertorios de conocimientos, de procedimientos y de acciones ordenados y orientados a la consecución de una meta. Estos contenidos son el *saber hacer*, las normas y los valores que la cultura del centro, en su conjunto, y de manera directa, los profesores, transmiten de forma asistemática e inconsciente a sus alumnos (currículo oculto). Son contenidos que, en algunos casos, se transmiten sin saberlo ni quererlo; o se quiere transmitirlos sin explicación, por ejemplo, la ideología.

En el siglo pasado se produjo un movimiento pedagógico en el que los contenidos no tenían tanta importancia, sino el proceso que se realizaba con ellos; se ponderaba en los logros formativos y se devaluaban las adquisiciones informativas. Actualmente se reclama considerar los contenidos como elemento fundamental para la configuración de un pensamiento autónomo, liberal y competente para el trabajo y el desarrollo social.

Asumimos el planteamiento de Bernal (2000: 418), que señala: “Ni los contenidos justifican por sí mismo el proceso educativo ni tampoco son indiferentes al mismo. La escuela de hoy ha de buscar una fecunda síntesis entre lo cognitivo y lo expresivo, entre lo instructivo y lo formativo”. En la práctica educativa, la intención no puede ser únicamente conocer contenidos sino también usarlos de manera contextualizada y adaptados a las urgencias individuales y sociales.

-
- BRONCKART, J. P., y B. 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*. 9, 61-78.
- CANTERO, F., y A. MENDOZA. (2003). "Conceptos básicos en didáctica de la lengua y la literatura". En: A. MENDOZA (ed.). *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Prentice Hall, 33-78.
- CHEVALLARD, Y. (1985). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*, Buenos Aires: Aiqué, 1991.
- _____, y M. A. JOHSUA. (1982). "Un exemple d'analyse de la transposition didactique. La notion de distance". En: *Recherches en didactique des mathématiques*, 3.2, 157-239.
- DARDER, P., y J. GAIRIN (1994). *Organización de centros educativos*. Barcelona: Praxis.
- DÍAZ-CORRALEJO, J. (2001). "A la búsqueda del sentido: acceso al sentido y transposición pedagógica". Madrid: UCM (Mimeo).
- FABBRI, P. (1988), "Campo de maniobras didácticas". En: J. L. RODRÍGUEZ ILLERA (ed.), *Educación y comunicación*. Barcelona: Paidós, pp. 93-98.
- FERRATER MORA, J. (1979). *Diccionario de filosofía*. Madrid: Alianza, 1988.
- LENOIR, Y. (1994). *Transposition didactique et médiation didactique: Quelle place accorder à ces deux concepts au niveau de l'intervention éducative?* Laboratoire de recherche interdisciplinaire en didactique des disciplines. Université de Sherbrooke. Faculté d'Éducation.
- MARCHESI, A. (2000). *Controversias de la educación española*. Madrid: Alianza.
- ORTIGOSA, L. S. (2002). "Los valores del currículo". En: *Educadores*. 204, 263-283.
- PETITJEAN, A. (1998). "Enseignement / apprentissage de la lecture et transposition didactique". En: *Pratiques*, 1, 97-98, juin. Cresef, Metz, 105-132.
- STENHOUSE, L. (1981). *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Morata, 1991.
- VÁZQUEZ, G. (1985). "Currículum oculto y manifiesto". En: *AA. VV, Condicionamientos sociopolíticos de la educación*. Barcelona: Ceac, pp. 169-187.
- VERA, V. J. *et al.* (1999). "Criterios de selección de los contenidos del currículo". En: *Teoría de la educación*. Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 11, 13-52.
- VYGOTSKY, L. (1989). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

ARTÍCULO RECIBIDO EL 15 DE MAYO DE 2005 Y APROBADO EL 12 DE JUNIO DE 2005