

ISSN: 2343-6131 / ISSN-e: 2610-8046

Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt
Maracaibo, Venezuela

Nro. 13. Año 09. Enero-Junio 2021

TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA Y LA PERSPECTIVA CRÍTICA DE PABLO FREIRE.

Didactic transposition and the critical perspective of Pablo Freire.

pp:168-176

Ana M. Guzmán Valeta

Universidad de la Costa, Colombia
aguzman18@cuc.edu.co

 <https://orcid.org/0000-0002-7585-6872>

Gabriel A. Torres Díaz.

Universidad de la Costa, Colombia
gtorres6@cuc.edu.co

 <https://orcid.org/0000-0002-3002-7664>

Yicera Ferrer Mendoza.

Universidad de la Costa, Colombia

 <https://orcid.org/0000-0001-8122-3748>

Sandra M. De La Hoz Escorcía.

Universidad de la Costa, Colombia
sdelahoz2@cuc.edu.co

 <https://orcid.org/0000-0002-8471-1453>

Este trabajo está depositado en Zenodo:

DOI: <http://doi.org/10.5281/zenodo.4395248>

Resumen

La transposición didáctica constituye uno de los aportes más significativos para el proceso de enseñanza en la actualidad. El presente texto procura confrontar esta propuesta a la perspectiva crítica del pensamiento de Freire, con el propósito de contribuir a enriquecer una visión latinoamericana de esta noble propuesta de la didáctica contemporánea.

Palabras clave: transposición didáctica, perspectiva crítica..

Abstract

The didactic transposition constitutes one of the most significant contributions to the teaching process today. The present text tries to confront this proposal with the critical perspective of Freire's thought, with the purpose of contributing to enrich a Latin American vision of this noble proposal of contemporary didactics.

Key words: didactic transposition, critical perspective.

RECIBIDO: 20/07/2020

ACEPTADO: 20/10/2020

INTRODUCCIÓN

El quehacer docente no puede ser transformado por decreto. Se requiere para ello un cambio en las formas aceptadas de la didáctica y la enseñanza de las disciplinas o áreas del conocimiento que se imparten en la educación superior. Actualmente se está conteste en el hecho de que sobre los estudiantes, la sociedad y su cultura ejercen influencia; lo que al parecer insta a transformar el conocimiento científico en conocimiento de enseñanza, de manera tal que el estudiante no sólo adquiere conceptos teóricos sino también, saberes para la vida; en este sentido es importante llevar a cabo la *Transposición didáctica*, que según lo planteado por Yves Chevallard (1995) “permite desnaturalizar el saber académico, modificándolo cualitativamente para hacerlo más comprensible para el alumno”.

Desde la perspectiva de Freire lo anterior solo represente una parte del proceso de enseñanza. Para él lo fundamental radica en enseñar además de los contenidos, a pensar críticamente esos contenidos de manera tal que el alumno los aprehenda en su confrontación con la realidad y su particular circunstancia.

A continuación se presenta un intento de acercar la transposición didáctica a los planteamientos de Freire a fin de alimentar mutuamente ambas perspectivas.

BREVE ACERCAMIENTO HISTÓRICO SOBRE LA DIDÁCTICA

Con el nacimiento en Europa de la Escuela Pública a finales del siglo XVI, se da inicio a la reflexión sobre la didáctica. Entendida ésta “como una comunicación indispensable de saberes, basada en la intervención del do-

cente en los procesos de enseñanza y aprendizaje.” (Buchelli y Marín, 2009: p.18)

Juan Amós Comenio (1592-1670), es uno de los grandes maestros de la pedagogía moderna. Su propuesta de reforma educativa se basó en los procesos naturales del aprendizaje y con el cual pretendía una renovación moral, política y cristiana de la humanidad.

Su obra, *Didáctica Magna* (publicada en 1657), recoge en términos generales, las ideas con las que pretendió orientar el quehacer educativo: método pedagógico basado en los procesos naturales del aprendizaje: la inducción, la observación, los sentidos y la razón. Parte de su propuesta pedagógica era eliminar totalmente la violencia del proceso educativo, por lo que impulsó cambiar los métodos tradicionales basados en el uso de golpes y violencia. El maestro, según Comenio, debía conocer primero las cosas que enseñaba. Además, debía aprender a que no puede avanzar mientras los conocimientos básicos no estuviesen firmes en la mente del alumno.

Es así que, cuando Comenio publica su obra *Didáctica Magna*, se da inicio a una prolija reflexión sobre la didáctica como técnica y reflexión continua sobre el quehacer docente, dando respuesta a las necesidades propias de su época. Preocupación que se ha dado hasta los actuales momentos y donde se pudieran identificar dos grandes tendencias didácticas: Tecnológica funcionalista y Crítica.

La perspectiva tecnológica funcionalista políticamente propició consolidar y legitimar a la clase burguesa, se basó en el criterio de objetividad científica, desarrollando argumentos que alentaban la igualdad de oportunidades dado que consideraba que las diferencias dadas en el seno de la sociedad eran producto de la distribución natural de habilidades entre los seres humanos; en ese sentido la educación se reducía a la integración del hombre a la sociedad donde desempeñaría una tarea específica, requerida por la dinámica económica. (Nérci, 1973).

Por su lado, la perspectiva crítica se gesta desde los años 40. Teniendo su máxima expresión en la Escuela de Fráncfort creada por Horkheimer (1895-1973), Adorno (1903-1969) y Marcuse (1898-1979). Esta propuesta filosófica surge el fragor del debate sobre lo que constituye el marxismo o sobre el alcance y significado de una teoría concebida con una intención práctica: la crítica a todas aquellas expresiones de dominación.

Esta tradición tiene en Jürgen Habermas (1929-) a su mayor exponente en materia educativa, quien analiza que el desarrollo del sistema económico está determinado por el progreso científico-técnico, el que a su vez propicia situaciones de dominación hacia el trabajo social, por lo que promueve una postura antididáctica frente al enfoque técnico funcionalista estimulando el espíritu crítico.

El aporte pedagógico, de “la acción comunicativa” desarrollado por Habermas, puso énfasis en el discurso argumentativo que genera la interacción sin

coacción pero produciendo consenso. Para lo cual los protagonistas del quehacer educativo, “deben iniciar su participación sin prejuicios subjetivos, de tal forma que mediante la experiencia común y motivación racional se logre cierto grado de certeza para que lo apliquen dentro de un contexto que contribuya a desarrollar y mejorar sus vidas” (Buchelli y Marín, 2009: p.20).

Desde esta perspectiva, la didáctica convierte los contenidos en problemas, estos no deben sólo ser transferidos sino analizados y criticados, lo que garantiza un aprendizaje producto de la dialógica propia de todo proceso educativo.

Durante los años 80, se desarrolla un gran debate sobre la naturaleza de la didáctica que introduce la diatriba de considerarla como una práctica orientada a la consecución de objetivos o propiamente como una disciplina que sirve para guiar el quehacer docente tomando como pertinente una planeación sistemática encauzada mediante la instrumentación de la enseñanza, con el propósito de generar aprendizajes. (Buchelli y Marín, 2009: p.22).

De las reflexiones planteadas a lo largo de su historia, es posible acercarse a una definición de didáctica, no sin antes advertir que el ritmo que impone la educación como hecho histórico y contextual, agrega innovaciones al proceso de enseñanza constantemente, y por ende se trata de una definición relativa.

En este sentido, la didáctica se entiende como la reflexión permanente del quehacer docente y su concreción en los procesos de enseñanza y apren-

dizaje. En ella se identifican tres elementos que concurren e interactúan constantemente: sujetos que aprenden, sujetos que enseñan y contenidos disciplinares que son enseñados y aprendidos una vez que son socialmente reconocidos y seleccionados.

HACIA UNA DEFINICIÓN DE TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA

En esos marcos, propios de los procesos de enseñanza-aprendizaje caracterizados por un flujo constante de conocimientos que precisan su aprehensión, es evidente que destacan mecanismos que intervienen sistemáticamente en todo proceso educativo.

Justo ahí, en los márgenes de esos mecanismos se considera la “transposición didáctica” como el proceso de conciliaciones ejecutadas a los saberes para que el conocimiento ilustrado se convierta en conocimiento a enseñar y finalmente se convierta en conocimiento enseñado, es decir, la transposición didáctica transforma una disciplina en objeto de conocimiento, y por tanto, los diferentes saberes disciplinares se pueden transformar en saberes a ser enseñados y aprendidos,

La transposición didáctica es definida por Chevallard como:

(...) un contenido de saber que ha sido designado como saber a enseñar, sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que lo harán apto para ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza. El “trabajo” que transforma un objeto de saber en uno de enseñanza, es denominado la transposición didáctica. (1995: p. 45)

Es importante destacar, que desde la perspectiva de Chevallard, el sistema didáctico está inmerso en un ambiente vivo, dotado de inteligencia,

que lo interpela y lo condiciona. Se trata del contexto social que valida y aprueba el saber enseñado; la comunidad científica que valida el conocimiento y los padres que asienten la pertinencia de la enseñanza.

Todo estos mecanismos que inciden, logran que con la transposición didáctica se transfigure el saber académico, es decir, mediante innovaciones cualitativas se hace más inteligible para el estudiante, por tanto, el docente en forma adicional al dominio que debe tener sobre su disciplina denominado también “conocimiento factual”, debe fundamentar su quehacer sobre estrategias didácticas que viabilicen la transformación de los contenidos del plan de curso en objetos menos complejos o “conocimiento procedimental”, sin dejar de lado las características personales visualizadas durante la aprehensión del objeto del saber o “aprendizaje valoral”, suscitando con ello un aprendizaje contextualizado en sus alumnos.

El mismo Chevallard considera que en la transposición didáctica:

(...) un contenido de saber que ha sido designado como saber a 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. El “trabajo” que transforma un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza.” (1995: p. 46)

Es importante destacar que Chevallard distingue también la transposición didáctica “stricto sensu” de la transposición didáctica “sensu lato”. La primera atañe “al paso de un contenido de saber preciso a una versión didáctica de este objeto del saber” (1995: p. 53). La segunda, puede

ser, representada en la relación: objeto de saber-objeto a enseñar-objeto de enseñanza.

Ahora bien, el autor exhorta en el valor de un término y de una relación frecuentemente olvidada en la didáctica: el saber y la relación con el saber. El concepto de transposición didáctica tributa así a la transformación del saber sabio al saber enseñado y luego a la separación natural entre ambos.

Existe en ese sentido, transposición didáctica cuando los elementos del saber pasan al saber enseñado. Chevallard precisa, que la transposición didáctica tributa a la idea de una reconstrucción en las circunstancias ecológicas del saber. Para dibujar ese proceso, él remite a un ejemplo de transposición como el que ocurre cuando una pieza musical escrita para ser interpretada en violín se adapta al piano; sigue siendo la misma pieza, es la misma música, pero ella está escrita de manera diferente para poder ser interpretada con otro instrumento. (Gómez, 2005)

Según Chevallard, el dinamismo propio de la educación imprime cada año la configuración de un diferente sistema didáctico formado por el saber, el docente y el alumno. Alrededor del programa (que va entonces a designar el saber a enseñar) un nuevo contrato didáctico se reorganiza anualmente entre un docente y sus alumnos. Pero este sistema didáctico sumido también en un ambiente, constituido esencialmente por el sistema de enseñanza, este mismo insertado en un sistema más amplio todavía: la sociedad (padres, mundo político, medios de comunicación, sabios, etcétera). (Gómez, 2005)

Por lo que, insiste Chevallard, el sistema didáctico situado en el seno de un

sistema de enseñanza debe confrontarse constantemente al debate social. Esta fusión de horizontes enriquecedora, se realiza derivado del esfuerzo de una cierta categoría de individuos que van a enfrentarse “a los problemas que nacen del encuentro con la sociedad y sus exigencias”. (Chevallard, 1995: p. 53)

De ahí que según Chevallard, “el saber enseñado se vuelve viejo con relación a la sociedad; un aporte nuevo vuelve a estrechar la distancia con el saber sabio, aquel de los especialistas, y aleja de ese saber a los padres de familia de los alumnos. Aquí está el origen de los procesos de transposición didáctica.” (Chevallard, 1995: p. 56). Según el autor, la enseñanza de un saber obedece a la construcción de un proyecto social, más o menos compartido, apoyado por al menos ciertos grupos sociales. El control social sobre la cosa enseñada es el fruto de miles de interacciones que continuamente impactan la escuela.

Pablo Freire: ideas para una reflexión sobre la transposición didáctica desde América latina.

La extensa, compleja y original obra de Paulo Freire (1921-1997) constituye uno de los ejemplos más contundentes del debate que en torno a la educación se ha desarrollado desde la perspectiva crítica. El ideario educativo latinoamericano tiene su obra a uno de sus más encumbrados exponentes. Su prolija obra marcó el debate pedagógico latinoamericano durante la segunda mitad del siglo XX y continúa en la actualidad siendo referencia para quienes admiran su obra y también para quienes lo critican.

Muchos son sus textos, todos dedicados a la educación, contemplan la necesidad de una perspectiva crítica que requie-

re de un docente capaz de comprender la realidad de las circunstancias donde sus alumnos están inmersos y propiciar a través del diálogo el aprendizaje. *La educación como práctica de la libertad, Pedagogía del oprimido, Cartas a Guinea Bissau, Aprendiendo con la propia historia, Pedagogía de la esperanza, Cartas a Cristina, A la sombra de este mango, Pedagogía de la autonomía, Pedagogía de la indignación,* constituyen algunas de sus obras.

Para Freire:

“Enseñar no se agota en el tratamiento del objeto o del contenido, hecho superficialmente, sino que se extiende a la producción de las condiciones en la que es posible aprender críticamente. Y esas condiciones implican o exigen la presencia de educadores y de educandos creadores, instigadores, inquietos, rigurosamente curiosos, humildes y persistentes.” (2010: p.24)

Estas ideas son una constante en las reflexiones del maestro brasileño y apuntan a lo que se planteó en líneas anteriores bajo el concepto de transposición didáctica. Solo que en la propuesta de Freire, este proceso de hacer de los contenidos aprehendidos por el docente un saber a enseñar, requiere de una cualidades del docente que posibilitarán que esos contenidos sean a su vez aprehendidos por el alumno.

Es en ese sentido que la obra de Freire, *Pedagogía de la Autonomía*, tributa a la transposición didáctica y puede nutrir la propuesta original elaborada por Yves Chevallard, introduciendo el estímulo del pensamiento crítico en los alumnos:

Pensábamos juntos en (...) una educación en cuya práctica la enseñanza de los contenidos jamás se dicotomizase de la enseñanza de pensar correctamente. De un pensar antidogmático, antisuperficial. De un pensar crítico, prohibiéndose constantemente a sí mismo caer en la tentación de la improvisación. (Freire, 2002: p. 162)

Lo que Freire viene a agregar a la propuesta de Chevallard está en el hecho de que la enseñanza no se reduce a la transferencia de conocimiento, ni puede ser definida como tal. El saber enseñado, requiere de un pensar acertado que cree las circunstancias que harán posible la producción o construcción de conocimiento. Se trata de una actitud exigente, difícil, que el docente ha de asumir ante el mundo y ante los hechos. Que requiere de rigor metódico, de investigación permanente y la perspectiva crítica sobre la práctica.

Un contenido de saber que ha sido designado como *saber a enseñar* –en términos de Chevallard– exige desde los planteamientos de Freire que el docente se imponga como tarea primordial trabajar con los alumnos el rigor metódico con que deben aproximarse a los objetos cognoscibles. (2010: p. 24) Lo que destaca la necesidad de que el docente asimile que su tarea no se reduce a enseñar contenidos, sino a enseñar a pensar correctamente.

Enseñar, aprender e investigar lidian con esos dos momentos de ciclo gnoseológico: aquel en el que se enseña y se aprende el conocimiento ya existente y aquel en el que se trabaja en la producción del conocimiento aun no existente. (Freire, 2010: 26)

Esto implica el compromiso del docente con la conciencia crítica de sus alumnos, lo que a su vez exige al docente discutir con los alumnos la razón de ser de esos contenidos a enseñar, aprovechando para ello la experiencia vivida por los alumnos que puedan tener relación a los saberes a enseñar. Lo que a la idea de la trasposición didáctica agrega una dimensión social que viene a ampliar el horizonte de la didáctica.

Otro de los elementos a considerar en las reflexiones de Freire es que: *No hay enseñanza sin investigación ni investigación*

sin enseñanza. (2010: p.26) Esta máxima del pensamiento de la educación popular emancipadora del pedagogo pernambucano apunta a la necesidad de un docente que contemple la pesquisa, la curiosidad y la investigación como parte fundamental del proceso de enseñanza. No se puede desde esta perspectiva enseñar lo que no se conoce y se profundiza con la investigación.

Los cambios que en los contenidos se introducen, anualmente, se originan precisamente de la innovación que las áreas del conocimiento experimentan constantemente ante la emergencia de nuevos horizontes de las ciencias, de ahí que el docente deba en armonía con esos progresos adoptar una actitud de permanente búsqueda y reflexión sobre los avances científicos. Dado que se investiga para comprobar, se comprueba y se interviene, acción que educa. Así expresa Freire: *Investigo para conocer lo que aún no conozco y comunicar o anunciar la novedad.* (2010: p. 26)

Es esa la transformación de la que habla Chevallard cuando dice:

Para que la enseñanza de un determinado elemento de saber sea meramente posible, ese elemento deberá haber sufrido ciertas deformaciones, que lo harán apto para ser enseñado. El saber-tal-como-es-enseñado, el saber enseñado, es necesariamente distinto del saber-inicialmente-designado-como-el-que-debe-ser-enseñado, el saber a enseñar.

En la actualidad se pone mucho empeño en la necesidad de un docente investigador, que tribute a la innovación. En las reflexiones de Freire la condición de docente implica necesariamente la investigación como práctica inherente a la naturaleza docente. Se es docente e investigador a la vez, o no se es. Lo que se requiere es que el docente se asuma, en

su formación permanente como investigador capaz de transportar didácticamente lo aprehendido.

Según Chevallard el impacto de la innovación, producto de la investigación, es asunto que debe ser considerado a la hora de seleccionar los contenidos a ser enseñados, al igual que el entorno en el cual se enseña:

(...) puede ocurrir que como corolario del progreso de la investigación se revelen como falsos los resultados hasta entonces enseñados -situación que no es infrecuente en biología, por ejemplo; o puede ocurrir incluso que cierta cuestión, que ocupaba un lugar importante en los programas, bruscamente se considere carente de interés a la luz de nuevos desarrollos o cambios en las problemáticas del campo científico considerado, etc. Por otro lado -envejecimiento "moral"- el saber enseñado se encontraría en desacuerdo con la sociedad en un sentido amplio, aunque, llegado el caso, si se lo juzgara estrictamente según los criterios de la disciplina correspondiente, no habría nada que reprocharle.

En las reflexiones de Freire, como en las Chevallard, la investigación es una dimensión de la enseñanza siempre recurrente. Ella impulsa hacia nuevos horizontes, impone transformaciones a los contenidos a enseñar, disipa dudas, propicia el cuestionamiento, derriba dogmas, enfrenta al docente con un realidad cambiante y exige nuevas prácticas didácticas.

Ahora bien, están contestes los actores, que en la sociedad actual se requiere de un profesional capaz de manejar y utilizar el conocimiento. El valor agregado representa la capacidad de innovación y emprendimiento que estos adquieran en su formación; todo en los contextos de un aprendizaje permanente que insta a los docentes a replantearse sus prácticas pedagógicas intentando responder a los nuevos escenarios de la sociedad del co-

nocimiento. Se requiere de un docente que transmute su rol tradicional de trasmisor de conocimiento a uno que genere ambientes que permitan la transferencia de conocimientos y el manejo de situaciones emergentes que requieran solución.

Como resultado de estos cambios, propios de la globalización y de la sociedad del conocimiento, en las últimas décadas se confirma un aumento sostenido tanto en la cantidad de investigaciones desarrolladas en vínculo universidad-industria, como en la cantidad de legislaciones dirigidas a la capitalización y comercialización del conocimiento producido en las instituciones de educación superior. La mayoría de las políticas apuntan a que el conocimiento producido sea rápidamente transferido hacia los diversos sectores sociales, o bien que este conocimiento permita la obtención de licencias o patentes. (Silva, 2019)

Ante el proceso actual, arriba brevemente planteado, los estudios que se han realizado desde la perspectiva de la transposición didáctica apuntan casi exclusivamente a considerar la globalización como un proceso objeto de estudio que viene siendo analizado y explicado desde diversas perspectivas o disciplinas. En términos generales, esos estudios apuntan a convertir la globalización en un saber que en manos de unos sabios puede ser convertido en un saber a enseñar con el propósito de hacer que los alumnos se sitúen en la aldea global que ella propicia gracias al desarrollo de las tecnologías de la información y el conocimiento. (Alba, 2020)

En cambio, la obra de Freire y de quienes desde su perspectiva han analizado el fenómeno de la globalización han planteado fuertes críticas. Tanto Freire

como sus seguidores consideran que la globalización es expresión del capitalismo que en esta etapa de la historia de la humanidad ha impuesto las leyes del mercado como leyes supremas que han de regular todos los espacios de la vida.

En sus reflexiones prevalece la crítica a su ideología fatalista, negándose a reconocer que el destino actual de la humanidad sea inevitable. Plantean la necesidad de crear alternativas al modelo de desarrollo depredador implantado. En esto la educación adquiere una dimensión emancipadora que si bien cuida de enseñar contenidos válidos para la vida, además debe enseñar a pensar críticamente sobre las circunstancias donde se han generado esos conocimientos y que interese representan.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alba s. Alejandro (2020) aportes conceptuales de la historia global a la enseñanza-aprendizaje de la globalización (artículo) trabajo de grado para optar por el título de especialista en pedagogía. Universidad pedagógica nacional facultad de educación especializada en pedagogía .Bogotá.

Buchelli, G.A. y Marín, J.J. (2009), "Transposición Didáctica: Bases para repensar la enseñanza de una disciplina científica. I parte". En: Revista Académica e Institucional, Páginas de la UCPR, 85: 17-38.

Chevallard, Y (1995). La transposición didáctica. Del saber sabido al Saber enseñado. 1 Ed. Aique. Buenos Aires.

Freire, P. (2002) Cartas a Cristina. Editorial Paz y Tierra. Sau Pablo. Brasil.

Freire, P. (2010) Pedagogía de la autonomía y otros textos. Editorial Caminos, La Habana.

Gómez M, Miguel A. (2005). LA TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA: HISTORIA DE UN CONCEPTO. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 1(1),83-115.[fecha de Consulta 1 de Diciembre de 2020]. ISSN: 1900-9895. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1341/134116845006>

Nérici, I. (1973). *Hacia una didáctica general dinámica*. 2ed. Kapeluz. Buenos Aires.

Silva, K. (2019) *TRANSFERENCIA DE CONOCIMIENTO: UN ESTUDIO FILOSÓFICO*. Para optar al Grado de Doctora por la Universidad de Valladolid. España.