

Residencia
Décimo cuarto encuentro- Transposición didáctica y curriculum
Esp. Alicia E. Pereyra

Ciclo académico 2021

La presente propuesta se organiza y despliega con la intención de que recuperemos y resituemos aspectos teóricos centrales relacionados con los contenidos y saberes que estructuran la prescripción curricular, los diseños jurisdiccionales de la provincia de Santa Cruz en nuestro caso.

Más precisamente, dos son los conceptos que abordaremos en esta ocasión. El primero es el de transposición didáctica, que han trabajado en Enseñanza y curriculum; el segundo es contenido escolar, que, a su vez, deben haber abordado en la asignatura aludida y en las denominadas Contenidos, durante el tránsito por el segundo año de la carrera, y seguramente en otras asignaturas. Aquí, entonces, los retomaremos en su especificidad, para su articulación crítica con las propuestas que han elaborado y las que elaborarán hacia el futuro.

Nos acompañarán obras creadas por Benedetta Cappa Marinetti, pintora italiana (obviamente), que nos ayudarán a dialogar con los conceptos teóricos, ya que la construcción de conocimiento no solamente se realiza apelando a la razón, sino también a la imaginación.

Merodeos en torno de la transposición didáctica

Si buscamos en la web la acepción de “transposición”, vamos a encontrar, entre otras que son poco claras (“Acción y efecto de transponer”, referencia tautológica e inútil en nuestro caso) una que remite a la lógica. Según la inmensurable Wikipedia:

WIKIPEDIA

Transposición (lógica)

En la lógica proposicional, la **transposición** o **transformación del condicional**^{1 2 3} es una regla de reemplazo válida de que permite que se cambie el antecedente con el consecuente de una sentencia condicional en una prueba lógica si ellos también son ambos negados. Es la inferencia de que la verdad de que "A implica B" implica la verdad de que "No B implica no A", y viceversa.^{4 5} Está muy relacionada con la regla de inferencia de modus tollens. Es la regla de que:

$$(P \rightarrow Q) \Leftrightarrow (\neg Q \rightarrow \neg P)$$

Donde " \Leftrightarrow " es un símbolo metalógico que representa "puede ser reemplazado en una demostración con."

No pretendo que interpreten los vericuetos sin fin de esta disciplina... que yo tampoco domino. Interesa exclusivamente esa idea de *transformación y reemplazo válido* que allí se enuncia. Vamos ahora a detenernos en la acepción en su relación con la música. La misma fuente menciona:

WIKIPEDIA

Transposición (música)

En música, la **transposición** o el **transporte** significa que un pasaje musical se traslada de una tonalidad (o grupo tonal) a otra. Técnicamente transponer o transportar una melodía o un grupo de acordes consiste en llevar todas las notas o acordes que la componen hacia arriba o hacia abajo en la escala musical, manteniendo en todas las notas el mismo intervalo entre nota de origen y nota de destino. Es conveniente tener presentes todos los semitonos que componen una escala cromática. Normalmente esto se hace para acomodar el acompañamiento a un registro de voz dado, facilitando la tarea del cantante.

Aquí se explicita otra de sus aproximaciones, *transporte*. Noten, en este sentido, que siempre hace referencia a movimiento. Transformación, reemplazo válido y transporte remiten a lo opuesto a estaticismo.

Si vamos más allá - ¿por qué no?- nos ubicamos en el límite de su etimología, la génesis de su semántica. Un sitio en la web, [http://etimologias.dechile.net/?trasponer#:~:text=La%20palabra%20%22trasponer%22%20vieve%20del,%20y%20ponere%20\(poner\)](http://etimologias.dechile.net/?trasponer#:~:text=La%20palabra%20%22trasponer%22%20vieve%20del,%20y%20ponere%20(poner)) nos ofrece algunas pistas: proviene del latín “transponere” y significa “mover a un lugar distinto”. Se compone léxicamente por el prefijo trans- (de un lado a otro) y “ponere” (poner).

Bajo estas acotaciones, podemos indagar en el sentido profundo del concepto de transposición didáctica.

Fue construido en los noventa del siglo pasado, en un momento histórico en el que los expertos desde diversos campos y ámbitos discutían qué se enseña y qué se aprende en los diversos espacios formativos. La obra de Yves Chevallard, el investigador francés desde el campo de la matemática que, retomando los aportes del sociólogo Michel Verret, retrabajó e introdujo en el campo educativo el concepto de transposición didáctica, dando a conocer y así legitimando la existencia de mediaciones- en ese movimiento del que hacía referencia antes- entre el saber sabio, como aquel elaborado por científicos expertos, y el saber enseñado, el que ofrece el o la maestrx. Es claro que a niñxs en edad escolar no es posible enseñarles ciencia en su sentido pleno o absoluto- piensen en las dificultades que ustedes mismos enfrentan al tratar de comprender e interpretar un concepto científico gestado en el campo de las ciencias de la educación-. Podrían, en todo caso, comprender la idea e incluso memorizar una definición, pero eso no es un concepto entendido en términos de “saber sabio”.

Por ello, resulta una condición indispensable que ese saber sabio, académico, científico sufra o padezca (con dolor, literalmente) una serie de modificaciones orientadas a reducirlo, recortarlo, simplificarlo, mejor expresado “didactizarlo”, convirtiéndolo en susceptible de abordaje y desarrollo en términos de saber a enseñar como contenido escolar. Las operaciones de esta serie de modificaciones serían, entonces, esas de transformación, reemplazo válido y transporte, “poniendo en un lugar distinto” las que reconfiguran conceptos y categorías que integran teorías, devenidos en nociones e informaciones que la escuela y las prácticas de enseñanza ofrecen. Así, el matemático menciona

“... un contenido del saber sabio que haya sido designado como saber a enseñar sufre (...) un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para tomar lugar entre los objetos de enseñanza. El ‘trabajo’ que un objeto de saber a enseñar hace para transformarlo en un objeto de enseñanza se llama transposición didáctica”. (Chevallard; 1991: 45)

Vamos a situarnos en este acercamiento que, aclaro, no es exhaustivo, sino sumamente reducido, porque no ahondaremos en la compleja teoría en la que anida y afinsa el concepto, solo reconoceremos su vinculación con curriculum (o curricula, haciendo referencia puntualmente a los contenidos escolares) y agregaremos la necesidad de vigilancia epistemológica para aportar precisión y claridad a esos recortes que direccionan las propuestas, así como las distintas fuentes de información que retomamos al momento de elaborarlas. Esa categoría, vigilancia epistemológica, nos pondrá en alerta al momento de analizar y decidir si ese contenido a enseñar desagregado en ciertas estrategias y actividades poseen relación directa con las teorías y conceptos científicos desde los que se confeccionan los diseños curriculares. Nos vamos a centrar en lo que implica para nosotros ese pasaje y consecuente mutación de la ciencia para su retrabajo en la escuela.

Contenidos escolares, sus vertientes y caracterizaciones

Mencioné antes que los contenidos escolares refiere a nociones, que constituyen aproximaciones deliberadas, sistemáticas y metódicas, a los conceptos de distinta carga teórica; por ejemplo, tiempo histórico es un concepto que se va enseñando desde el nivel inicial, por el alto grado de complejidad que posee; en la escuela primaria, todo el contenido de Historia se aboca a posibilitar la construcción de ese concepto. También se enseña a partir de información, constituida por hechos y datos.

Un texto didáctico contiene información organizada y relevante en torno de una o más temática-s. No “es” conocimiento, porque el conocimiento, como saben, es aquello que cada unx construye a partir de esas nociones e informaciones, en el caso de lxs niñxs, y en el caso de los jóvenes y adultos como ustedes, a partir del diálogo con otros textos formativos en los que se presentan y desarrollan conceptos y teorías inscriptos en enfoques y movimientos científicos. A partir de esas lecturas se va construyendo el conocimiento.

Les propongo mirar en detalle la pintura, deteniéndose en esos colores y formas, en esa composición. Luego, elaboren una relación posible entre ella y los conceptos mencionados hasta aquí.



Synthesis of Marine Communications

Escribía, entonces, que en un libro o una revista especializada no encontramos conocimiento, porque este es idiosincrático y pertenece a cada unx ya que cada unx lo construye, sino que ofertan desarrollos conceptuales y teóricos. Vamos a aportar más sustento a estas caracterizaciones en relación con la formación docente, deteniéndonos en la clarificación que propone la experta.

“El trabajo de Altet (2005) distingue entre saber, conocimiento e información: el primero se sitúa entre los otros dos y en la interfaz o articulación que los sujetos producen a partir de la

información (exterior al sujeto y de orden social) y el conocimiento (interiorizado y de orden personal). El saber reúne aspectos formalizados y otros de carácter práctico y procedimental. Ambos son el resultado de la interacción con el entorno, de la construcción y reflexión que los docentes realizan sobre su trabajo, cuando recuperan lo adquirido en la formación inicial o continua para interpretar los desafíos y generar soluciones a los problemas de la enseñanza. Los saberes prácticos son fruto de las experiencias cotidianas de la profesión, están contextualizados y se adquieren en situación de trabajo. Los docentes construyen saber pedagógico al reflexionar sistemáticamente sobre su práctica de enseñar, dialogar con otros pares, producir y escribir textos de la práctica (Tezanos, 2007b).” (Vezub; 2016: 3)

Retomando el lineamiento previo, podemos convenir en que el contenido escolar conforma un universo de saberes provenientes de diversos órdenes, que se encuentran especificados en el currículum. Más precisamente, comprenden la currícula escolar.

Haciendo un repaso por nuestra historia cercana, hacia mediados de los noventa del siglo pasado se discutió fuertemente qué contenido enseñar y para qué su enseñanza en la escuela, en el marco de una reforma- transformación educativa que, a su vez, se inscribió en una política neoliberal, con lo que ello implica en sus relaciones ideológicas, económicas, políticas y sociales, entre otras. La discusión, obviamente, no se resolvió, pero sí se elaboraron y socializaron los CBC para la EGB (los contenidos básicos comunes para la Educación General Básica). Si algo aprendimos de lo vivido, si algo constituimos como experiencia desde esa reforma- transformación, seguramente se relacionará con que todo currículum, como establece José Gimeno Sacristán (2010), es un concepto *teórico* útil para explicar un mundo abarcado, y a la vez se constituye en una herramienta de regulación de las prácticas pedagógicas. Se trata de un recorte posible del universo científico en el que conviven miles de enfoques, teorías y conceptos, y, consecuentemente, de contenidos. Alicia de Alba, especialista mexicana, plantea:

“Por currículum se entiende a la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales, cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currícula en las instituciones sociales educativas. Devenir curricular cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal....” (de Alba; 1995: 59-60)

Revisemos los enunciados: síntesis de elementos culturales que conforman una propuesta político- educativa: esa síntesis, en sí misma, es una propuesta política y educativa. Pero esa propuesta se encuentra pensada e impulsada por grupos y sectores que poseen intereses diversos y contradictorios. Dentro de esos grupos y sectores, algunos tienen a ser dominantes- a imponerse, como los únicos existentes y válidos- o hegemónicos- acepta espacios de discusiones- y otros se oponen y resisten. Entonces, las nociones de negociación y de imposición son clave para entender cómo se gesta y sostiene una propuesta política y educativa. Además, se alude a aspectos formales y prácticos enmarcados en dimensiones generales y particulares que inciden, moldeando y acondicionando, en el desarrollo curricular a nivel institucional, marcando que no es mecánico ni lineal, y señalando así que no necesariamente reproduce de manera fiel aquella síntesis inscrita en una propuesta político educativa.

Revisitando al autor español, y siguiendo el posicionamiento más centrado en la institución educativa, el currículum consiste en *“contenido cultural que las instituciones educativas tratan de difundir en quienes las frecuentan, así como los efectos que dicho contenido provoque en sus receptores.”* Afirma también:

“La cultura que ocupa los contenidos del currículum es una construcción cultural especial, “curricularizada”, porque se selecciona, se ordena, se empaqueta, se imparte y se comprueba de acuerdo con moldes sui generis. Los usos escolares acotan el significado de lo que llega a convertirse en una cultura específica: el conocimiento escolar. En la enseñanza no se transmite literatura, conocimiento social o ciencia en abstracto, sino algo de todo eso modelado especialmente por los usos y contextos escolares. En el ámbito escolar se producen procesos culturales de mediación específicos (Edwards y Mercer, 1988; Pérez Gómez, 1991), por lo que no sirve hablar del valor del lenguaje, de la gramática, del latín o de la física en abstracto, sino de lo que son dentro de la enseñanza. El conocimiento del tema La atmósfera, por ejemplo, en la clase de un determinado curso o grado, impartido con un método, plasmado en un texto, desarrollado rápidamente y evaluado con una prueba objetiva, por ejemplo, no es un conocimiento de los estudios sobre La Tierra, pues su naturaleza estará modelada por los códigos que estructuran el currículum.” (Subrayado propio) (Gimeno Sacristán; 2010: 20-21)

Sui generis: en este texto, significa “inventado para ese caso”.



Establezcan una relación posible entre esta pintura y los conceptos trabajados en los párrafos precedentes.

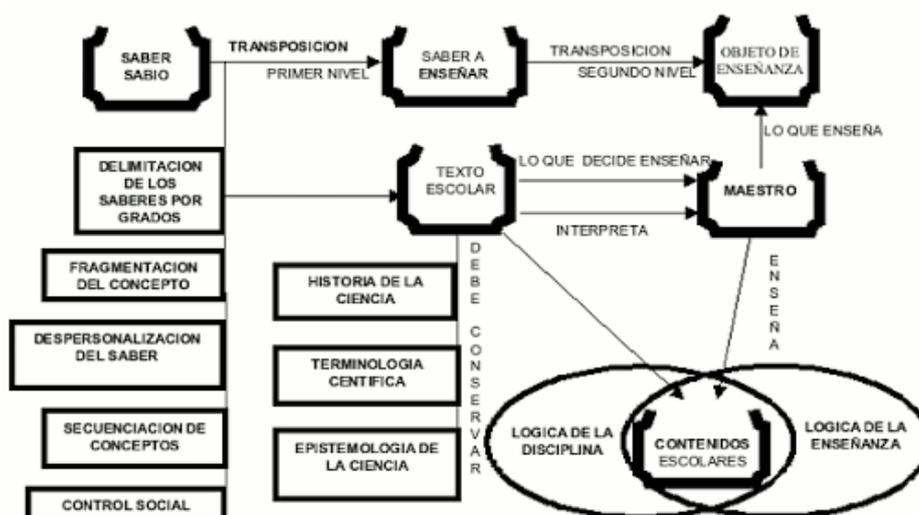
Synthesis of Telegraphic and Telephonic Communications

Lo expresado por el pedagogo significa, entre otras acepciones, que el contenido a enseñar- los “saberes y contenidos” que aparecen en el Diseño curricular de la provincia de Santa Cruz- no es “ciencia”, “teoría” o “conocimiento científico”, y volvemos así, circularmente, a repensar el concepto de transposición didáctica, su calidad fundante de “pasaje” del saber sabio al saber a enseñar. Insisto en esta aclaración, porque muchas veces, lxs practicantes y residentes mencionan que, por ejemplo, “la clasificación de los cuadriláteros” o “la agricultura en el período colonial” es teoría. No. Eso es un error conceptual. Se trata de nociones que pueden- pueden- pueden apuntalar conceptos vinculados con el conocimiento científico propio

de los campos de la geometría y de las ciencias sociales, a condición de la vigilancia epistemológica necesaria. Pero su nombre es contenido escolar.

Podemos realizar una breve síntesis: de un universo gigantesco conformado por las producciones de los científicos legitimados- que no son todos los existentes, la legitimación científica dirime y delimita- un agrupamiento constituido por un equipo técnico, expertos reconocidos y legitimados por quienes poseen el poder político instituido a nivel nacional, elabora una curricula, un cuerpo de contenidos escolares; a su vez, otros agrupamientos a nivel provincial lo retoman y reelaboran, como recorte posible de esa curricula. Sabemos que cada decisión, en cualesquiera de los ámbitos humanos, implica a su vez una exclusión; en este caso, al confeccionar cada recorte se excluyen contenidos. Por eso escribí que se trata de recortes posibles. No son todas las producciones científicas ni todas las teorías existentes, y mucho menos todos los conceptos que se incluyen dentro del vasto universo de la ciencia en un curriculum en su faz de contenidos.

Esa tarea de especificar a nivel macro y a nivel micro qué contenidos van a constituir curricula conforma uno de los insumos básicos para la elaboración de una planificación anual y unos planes de clases de cada docente en cada escuela; es decir, qué va a enseñar y qué de aquello que enseñe va a evaluar. Constituyen de esta manera diversos niveles de concreción curricular, que José Gimeno Sacristán (2007) recupera y actualiza desde un acercamiento al concepto de transposición didáctica. Resulta conveniente detenernos en el organizador gráfico.



Extraído de: <http://revista.iered.org/actual/html/csolarte.html>

Un descubrimiento de la nueva discusión curricular bajo las coordenadas del ASPO y su implicancia en la escuela, el curriculum minimalista, se planteaba con anticipación- algo extraño pero real- a los estragos producidos por la pandemia. El Consejo Federal de Educación, dependiente del Ministerio de Educación, socializó nuevas directrices a través del documento “Marco Federal de orientaciones para la contextualización curricular 2020- 2021”, atento al denominado proceso de reorganización y priorización curricular. Por su parte, una experta afirma

“... sostengo la necesidad de tener una mirada minimalista sobre el currículum socialmente acordado y encarnado en recomendaciones de las políticas educativas. Esto supone dejar atrás las listas de contenidos que se alargan cada vez que se retoman esas recomendaciones para convertirlas en currículos jurisdiccionales, libros de texto, proyectos institucionales y planificaciones, entre otras expresiones que indistintamente llevan a la extensión, para volver a los aspectos mínimos como condición para acercarnos a lo que es central, relevante y

contemporáneo. (...) Incluso en una escena en la que se juegan las determinaciones institucionales, las más o menos sutiles orientaciones editoriales, los mecanismos de control oficiales, las imposiciones generadas por las evaluaciones nacionales o distritales y todas las otras formas de regulación, cada docente tiene la opción de elegir.” (Maggio; 2021: 98)

Lxs invito a que, en algún momento escamoteado al ocio, lean la obra de referencia. Lo que interesa aludir y aplaudir, a nuestros fines, es que en este contexto extrañado, Mariana Maggio e Inés Dussel, entre otrxs expertxs, se animaron a instalar una (nueva) discusión curricular.

De dónde partir para llegar, quizás, a ese lugar

Como escribía antes, los conceptos de transposición didáctica, curriculum, niveles de concreción curricular y contenidos escolares habilitan un ejercicio crítico en torno de sus relaciones e implicancias, de cara a nuestras posibilidades de perfilar el recorrido de contenidos a enseñar para delinear las propuestas pedagógico- didácticas concretas.

Un campo práctico poco o escasamente indagado se delimita cuando, de manera honesta, se hace referencia a cuáles son los insumos con los que contamos lxs maestrxs – y también practicantes y residentes, claro- para la elaboración y desarrollo de nuestras propuestas de enseñanza. Sabemos que existe una prescripción curricular, un documento que determina qué enseñar, y brinda algunas apreciaciones respecto de cómo hacerlo. Ahora bien, en ese documento no se especifican y ofertan cuáles son las fuentes conceptuales y teóricas para la tarea que nos corresponde en tanto enseñantes; escrito de otra manera, el problema (o uno de ellos, son tantos que a veces no logro vislumbrarlos) se presenta cuando, una vez establecido el contenido a enseñar se requiere que se especifique y reorganice a través de estrategias y actividades para constituirse en contenido enseñado y se escriba una planificación.

Lo entiendo como problema porque, como me he agotado de reiterar desde Práctica III hasta Residencia, para enseñar un contenido hay que dominarlo. Al respecto, podemos resituar los aportes de Andrea Alliaud desde sus lateralidades.

“Los conocimientos formalizados, aun actualizados y diversificados, parecen no ser suficientes para nutrir las prácticas docentes. Entre el saber teórico, técnico, y las prácticas pareciera existir una amplia brecha que en general no fue contemplada por la formación ni tampoco por los ámbitos de producción de conocimiento pedagógico. Hay una diferencia entre saber decir cómo se hace algo o explicar lo que sucede, y saber cómo hacerlo. Para tomar decisiones situadas e informadas en un aula se requiere de otros saberes que se producen a propósito de la resolución local de problemas y desafíos que se enfrentan al enseñar (Terigi 2012).” (Alliaud; 2017: 68)

Refiere a conocimientos formalizados conformados por el saber teórico, técnico y el saber que permite tomar decisiones situadas e informadas; alude así a cierto grado de completitud de los conocimientos formalizados, que entendemos como disciplinares y pedagógico- didácticos. Me atrevería a discutir y/o recontextualizar esta afirmación, y sostener que ninguna oferta formativa podría garantizar que las apropiaciones en torno de enfoques, teorías y conceptos de cada campo disciplinario por parte de lxs estudiantes resultan completas y cerradas (y recordemos a su vez que la ciencia cambia, se modifica, se reformula porque está en movimiento), ya que no es humanamente posible construir conocimiento tan particular y específico en dos, tres o cuatro años.

Cuando consulto en clases, o leo las crónicas que presentan como instancia final, nunca, jamás, encuentro que mencionen cuáles fueron las fuentes consultadas para conocer en profundidad y exhaustivamente el contenido que enseñaron. No importa cómo lo solicite, rogando, pidiendo, exhortando, amenazando... No lo dan a conocer, o, por lo menos, nunca lo

explicitan para mí. Pero, como soy curiosa, alguna vez he observado directamente que uno de los insumos habituales reside en el libro de texto correspondiente al grado, si, ese mismo que se emplea en el aula como material. Es decir que muchxs solamente leen qué dice el libro de texto en torno del contenido para elaborar la propuesta.

Existen otros insumos, con distinto valor y calidad, como las revistas “para” (y a prueba de) maestrxs.

“Desde el Estado provincial se reconoce el cambio de denominación de la efeméride, sin embargo, queda vaciado de contenido, ya que estos responden a los saberes tradicionales. Son los docentes, de forma individual, quienes se encargan de la búsqueda bibliográfica, ya que manifiestan que con respecto al contenido relacionado con el 12 de octubre no hay en la institución material actualizado. Para ello, usan principalmente las revistas mensuales destinadas a los maestros de escuela primaria y para los diferentes ciclos. Estas revistas traen ya diseñadas las actividades, páginas a consultar en Internet, glosas, poesía y discursos para el acto escolar y son de tirada nacional. En las observaciones realizadas se comprueba el uso reiterado de este recurso en los distintos establecimientos escolares. Por ejemplo, el tratamiento de la wiphala (emblema o bandera aimara) a través del significado de los colores que la conforman; la identificación de costumbres de los pueblos originarios como las comidas y el uso de las hierbas como medicina, etc. Una característica de este recurso es la falta de contextualización regional, considerando que es diseñada para ser aplicada en todo el país. Además, en las propuestas persiste la figura de Colón, y se incorporan contenidos relacionados con los valores, el respeto a la diversidad, con énfasis en la pluralidad latinoamericana. En relación con la diversidad y riqueza de los pueblos aborígenes aparecen mencionados en láminas que luego serán parte de la ornamentación de los actos escolares, pero se unifican en los contenidos textuales, es decir, se mencionan las características culturales, sociales y económicas como pertenecientes a un solo grupo, el indígena.” (Caliva y Ruiz Vega; 2018: 175)

En este análisis descriptivo, se enuncia el empleo de revistas, pero no en relación con el contenido a enseñar en sí, sino en su didactización en términos con actividades. Y da cuenta, a la vez de forma implícita, de que lxs maestrxs indagadxs no estudian en torno del contenido. Notamos, entonces, uno de los aspectos omitidos, elididos, de la prescripción curricular. Los equipos técnicos ignoran la ignorancia de lxs maestrxs, seres humanos al fin y al cabo, que no poseen formación específica y actualizada en torno de cada una de las disciplinas, las teorías y los conceptos que integra la curricula.

Otro insumo, más habitual, creo, es la información que provee la web. Les ofrezco una copia de un texto en proceso doble, de elaboración y de didactización, confeccionado por una residente durante el ciclo pasado, con algunas, no todas, mis correcciones y comentarios.

Texto: 12 DE OCTUBRE, ¿UN DÍA PARA CELEBRAR?

El 3 de Octubre de 1492, Cristóbal Colón, un marino genovés, al servicio de la corona española arribaba una expedición con el propósito de navegar hacia el Oeste para llegar a las Indias y así encontrar rutas marítimas más cortas para comercial.

El 12 de Octubre, desembarcó con su tripulación en el continente América Latina en la Isla de Guanahani, creyendo que había llegado a Asia. A pesar que ese no era su destino, igualmente iniciaron un largo proceso de dominación y colonización en el actual territorio americano.

A partir de este supuesto “descubrimiento”, comenzaron los viajes de exploración y pronto comenzó la conquista a través de la fuerza, empezaron por las isla del Caribe y en uno años más tarde los españoles lograron vencer a dos grandes imperios: el de los Aztecas, México y el de los Incas, Perú.

Lo que les permitieron proseguir con las exploraciones y conquistas, fue la implementación de ciertas estrategias, aprovechaban que la comunidad quedaban asombrados a

causa de sus llegadas, los conflictos que habían entre los indígenas, en particular el **resentimiento de los pueblos** por los Aztecas y los Incas, y la aparición de un fenómeno inesperado, es decir, las enfermedades, traídas por los europeos, provocando miles de bajas de las poblaciones indígenas, ya que no contenían anticuerpos contra ellas.

Siguieron avanzando buscando lo mismo en otros **territorios americanos**, y así se internaron en lo que hoy es Argentina, en su momento existían una gran variedad de pueblos originarios. Sin embargo, **mediante los procesos de colonización y conquista que se realizaron utilizando a métodos de opresión**, causaron la desaparición de algunas y la perduración de otras, pero que tuvieron que adaptarse y someterse a costumbres, ideología, **lengua que les era ajena pero era que estaba permitida**.

Siglos después de **los hechos de tragedia**, en Argentina el presidente Hipólito Yrigoyen estableció esa fecha como feriado bajo el nombre **"Día de la Raza"**, tal como se lo había comenzado a llamar popularmente a principios del siglo XX. **Bien, este es un dato adecuado.**

Pero, ¿se puede hablar de un "descubrimiento de América"? La realidad es que **el continente americano no fue descubierto por Colón, sino ocupado por la fuerza**. Los pueblos originarios ya lo estaban habitando desde hacía muchos **siglos previo** a su llegada, y hoy lo siguen haciendo. América fue colonizada (concepto que proviene del nombre del navegante), y desde entonces se inició un proceso de **genocidio indígena** para **lograr hacerse con las tierras**, sus recursos minerales y las propias personas que habitaban el lugar, que fueron **esclavizadas**. Es por eso que, la efemérides cambió de nombre hace años para dejar atrás los preceptos racistas y colonialistas que implicaban llamarlo "Día de la Raza", con una mirada crítica sobre esa historia de esclavitud y asesinato. **A partir de 2010 pasó a llamarse "Día del Respeto a la Diversidad Cultural"**, con el objetivo de reivindicar a los pueblos originarios que aún hoy reclaman justicia por sus antepasados.

Fuente: variedad de textos. **Mencioná cuáles! Por lo menos, copiá los enlaces...**

Seguidamente, la residente intervendrá (10 MINUTOS APROXIMADAMENTE):

*"A partir del encuentro entre Colón y el continente Americano, sucedieron hechos de violencia, de sometimiento, de opresión por parte de los europeos con el fin **de lograr la conquista en donde** obtuvieron como beneficio **mucho oro** y lograron dominar a vastas poblaciones, a las que hicieron trabajar como esclavos para ellos.*

Tuvieron en beneficio que sus llegadas terminaran asombrando a toda comunidad indígena, que algunos también sean sus aliados y que el contagio de enfermedades causará una gran descendencia de las personas que eran parte de los pueblos originarios.

Queda más que expuesto que, la llegada de los Europeos, marcó un inicio en las sociedades americanas y es por eso que la fecha, 12 de Octubre, es recordada en todos los continentes. Esta Fiesta Nacional que homenajea el legado de conquista y colonización española, adopta diferentes nombres: ¡Día de la hispanidad! ¡Día de la Raza! ¡El descubrimiento de América Latina! entre otros nombres, que conmemoraban la llegada de Cristóbal Colón. Corregir la redacción, adecuarla al texto... es un implante de otro, se borra la coherencia.

Sin embargo, tras años de debates, recién en el año 2010 se logró modificar el llamado de fecha, llamándola "respeto de la diversidad CULTURAL", ya que las ideas de conquista, descubrimiento y crisol de razas, entre otras, demostraron un estancamiento en el tiempo. Porque además lo que se dió en América no fue el encuentro entre dos culturas ni el choque de dos culturas, como se solemos escuchar. Sino que desde la llegada de los invasores europeos a nuestro continente, los Pueblos Originarios han debido luchar, no sólo para salvar sus vidas, sus familias, sus territorios, sino también para hacer respetar una forma de vida propia. Debieron soportar todo tipo de atropellos, es por que en su nacionalidad tienen como antecedente el silencio en algo que debieron callar, el aprendizaje de un idioma nuevo, palabras distintas a las de sus familias.

Tuvieron que pasar varios siglos, para que sea reconocida su existencia física, espiritual es decir la de su alma y sobre todo su preexistencia. Por consiguiente, pudieron asumir derechos humanos, los cuales eran protegidos por la Constitución Nacional, la misma

asegura la igualdad de las personas, y garantiza el respeto a la identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural.

Muchxs podemxs estar de acuerdo o no, sobre este hecho. Sin embargo, deberíamos buscar otras formas de estar, de ser y de relacionarnos con los diferentes mundos que nos rodean, valorando y respetando cada cultura”. (Residente, segunda propuesta, 2020)

Puedo rastrear algunos insumos: <https://es.wikipedia.org/wiki/Guanahani> ;
https://argentina.as.com/argentina/2020/10/12/actualidad/1602507518_431792.html ;
<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/otros/20111218114130/1942.pdf> ;
<https://www.baenegocios.com/sociedad/La-historia-del-Dia-del-Respeto-a-la-Diversidad-Cultural-Por-que-el-12-de-octubre-es-feriado-20201012-0012.html> ;
<https://www.telesurtv.net/news/El-descubrimiento-de-America-o-el-inicio-del-mayor-genocidio-de-la-historia-20161011-0049.html> ; <https://colegialesnoticias.com.ar/barrio/12-de-octubre-dia-del-respeto-a-la-diversidad-cultural/> ;
<https://es.euronews.com/2018/10/12/como-celebra-america-latina-el-12-de-octubre>
Y sigue...

Más allá de las dificultades en términos de construcción de coherencia vinculada a la textualización, y otras que pueden observar, lo que resulta evidente es que la residente, al ir armando el texto, fue buscando, seleccionando y reelaborando el contenido a enseñar. Y, a la vez, se fue aproximando a él, lo fue comprendiendo, constituyendo como conocimiento, en proceso. Me conduce a pensar en la dimensión epistémica de la escritura desde otra vertiente.

Mencioné tres fuentes de consulta al momento de anticipar y constituir por escrito la prefiguración de la práctica: libros de texto para la escuela primaria, revistas para maestrxs y “la” web, ese aleph incesante (una alegoría bajo reminiscencias borgeanas).

Construyan por lo menos una relación sustancial entre la información y los desarrollos teóricos que proveen los párrafos precedentes bajo el subtítulo, y la obra, y mencionen una fuente de consulta que haya empleado al momento de elaborar una propuesta, dando cuenta de los motivos de su utilización.

Synthesis of Radio Communication



Entonces, lo habitual en esta instancia deviene en un armado particular en función de distintas fuentes. Pero cada una de éstas debería ser analizada y contextualizada atendiendo el enfoque y paradigma desde el que se erige, y el medio del que fue extraído, sea un texto que pertenece a un libro de texto escolar, un video alojado en Youtube, un blog en la web, en una enciclopedia, e incluso en una revista editada para maestrxs, ya que debería poseer una base científica, reconocida y legitimada como tal, además de articulada con los postulados provistos por los diseños curriculares provinciales. Debemos tener claro que no todo lo publicado en los dos soportes- material, escrito en papel, o virtual, en la web- poseen validez epistemológica-científica. Eso implica ser crítico, de paso.

Su tarea, entonces, es leer, analizar, interpretar, ejercitando la vigilancia epistemológica a la que aludía Chevallard, y luego seleccionar, reelaborar, reformular, recontextualizar, readecuar...

Notas sobre el conocimiento escolar

Luego de estos recorridos, limitados por cierto porque no abarcan todo el saber posible sobre la temática sino que constituyen lineamientos generales con cierto grado de abstracción, podemos avanzar en aquello que algunos expertos denominan conocimiento escolar.

Para constituir esa denominación provocan una ruptura – epistemológica y por tanto ideológica- con la concepción de que el conocimiento solo es generado por expertos renombrados; esta ruptura se inscribe en giros epistemológicos, en vueltas y discusiones en torno de la definición misma de la ciencia y sus límites y posibilidades. Por eso, desde su punto nodal, es que insisto en que el conocimiento es una construcción personal, y no se encuentra alojado en objetos, libros o lo que fuese, resituando los aportes piagetianos y vygotskianos. Cada ser humano construye conocimiento; en verdad, si pudiese forzar esos límites científicos, me refugiaría en Foucault y aludiría a saberes, noción que me resulta más completa y articulada, más susceptible de reubicación en estas coordenadas teóricas, tal como analiza Vezub. Pero, como lamentablemente no soy epistemóloga, debo conformarme con generar molestias en estas lecturas tortuosas y cerradas, y proponer desde este espacio estas formas de nombrar y, por tanto, de interpretar teorías y conceptos.

Para ello, vamos a recuperar a Verónica Edwards, una pedagoga chilena que una vez, hace tiempo, se dedicó a abordar la temática del conocimiento en el marco de la cotidianeidad escolar. “La escuela cotidiana” es una obra bajo la coordinación de Elsie Rockwel, una antropóloga mexicana que focalizó en la etnografía para indagar la escuela, legitimada al interior de ese giro epistemológico al que hacía referencia. En esa obra compone una lectura exhaustiva y totalmente relevante, en la que lxs invito a ahondar.

“Uno de los elementos más importantes de la cotidianeidad escolar es el conocimiento que allí se transmite. Este conocimiento se constituye, por un lado, por el uso de programas y libros escolares y, por otro, por el conjunto no homogéneo de prácticas que realizan tanto docentes como alumnos, en donde adquieren connotación específica, por ejemplo, la palabra “dictado” o “examen”, o bien los silencios o las miradas de aprobación o desaprobación.

Los contenidos académicos no son lo que pueden parecer al observador casual ya que, al tomar cuerpo o concretarse en el espacio privilegiado del aula, se traman con el universo de relaciones entre el maestro y los alumnos. Son estos sujetos quienes en el microcosmos escolar los asumen, los reconstruyen, los median, los restituyen o los olvidan.

(...) Los contenidos académicos son presentados en la escuela generalmente con carácter de verdaderos; en este sentido, se puede decir que transmiten visiones del mundo “autorizadas” (con autoridad), que son el espacio en el cual los sujetos llevan a cabo sus apropiaciones, ya sea aceptando, rechazando o construyendo conocimiento. La importancia de la relación de los sujetos con los contenidos escolares reside, justamente, en que éstos son presentados como los

“verdaderos” conocimientos, implicando una cierta autoridad por medio de la cual, a la vez, se define implícitamente lo que no es conocimiento válido. La fuerza de la legitimidad de los contenidos académicos transmitidos dificulta por igual a maestros y alumnos la identificación como conocimiento válido de sus propios conocimientos, que están presentes también en el aula.” (Edwards; 1997: 145)

La autora utiliza de manera indiscriminada, casi como sinónimos, “contenidos académicos”, “conocimiento escolar” y “contenido escolar”. Propongo que los diferenciamos (como el ejercicio similar realizado al leer a Alliaud en torno de biografía escolar): conocimiento académico es el que se construye en la formación- en un ámbito específico, la educación superior. Conocimiento escolar es el producto de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela y las aulas. Contenido escolar son los saberes y contenidos que se presentan en la prescripción curricular- diseños curriculares provinciales, por ejemplo- y del que partimos para elaborar nuestras propuestas. Más allá de estas precisiones, el desarrollo teórico es inquietante; ese “conocimiento que se transmite” al que alude en el primer párrafo sería hoy, para algunos expertos, el curriculum escolar- todo lo que la escuela oferta, no solamente los contenidos. Para nosotrxs sería todo lo que se vive, incluso lo que pervive hoy en cada unx a modo de biografía escolar, implícitamente. Toda esa vivencia escolar constituiría y estructuraría, al decir de Edwards, el conocimiento escolar.

Al interior, ese “contenido académico” que homologamos con escolar, se presenta y se enseña como verdadero. Aquí volvemos a repensar hacia atrás, junto con los conceptos de transposición didáctica, vigilancia epistemológica, curriculum, contenido escolar, fuentes de información empleadas por el-la docente....



Apoyándose en los sentidos que puedan vislumbrar en la pintura, esbocen una aproximación a posibles cuestionamientos entre valor de verdad del contenido escolar, transposición didáctica, vigilancia epistemológica, curriculum, contenido escolar, fuentes de información al momento de elaborar una propuesta pedagógico- didáctica, desde su propia experiencia como residentes.

Synthesis of Overland Communications

Luego de poner en cuestión lo leído a la luz de lo aprendido desde las teorías y sus conceptos ofrecidos en la formación y lo vivido, podemos comprender, mejor, por qué nos enseñaron de una manera, bajo una modalidad, y no de otra, volviendo a esas escenas escolares que dan cuenta de la historia de cada unx y delimitan el peso de la biografía escolar. “Explicación-interrogación- “refuerzo” o ejercitación” como las estrategias y acciones privilegiadas en cierto momento y lugar cuando situamos la enseñanza, memoria compartida, remiten, en parte, a esta manera acrílica de concebir los contenidos escolares.

“... el conocimiento que se transmite en la enseñanza tiene una forma determinada que se va armando en la presentación del conocimiento. El contenido no es independiente de la forma en la cual es presentado. La forma tiene significados que se agregan al contenido transmitido, produciéndose una síntesis, un nuevo contenido. La secuencia y el orden de los contenidos, el rito del dato, el control de la transmisión, la demanda de respuesta textual, la posición física requerida para responder, no son sólo formas vacías, sino que son en sí mismas un mensaje que altera y resignifica (...) contenidos, como el de “aparato digestivo” o el de la “lectura narrativa, que la escuela transmite.” (Edwards; op. cit.: 147)

La autora sostiene que el contenido, aquello que se pretende transmitir, incorpora la forma en la que se enseña. Enfocándonos en la elaboración de propuestas pedagógico-didácticas, la prefiguración de la práctica, podemos distinguir claramente el valor concedido a la estrategia y la actividad, pero también, en el desarrollo y evaluación de esa práctica, a otros elementos no escritos, como los gestos, las miradas, la organización del aula y la clase, la postura corporal, entre tantos otros. La forma, el cómo, recorre y moldea el qué, el contenido. Esa presentación del contenido en formas distintas ofrece significaciones diferentes que lo reconfiguran. Recordemos, de paso, cómo ciertas formas se han incorporado en nuestras biografías escolares y surgen cada vez que se elaboran propuestas y luego, en su desarrollo, una y otra, y otra vez. Un ejemplo válido reside en la centralidad de la explicación en el desarrollo de contenidos pertenecientes a ciencias sociales, o el armado de una noticia luego de describir sus componentes.

Aquí, directamente les sugiero que se enfoquen en los siguientes lineamientos que aparecen especificados en el texto académico:

- Forma de conocimiento, lógica del contenido y lógica de la interacción.
- Forma de conocimiento tópico.
- Forma de conocimiento como operación.
- Forma de conocimiento situacional.



Ejemplifiquen, recuperando su historia escolar, las ayudantías realizadas, las propuestas elaboradas y las prácticas de enseñanza desarrolladas en Práctica III – con excepción de Macarena- escenas o situaciones áulicas en las que se desarrollen formas de conocimiento tópico, como operación y situacional.

Para que no se sientan desamparadxs, les regalo la última pintura.

Synthesis of Aerial Communications

Bibliografía consultada

- Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Buenos Aires: Paidós
- Caliva, C. y Ruiz Vega, A. (2018). Continuidades y rupturas del 12 de octubre en escuelas primarias de Jáchal, en *Prácticas docentes y de enseñanza. Volumen 1*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Disponible en: <https://www.educ.ar/sitios/educar/resources/150626/practicas-docentes-y-de-enseanza/download>
- Chevallard, Y. (1991). *La transposición Didáctica, Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique
- de Alba, A. (1995). *Curriculum: crisis, mitos y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila
- Edwards, V. (1997). Las formas de conocimiento en el aula”, en Rockwell, Elsie (coord.) *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica
- Gimeno Sacristán, J. (comp.) (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el curriculum*. Madrid: Morata
- Gimeno Sacristán, J. (2007). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata
- Maggio, M. (2021). *Educación en pandemia. Guía de supervivencia para docentes y familias*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós. Disponible en: <https://docer.com.ar/doc/nce1s88>
- Vezub, L. (2016). Los saberes docentes en la formación inicial. La perspectiva de los formadores. *Pensamiento Educativo*. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana, 53 (1), 1-14