

**LA TRANSPOSICIÓN DEL TEXTO
HISTORIOGRÁFICO: UN PROBLEMA CRUCIAL
DE LA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA.**

Ivo Mattozzi

Universidad de Bologna - Italia.

RESUMEN

El autor, basado en el marco de referencia de la escuela italiana, plantea preocupación por la ausencia de una conciencia de la génesis transpositiva del saber histórico que incide en una deficiente enseñanza de la historia. La noción de transposición obliga a una nueva visión de la didáctica al considerar el saber histórico y el texto que lo comunica, como un problema y no como un supuesto previo.

Palabras Claves: Transposición, Didáctica, Conocimiento, Estructura Potencial.

ABSTRACT

The author, based on the Italian school as a frame of reference, take as a point of concern the absence of awareness of the transposition genesis of historical knowledge, which leads to an inadequate teaching of history. The concept of transposition makes it necessary to have a new approach to teaching in that historical knowledge and the texts that transmits, seen as a problem and not something taken for granted.

Key words: Transposition, Didactic, Knowledge, Potential Structure.

RÉSUMÉ

Fondé sur le cadre de référence de l'Ecole italienne, cet essai souligne le manque de prise de conscience de la genèse transpositive du

savoir historique, ce qui donne lieu à un enseignement peu satisfaisant de l'histoire. La notion de transposition exige une nouvelle optique de la didactique qui tiendrait compte des savoirs historiques et du texte qui le communique, comme un problème et non comme un présupposé.

Mots Clef: Transposition, Didactique, Connaissance, Structure Potentiel.

Queridas y queridos colegas, considero muy afortunada esta oportunidad para hablarles de transposición didáctica de la historia, ya que he tenido que condensar unas reflexiones que vengo desarrollando desde hace muchos años sobre el papel del texto en la enseñanza de la historia. Mi investigación ha recibido impulsos importantes en los seminarios hechos en Pamplona con Esther Guibert y los otros compañeros del equipo de investigación del UPNA y la posibilidad ahora de compartir mis ideas con ustedes que están comprometidos en investigaciones didácticas en varias disciplinas, se convierte en una prueba de fuego: estas ideas pueden salir más robustas o bien obligadas a enriquecerse y modificarse. Por estas razones quiero expresar mi gratitud a los organizadores del Simposium* y a ustedes que tan amables van a prestarme su atención.

Mi texto está concebido y escrito en italiano. La traducción la hizo Marco Rucci, un amigo traductor e intérprete. Lamento angustiarles con mi lectura en castellano, un idioma que me encanta pero que no domino bien. Les pido perdón. Por otro lado, si tengo que aprender a nadar, ésta me parece una piscina muy alentadora.

* VII Simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales (1997) Universidad de Salamanca. España.

En lo que se refiere al esquema de esta charla, intentaré:

- primero, evidenciar que en el mundo escolar de hoy no hay conciencia de la génesis transpositiva del saber histórico y que esta ignorancia es el origen de la mala enseñanza de la historia;
- segundo, destacar el concepto de transposición desde la perspectiva de la didáctica de la historia, lo que obliga a contar con un objeto actualmente invisible: el texto historiográfico;
- tercero, desarrollar las consecuencias de la visión transpositiva para la renovación de la visión de los problemas didácticos, presentando un esbozo de estructura del conocimiento histórico;
- cuarto, proponer un modelo de transposición de los textos historiográficos en textos convenientes para la didáctica.

Voy a emplear esquemas que espero proporcionarán más claridad y concisión. Mi marco de referencia es la escuela italiana y siento no poder facilitar ejemplos adecuados para la situación española que no conozco bien.

1.- El texto invisible

Todos aprendimos la historia escuchando las lecciones de los enseñantes, estudiando los manuales, presentando los conocimientos asumidos en la interrogación en el aula. En Italia, hoy esto es todavía lo normal en la enseñanza de la historia. En cada una de las tres actividades hay un texto de tipo historiográfico. En todo caso, la relación

entre enseñante y alumno se centra en el texto. Sin embargo, el texto no se percibe como un elemento decisivo del problema de la didáctica de la historia. El texto escolar se considera como la inevitable realización de la historia por enseñar. Lo que se puede analizar y criticar es su estructura lingüística, las tendencias ideológicas y la cantidad y selección de los contenidos. Pero su estructura profunda, establecida desde hace un siglo, se califica de tan necesaria como un elemento de la naturaleza.

Por consiguiente, la reflexión didáctica se plantea interrogantes acerca de la manera de enfocar el libro de historia, pero no pone en tela de juicio el texto.

Según esta corriente mayoritaria, las dificultades de la enseñanza y del aprendizaje dependen de la naturaleza de la “historia”, como si la historia no existiese fuera de los textos y como si las dificultades no pudiesen ser reproducidas por los textos mismos. Se plantea la cuestión de la posible comprensión de la “historia” y del “tiempo histórico” por parte del niño o del adolescente, como si la comprensibilidad de ambos conceptos no dependiera de los textos dirigidos a los alumnos.

Esta forma de considerar el sistema de enseñanza de la historia es el origen de las dificultades de introducir innovaciones trascendentales.

2. La transposición como revelación del texto

La noción de transposición obliga a modificar esta visión de la situación didáctica al considerar el saber histórico y el texto que lo comunica, como un problema y no como un supuesto previo.

Si consideramos la enseñanza de la historia según el concepto de transposición, la situación didáctica entera se plantea en términos nuevos y más eficaces:

- en primer lugar, el saber tanto experto como escolar llegan a ser términos de la relación didáctica;
- segundo, el saber histórico no es sólo una cuestión de los historiadores, que la enseñanza tiene que recibir de tal forma como los historiadores lo producen, sino que tiene que estar sometido al escrutinio crítico en función de los fines formativos de la enseñanza y del aprendizaje y según criterios cognitivos y didácticos;
- tercero, la relación entre saber histórico de los expertos y saber histórico por enseñar, destaca como uno de los puntos focales del problema didáctico. Los investigadores de la didáctica están obligados a plantearse las siguientes preguntas: ¿Cuál es la relación entre saber histórico por enseñar y saber experto? ¿Cuáles son las desviaciones aceptables y obligadas entre los dos?
- cuarto, dado que el saber histórico se constituye en el texto, el concepto hace del texto el primer dominio de la investigación didáctica;
- quinto, el proceso transpositivo se plantea como origen de los obstáculos al aprendizaje o bien como lugar prioritario para las soluciones de los problemas de la enseñanza. La manera de concebir y realizar la transición del saber experto al saber por enseñar es crucial para encauzar las soluciones de la relación entre alumnos y saber histórico;
- sexto, el concepto de transposición didáctica invita a moldear el análisis epistemológico sobre el análisis didáctico, y puede guiar el buen uso de la epistemología en la didáctica.

Las consecuencias de la extensión del concepto de transposición al campo historiográfico son fundamentales para el sistema didáctico:

- a) gracias a la idea de la transposición, el texto del saber asume visibilidad y centralidad tanto en la investigación didáctica como en el sistema de enseñanza. El texto es el lugar en el cual las múltiples variantes posibles, inherentes a la matriz transpositiva, dan forma concreta al saber histórico;
- b) el tema de los contenidos no puede reducirse solamente a su selección, cantidad y calidad, ya que su organización llega a tener un papel esencial. Es posible entonces estructurar los contenidos de manera distinta según los distintos ciclos escolares;
- c) la enseñanza y el aprendizaje pueden concebirse como segmento del proceso de transposición y someterse a ajustes eficaces...
- d) la conciencia de la transposición debería representar una piedra angular de las estrategias de enseñanza.

Los enseñantes tendrán que desprenderse de un saber demasiado familiar y poner en duda los supuestos previos, transformándolos en problemas. Tendrán por tanto que velar por la calidad epistemológica del saber escolar. La vigilancia epistemológica a ejercer sobre las transposiciones debe aplicarse al texto que se presenta, como pauta del saber y de lo que es el saber. Por consiguiente, la comparación tendría que realizarse a nivel de estructuras textuales. Hoy, sin embargo, los enseñantes no están preparados para esta tarea de control epistemológico sobre el saber experto o escolar.

En la actualidad, la transposición queda misteriosa u oculta, dado que los autores de los textos escolares no han elaborado una teoría transpositiva y trabajan de practicones,

o bien –cuando poseen esa teoría- prefieren no someterla a justificación de los rasgos de los textos producidos. Basta leer las presentaciones de los manuales, donde se encuentran planteamientos metodológicos sobre el concepto de historia y los procedimientos de investigación, a veces hasta una guía para emplear las distintas partes del libro, pero nunca alguna referencia a los instrumentos o los modos de producción del conocimiento de los textos que integran el manual. Así que a los enseñantes no se les ofrece ninguna posibilidad de cotejar el texto escolar y los textos expertos de referencia, ni de controlar el trabajo de transposición y aprovechar su modelo en la enseñanza.

Quisiera pasar ahora a la parte constructiva de mi intervención y presentarles una hipótesis sobre un modelo de transposición de los conocimientos históricos, pero ante todo tengo que enmarcarlo dentro de una concepción de estructura del conocimiento histórico.

3. Una hipótesis sobre un modelo de transposición

Por lo tanto hay que producir y declarar una teoría de la transposición. Primero, hay que detectar las etapas principales del trabajo transpositivo. Se puede bosquejar un diagrama según este esquema (las fases de la transposición). (Ver esquema 3)

Primero se necesita un texto experto que sirva de referencia. De hecho, el autor del texto didáctico puede decidir trabajar con más de un texto de referencia, pero aquí, para simplificar, vamos a suponer la existencia de un único texto de referencia que ofrece al trabajo transpositivo el modelo de una estructura del conocimiento, las informaciones básicas, las

interpretaciones fidedignas. El trabajo de transposición somete el texto experto de referencias a las reconfiguraciones que la idea de mediación didáctica hace poner en práctica al autor. A través de reconfiguraciones sucesivas, se alcanza la producción del conocimiento histórico escolar en un texto que asume como adecuado para cumplir con sus funciones didácticas.

A partir de este punto el texto sufre ulteriores reconfiguraciones gracias al trabajo transpositivo del enseñante que puede realizarse en varias etapas:

- a) la reconfiguración del texto escolar según la idea de mediación didáctica que tiene el enseñante y que puede diferir de la del autor del texto;
- b) la “puesta en escena” en el aula gracias a los recursos comunicativos del enseñante;
- c) la última fase consiste en el aprendizaje, cuando el alumno realiza las operaciones que le permiten procesar el conocimiento histórico y hacerlo disponible para la elaboración de un texto suyo.

3.1. Del texto experto al texto escolar

Vamos a enfocar la primera fase, la transición del texto experto al texto escolar. ¿Cuáles son los aspectos distintivos de cada uno? Hay tres, en concreto: la idea de lector-modelo, los objetivos del texto, la operatividad del lector.

1) El lector-modelo del texto experto es generalmente un adulto, culto, con competencias avanzadas de lectura, es decir, dotado de elevadas capacidades de inferencia gracias a una enciclopedia que el historiador tiene en cuenta, provisto además de capacidad de consultar otros textos (diccionarios, otras obras históricas...), motivado a leer porque comparte

con el autor tensiones de conocimiento y supuestos previos, conocimientos metodológicos, conceptos, procedimientos... (Ver esquema 1).

El lector-modelo del texto escolar es un lector cuyas competencias se están formando. En función de su desarrollo cognitivo y de su currículo, el lector puede contar con conocimientos más o menos amplios y establecidos, pero siempre menos desarrollados que en el lector-modelo de los textos expertos. Se trata de un lector al cual hay que proporcionar las motivaciones a leer y estudiar. Es un lector para el cual las capacidades de estudio y consulta constituyen una conquista en el camino formativo.

2) En cuanto a los objetivos, el texto experto está escrito para enriquecer el patrimonio de conocimientos e ideas del lector-modelo. Pretende demostrar, pero al mismo tiempo, someterse al juicio crítico. El texto escolar tiene que funcionar tanto para ser comprendido por un lector inexperto como para construir sus conocimientos básicos o acrecentar los que ya posee, tanto para moldear o desarrollar los conceptos y esquemas elementales del conocimiento como para facilitar oportunidades de desarrollo de las estructuras cognitivas. El texto escolar debe también fomentar la conciencia del carácter “construido” del conocimiento del pasado; por lo tanto, tiene que desvelar en lo posible la actividad de los historiadores, aun aligerado del arreglo paratextual de los textos expertos.

3) En cuanto a la operatividad, el lector experto es dueño de decidir las actividades por dirigir al texto experto: puede consultar, leer, criticar, reseñar, evidenciar, extrapolar, esquematizar, leer el texto de manera errática y combinar la lectura según modos no previstos por el autor.

La operatividad del lector escolar se halla decidida y regulada por los objetivos de aprendizaje y de la formación

de competencias. Tiene que ser una actividad promovida e impuesta por el texto con miras al desarrollo de competencias. El texto escolar debe estar estructurado para simplificar la comprensión y el aprendizaje, para desarrollar las competencias cognitivas y para ayudar la salida a flote de las competencias metacognitivas...

El problema radica en cómo convertir un texto experto en un texto capaz de activar los procesos de significación, comprensión y aprendizaje, y el desarrollo de las estructuras cognitivas de los alumnos.

Para pasar del texto histórico experto al texto histórico escolar, se necesitan por tanto unas pautas de reconfiguración que respeten dichas condiciones. Para su elaboración, se necesitan unas tomas de posición preliminares.

3.2. La historia como concatenación de historias

La primera toma de posición se refiere a la relación entre conocimientos individuales e historia general. La **historia general** debe considerarse una concatenación de **conocimientos monográficos**, cada uno capaz de construir un hecho historiográfico acabado, orgánicamente estructurado. Esta decisión conlleva la identificación de criterios de transposición para el sistema de la historia general.

La segunda toma de posición toca la teoría de la estructura del conocimiento histórico (que precede y funda la teoría de la estructura del texto).

4. En busca de un modelo de transposición

Proceder en el análisis y en la evaluación de las transposiciones didácticas de conocimientos históricos expertos o

bien inventar los modelos para una transposición eficaz, supone alcanzar criterios y reglas derivados de la estructura del conocimiento histórico y de una consiguiente teoría del aprendizaje de la historia. Es dicha estructura, la que quisiera enfocar antes de seguir el razonamiento sobre la transposición. Voy a hacerlo con una serie de tesis enunciadas en forma perentoria por razones de economía del discurso.

- a) La estructura del conocimiento histórico como reguladora de la actividad didáctica.

El docente de historia tiene una doble obligación: primero, hacer que los alumnos aprendan un sistema de conocimientos, y segundo, que desarrollen un conjunto de estructuras mentales y de habilidades operativas recurrentes en el conocimiento historiográfico. El objetivo de las dos tareas consiste en crear las condiciones para que los alumnos puedan establecer y perfeccionar la forma de pensamiento que les permita comprender la realidad y las experiencias en términos históricos. El campo de ejercicio del pensamiento de tipo histórico es el texto que los alumnos tienen que estudiar y comprender en su especificidad historiográfica. Para conseguir estos objetivos se necesitan la mediación didáctica del docente y un conocimiento histórico textual, estructurado de forma eficaz para servir de motor del aprendizaje.

Por lo tanto, para cumplir con sus tareas didácticas, para desempeñar su obra de mediación, para evaluar y modificar el texto historiográfico, el docente debe saber cuáles son las estructuras cognitivas y las habilidades operativas que pueden entrar en juego en el aprendizaje de los conocimientos históricos y en el estudio y comprensión de los textos históricos.

Las estructuras cognitivas y las habilidades operativas pueden identificarse y caracterizarse siempre que los

conocimientos históricos se consideren el resultado de un proceso de construcción de conocimiento que se ha agregado en sus estructuras.

El proceso de conocimiento es el proceso puesto en práctica por el historiador que elabora el conocimiento del pasado. Todas las actividades empleadas en la fase investigadora confluyen en la fase de escritura del texto, cuando el historiador comunica al mundo los resultados de su elaboración cognoscitiva y los somete a la crítica. El texto “contiene” por tanto las operaciones cognitivas y su estructura es el resultado de ellas. Si exploramos el texto con la intención de poner de manifiesto estas operaciones cognitivas, podemos localizar todas las que proporcionan la organización del texto.

El enseñante, sin embargo, debería tener en cuenta que, antes de la estructura real del texto, existe la estructura potencial del conocimiento histórico. La estructura potencial, es decir apta para realizarse en textos distintos, puede satisfacer todas las demandas cognitivas de los alumnos, representando así el término de comparación para la validez de la estructura real del texto.

Gracias a los esquemas de la estructura potencial, es posible obtener unas reglas para la transposición didáctica de los conocimientos expertos y para la mediación didáctica. Por estas razones, conviene pensar primero en la estructura potencial y sucesivamente se pueden examinar conocimientos textuales escolares superponiendo el esquema virtual y la estructura real.

b) La estructura potencial del conocimiento histórico.

La estructura de las funciones de los bloques textuales
(Ver esquema 4)

Un conocimiento histórico asume un hecho histórico básico (es decir, lo “tematiza”) y lo representa; al

representarlo, construye un hecho historiográfico; es decir un hecho representado e interpretado según los procedimientos historiográficos. Un hecho posee un comienzo, un desarrollo (o proceso, en el sentido de enlace de microvariaciones o acontecimientos y hechos) y una conclusión. Tiene también una duración que se coloca entre dos fechas, inicial y final. Posee además un teatro espacial limitado, dentro del cual tiene lugar la serie de ocurrencias que pueden entrar coherentemente en su representación. La necesidad de conocer es por tanto una necesidad de establecer mapas de conocimiento respecto del comienzo, del proceso y de la conclusión. La estructura del conocimiento funciona para satisfacer estas necesidades: el tema del conocimiento tiene que declarar de cuál hecho o aspecto del pasado se trata, de que tiempo, de que espacio. La reconstrucción cognoscitiva debe representar el inicio, el desarrollo (o proceso) y la conclusión.

Sin embargo, la comprensión del hecho se califica de histórica si se conocen también los contextos y las situaciones que afectan el comienzo y/o el desarrollo y/o la conclusión. El hecho, en cuestión, comienza y se desarrolla y se concluye en la manera reconstruida porque los contextos contienen las condiciones para su realización. De ahí la necesidad de establecer mapas de conocimientos respecto a los contextos y situaciones, como requisito previo para comprender históricamente el hecho.

El hecho reconstruido asume el significado e importancia al producir variación y/o permanencia en los contextos o bien al consolidar la permanencia de ellos. La necesidad de significado, que es otra necesidad de

conocimiento, exige que se establezcan mapas de conocimiento respecto a la variación y/o a la permanencia.

El conocimiento virtual reconstruye la representación del hecho histórico asumido como temático (“tematizado”), a través de la construcción de mapas cognoscitivos sobre los contextos, las situaciones iniciales, el comienzo, el proceso, la conclusión, las situaciones finales, las variaciones y/o las permanencias en los contextos.

Sin embargo, la tensión de conocer no se conforma con la reconstrucción del hecho, sino que aspira a producir un nivel más alto de conocimiento que está basado en su análisis de la reconstrucción: se trata del nivel de la “problematización” y de la consiguiente explicación. El problema y la explicación pueden tocar el comienzo o cada uno de los aspectos del proceso o la conclusión o la variación o la permanencia. Con el problema y la explicación es posible salir de los límites temporales del hecho asumido como temático (“tematizado”), ya que el análisis de su reconstrucción puede revelar la convivencia de relacionar el hecho con acontecimientos y procesos precedentes.

Estructura y organización de las informaciones.

Acercas del hecho y de los hechos que lo integran, el historiador posee las informaciones producidas por otros historiadores y las que él mismo consigue producir, mediante las huellas transformadas en fuentes de información, según sus necesidades cognoscitivas. Para facilitar una representación inteligente del hecho, las informaciones deben organizarse dentro de la estructura de los bloques textuales. Primero, hay que clasificarlas por temas con miras a cumplir las funciones cognoscitivas. Sucesivamente, las informaciones tienen que recibir una estructuración temporal, es decir, fechas y enlaces

por sucesiones o contemporaneidad. Hay que agruparlas en períodos y determinar su duración. Las configuraciones, que la sucesión, la contemporaneidad y la “periodización” pueden otorgar a las informaciones, pueden concretarse en ciclos y coyunturas. En este caso, no son tan importantes los elementos fácticos individuales como la secuencia y la combinación de los elementos fácticos en las formas temporales en las que están enlazados. En el marco de las secuencias de sucesión y en las organizaciones por contemporaneidad y períodos, las informaciones deben distinguirse según pertenezcan a acontecimientos, a variaciones o a permanencias (Ver esquema 5).

Texto virtual y texto real.

Podemos considerar la estructura potencial del conocimiento como la matriz de un texto virtual en el cual se transforman, en oportunas formas discursivas, todos los elementos de la estructura del conocimiento.

Si esta estructura se concretara igual en un texto, a cada bloque de conocimiento correspondería un bloque textual dirigido a comunicar tal parte del conocimiento y cada bloque alcanzaría sus objetivos cognoscitivos gracias a la forma discursiva en que se realiza: descripción, narración, argumentación. El texto por tanto tendría que contener una o más descripciones de contextos y situaciones, la narración del proceso, las argumentaciones sobre los análisis de las variaciones y de las permanencias, los problemas y las explicaciones. Hay que tener en cuenta que cada bloque está dirigido a producir en la mente del lector un mapa de conocimientos, listo para elaborar y hacer comprensibles los conocimientos incluidos en los bloques textuales siguientes.

La estructura lineal del conocimiento histórico puede elaborarse en el texto histórico experto con una combinación

indefinida de bloques textuales según los gustos estilísticos y retóricos y la capacidad de escritura del historiador. La estructura del texto, por tanto, puede, por razones retóricas, resultar más o menos divergente con respecto a la estructura lineal: por ejemplo, el problema puede preceder la reconstrucción del hecho y la explicación. O bien la estructura puede carecer de unos elementos que se dan por conocidos en la comunicación entre expertos.

En lo que atañe a la enseñanza, hay que preguntarse acerca de cuál sea la estructura más conveniente para facilitar a un lector inexperto.

La enseñanza transmisora, prevalente en la actualidad, se apoya en la idea de que el alumno –de cualquier nivel- debe ser capaz de orientarse en el laberinto textual y salir a solas con la producción de una representación lineal del hecho historiográfico. El enseñante actúa como si la competencia lingüística fuese por sí sola a capacitar para dominar textos de cualquier arquitectura. Por supuesto, se trata de una ilusión. Para deshacernos de ella, debemos aprender que, al someter un texto histórico escolar al alumno, vamos a pedirle una serie de esfuerzos: el primero, dirigido a la decodificación lingüística; el segundo, al dominio de la arquitectura textual; el tercero, a la metabolización del conocimiento histórico; el cuarto, a la elaboración de estructuras textuales. La competencia lingüística por sí sola no es suficiente para encarar todas esas tareas. Y todo esfuerzo está seguro de fracasar si el texto carece de una estructura indicada para favorecer el aprendizaje. (Ver esquema 2).

En resumen, ante un texto historiográfico, podemos preguntarnos en qué medida su estructura retórica se desprende del modelo del texto virtual y de qué manera la diferencia afecta al proceso de aprendizaje.

5. Las fases de la configuración del texto escolar (Ver esquema 6)

Vamos ahora a enfocar el tema de la transposición didáctica desde la perspectiva de la estructura del conocimiento histórico y del texto historiográfico.

Para obtener un texto histórico escolar así configurado, el texto debería pasar por una serie de transformaciones según el siguiente esquema:

Primero, el texto experto (texto 1) debe someterse a análisis. Hay que poner de manifiesto sus estructuras: estructura de los bloques de conocimiento, temática, de las operaciones cognitivas, del sistema de informaciones, lingüística.

Segundo, los objetivos de la enseñanza, la identificación de supuestos previos y de requisitos guían a determinar: a) puntos de fuerza, para preservarlos en la transposición; b) las deficiencias, para completar los defectos de la estructura y rectificarlos; c) las excedencias, para reducirlas y aligerarlas.

Tercero, hay que contar con criterios metodológicos (relativos al concepto de historia), cognitivos (relativos a las operaciones cognitivas), lingüísticos (relativos a la estructura lingüística) para producir un primer esquema de reconfiguración del texto experto.

Cuarto, el texto reconfigurado (texto 2) va a contar con su propia “tematización”, quedará reestructurado en la secuencia de los bloques de conocimiento; en cada bloque se volverá a articularlo temáticamente; se le quitarán las partes redundantes y las referencias archivísticas y bibliográficas.

Quinto, el texto reestructurado según criterios metodológicos-cognitivos, tiene que pasar por una segunda reconfiguración con criterios didácticos-cognitivos, que lo

convierten en un texto 3 complementando con los bloques de conocimiento que faltan en el texto experto, con los materiales gráficos que faciliten la comprensión, con las conceptualizaciones para las nociones esenciales de la construcción del conocimiento. Este texto 3 además, necesita una nueva estructuración lingüística para aumentar su legibilidad y comprensibilidad.

Sexto, un último procedimiento de la transposición exige la determinación de criterios operativos para orientar el proceso de aprendizaje y la formación y consolidación de estructuras cognitivas. La aplicación de criterios operativos conduce a un texto 4, enriquecido tanto de elementos textuales que aportan significado al conocimiento en su totalidad y a los distintos bloques que lo integran, como de ejercicios que organizan las operaciones de comprensión, elaboración cognitiva, construcción del aprendizaje, y por fin enriquecido de otros elementos textuales aptos para incrementar la conciencia metacognitiva.

El resultado del proceso transpositivo así concebido es un texto histórico-didáctico compuesto por bloques textuales cuya estructura está articulada según el esquema siguiente:

Cada bloque posee un núcleo constituido por los textos que representan el pasado. Los textos están complementados con tablas, mapas, imágenes... Este núcleo está atribuido, explícitamente, al **autor experto** cuya obra se pone como referencia, para aclarar que todo lo que se dice del pasado lo dice alguien. Sin embargo, los textos pueden volver a elaborarse, reducirse o complementarse según las conveniencias del destino escolar. Tal núcleo comunicativo estará precedido por textos cortos, de los que cuida el **autor escolar** con el fin de introducir el texto histórico, darle significado, enlazarlo con otro texto histórico. El mismo núcleo estará seguido de otros textos cortos

del autor escolar para introducir los ejercicios, aclarar su significado y función en la construcción del aprendizaje. Hay también ejercicios que están colocados fuera del texto por aprender (como ocurre en los textos escolares actuales), pero forman parte integrante, ya que regulan las operaciones cognitivas con el fin de hacer adquirir el contenido conceptual y su función constructiva del conocimiento. Después de los ejercicios se encuentran otros textos del **autor escolar**, que empujan la tensión de conocimiento hacia el bloque textual sucesivo (Ver esquema 7).

Es trascendental que cada bloque textual sepa motivar al alumno a estudiar el bloque textual siguiente, y que cada uno de ellos esté seguido de indicaciones para operaciones de transformación de texto.

6. Conocimiento del pasado, conocimiento del presente

Hay dos niveles de significados por proteger en el texto didáctico: el primero, atañe a la relación entre hechos y contextos; el segundo, a la relación entre conocimiento del pasado y conocimiento del presente.

El primer nivel exige la oferta de varias descripciones que sirven para que los alumnos aprendan los aspectos del mundo (técnicos, económicos, sociales, mentales, de cultura material..) situados en el trasfondo de los procesos. Sin estos elementos, el conocimiento de los hechos resultaría deformado, potencialmente anacrónico.

El segundo nivel de significados exige que el conocimiento del hecho historiográfico se enmarque dentro del conocimiento del presente, incluyendo los supuestos previos, los conceptos, las motivaciones, para dar significado al estudio

del pasado. El texto escolar, por tanto, se abre con una representación perteneciente al presente y se cierra con una actividad que invita a emplear el conocimiento del pasado para conocer con más profundidad el presente.

Con esta composición de bloques textuales, un texto histórico, resultado de la transposición didáctica, es un dispositivo apto para producir un lector competente.

El destino formativo del texto histórico escolar tiene que formar parte del programa transpositivo. La transposición eficaz del saber experto en un texto escolar, exige la adopción de una estrategia que incluya la previsión de los pasos del alumno y facilite su éxito que consiste en la comprensión de los conocimientos, en su aprendizaje, en el desarrollo de las competencias, y en la construcción adecuada del concepto de conocimiento histórico.

El conocimiento histórico del alumno es, por lo tanto, el resultado construido en el curso de las operaciones que el texto transpuesto invita a ejecutar... y su realización es un texto que se construye a medida que el alumno cumple sus ejercicios, que por lo general invitan a la transcodificación y nueva elaboración de los textos. El cuaderno de historia se convierte así en el lugar donde el alumno consigna las señales de su proceso de aprendizaje y de la paulatina conciencia metodológica.

7. Del conocimiento individual al sistema de conocimientos

El modelo, que hasta ahora he aplicado a un conocimiento individual, podría aplicarse también a un período histórico entero y, por consiguiente, a un círculo

entero de conocimientos históricos organizado mediante la periodización. La transposición didáctica que pretende construir conocimientos escolares con relación a un período entero, se ocupa en forma autónoma (es decir, tematiza) la situación inicial y la situación final (es decir, los “estados del mundo” tematizados al comienzo y al final del período) y también los procesos de cada uno de los procesos que explican la transición del primero al segundo. Para representar los estados del mundo inicial y final, se realizan macrotextos descriptivos que tiene una doble finalidad: construir los conocimientos de los cambios y permanencias relacionados con los procesos. En cambio, en el tratamiento de cada proceso tematizado, el modelo se realiza en las variantes consideradas más adecuadas para cada uno de los temas identificados.

Con base al modelo que acabo de presentar, dentro de mi grupo de trabajo, estamos realizando materiales innovadores para el aprendizaje de la historia en la escuela secundaria superior. Los están experimentando con gran satisfacción unos enseñantes a los que mi grupo viene poniendo al día.

El modelo puede también emplearse para generar textos dirigidos a los alumnos de la enseñanza básica. Para la primaria estamos intentando producir textos descriptivos, capaces de formar los conocimientos de historia de la cultura material, de contextos, de conceptos, de esquemas cognitivos, necesarios para comprender las historias de los procesos de cambio a estudiar sucesivamente. Para la secundaria inferior, el modelo se aplica a una hipótesis de construcciones de los conocimientos de las largas permanencias y de los grandes cambios en la historia del mundo: un entramado

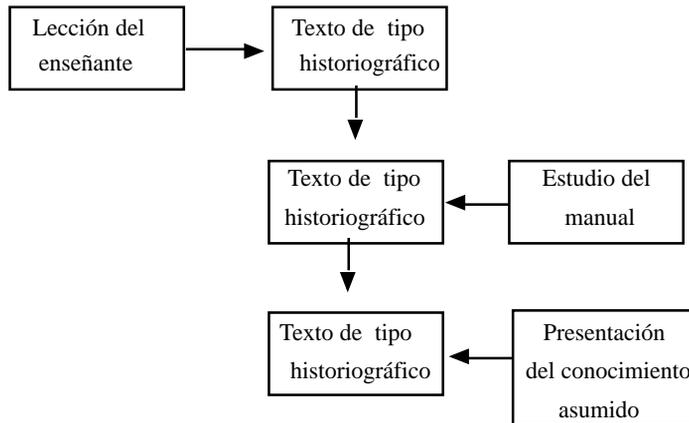
sobre el cual la escuela secundaria superior puede proyectar historias más detalladas...

8. Conclusiones

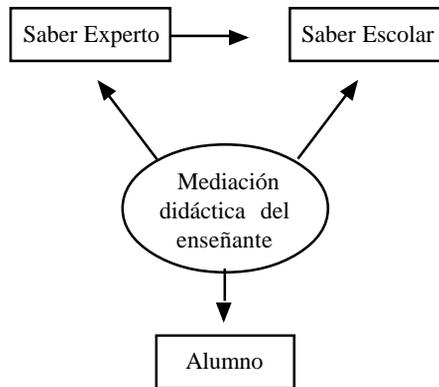
En conclusión, por tanto, se confirma para la enseñanza de la historia la hipótesis de Yves Chevallard: sabemos que la transposición puede producir unas substituciones didácticas de objetos del saber, cuyos rasgos epistemológicos las hacen inadecuadas o hasta “patológicas” respecto del objeto original: es este el caso –yo creo- de toda la producción de los libros de texto actuales en Italia. Sin embargo, sabemos también que la transposición puede **originar auténticas creaciones didácticas de objetos del saber y de la enseñanza**. Y gracias a estas creaciones, se puede moldear el pensamiento histórico de los alumnos e influir en la producción histórica misma de los expertos.

La conciencia de esta doble posibilidad nos exige por parte de los investigadores de didáctica y los enseñantes, dos pautas deontológicas: 1) combatir las malas transposiciones; 2) inventar para los alumnos unas buenas transposiciones que generen un aprendizaje estructurado y la transición del simple aprendizaje al empleo lógico de lo que se viene aprendiendo.

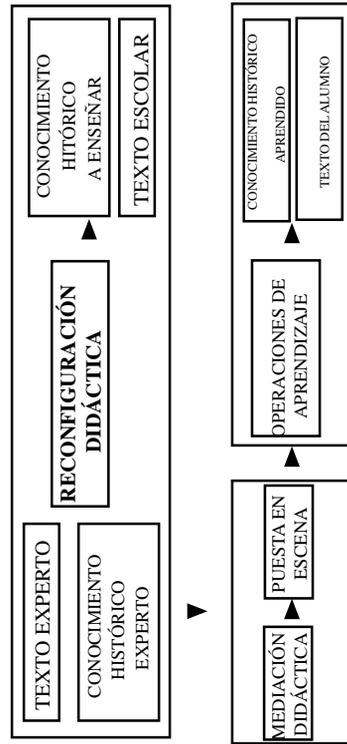
Esquema 1. La relación entre enseñante y alumno se centra en un texto..



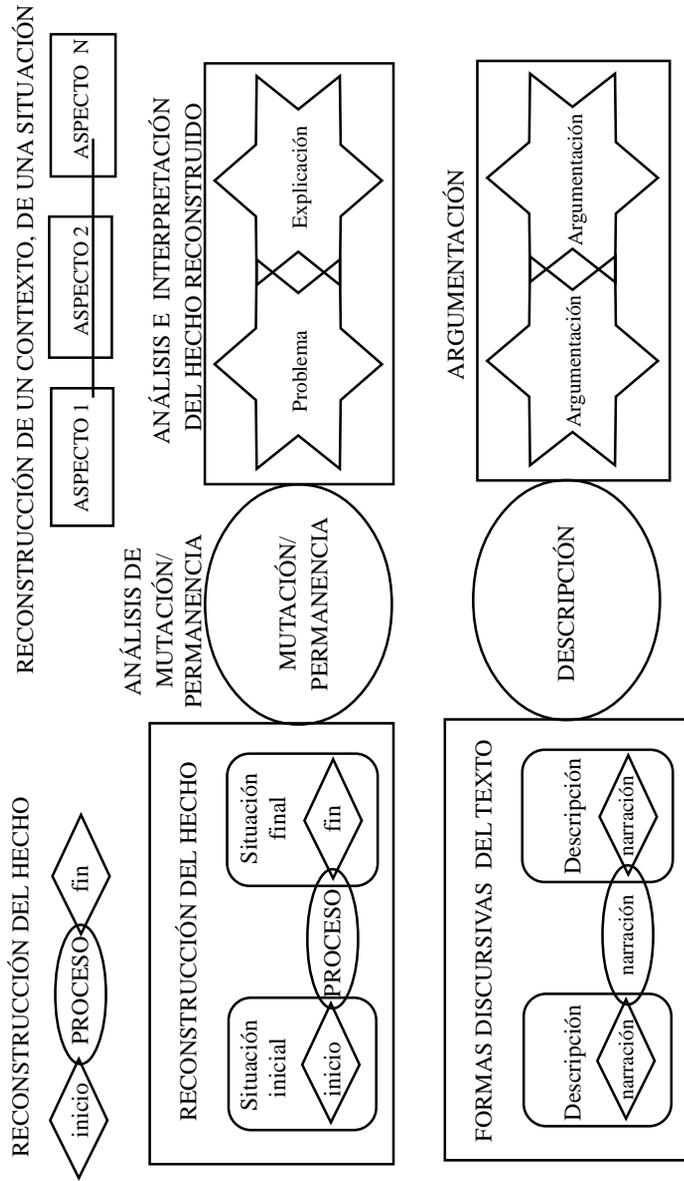
Esquema 2. El saber experto y el saber escolar son términos de la relación didáctica.



Esquema 3: Las fases del proceso de transposición.

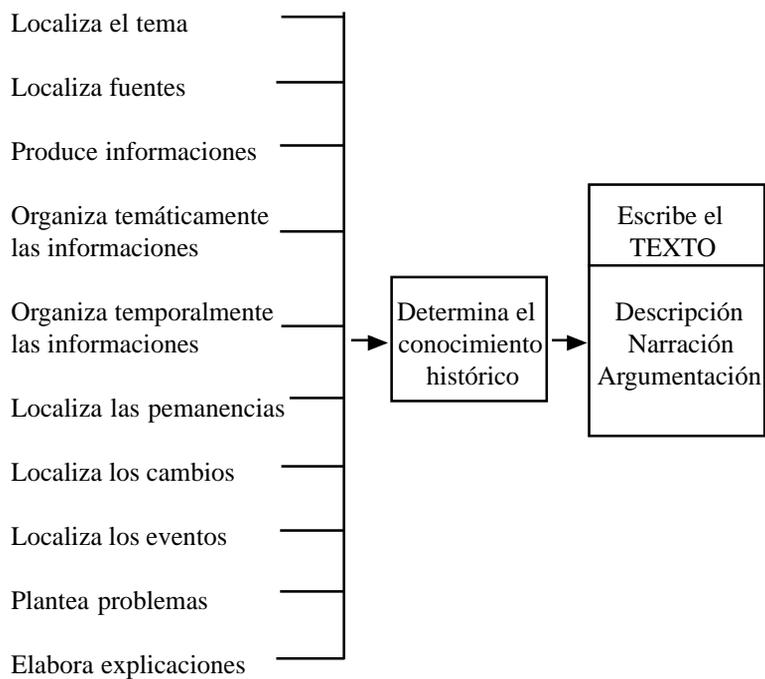


Esquema 4: Estructura de las funciones cognitivas de los bloques textuales.

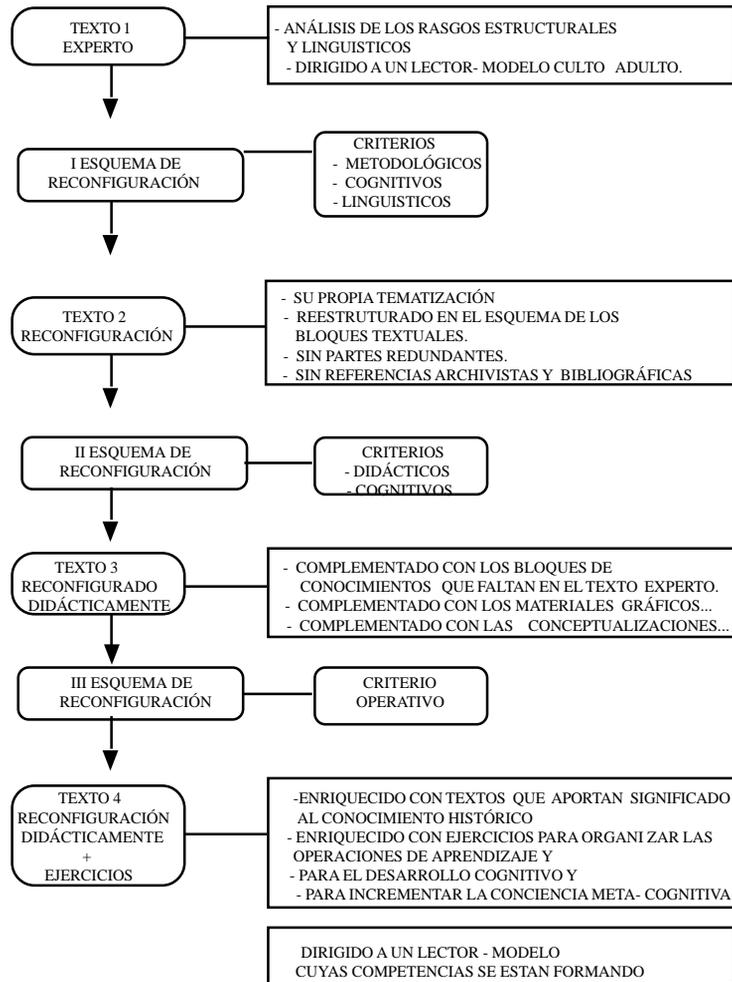


Esquema 5. Operaciones en el proceso de Construcción del Conocimiento.

Lo Histórico



Esquema 6. Las Fases de la Configuración del Texto Escolar.



Esquema 7. La composición de un bloque textual.

Texto del autor escolar
para introducir el texto histórico, darle
significado, enlazarlo con otros textos

TEXTO DEL AUTOR EXPERTO
COMPLEMENTADO CON
- TABLAS
- MAPAS
- IMAGENES
.....

Texto del autor escolar para
* introducir a los ejercicios
* aclarar su significado y función en la
construcción del aprendizaje

EJERCICIOS
* para regular las operaciones cognitivas.
* para hacer adquirir el contenido conceptual
* y su función constructiva del conocimiento.

OTRO TEXTO DEL AUTOR
- para empujar la tensión de conocimiento
hacia el bloque textual sucesivo

REFERENCIAS

- ARLEGUI DE PABLOS, J. (1994) **La interacción con los “textos del saber”:** contribución a un análisis textual de la transposición didáctica de los discursos científicos en ciencias experimentales y sociales. Memoria final de la investigación. Pamplona.
- AUDIGIER, F.(1990) “*Recherches en didactiques de l’Histoire, de la Geographie, des Sciences Sociales. Problemes et problematiques*”, In Audigier. F. e Baillat. G.: **Analyser et gérer les situations de enseignement-apprentissage.** Paris. I.N.R.P.
- CHEVALLARD, Y. (1985) **La transposition didactique du savoir savant au savoir enseigné.** Grenoble. La pensée sauvage.
- GUIBERT NAVAZ, E. (1994) **Tiempo y tiempo histórico. Un saber que se aprende, un saber que se enseña.** Gobierno de Navarra. Pamplona, Departamento de Educación y Cultura.
- JOSHUA, S. (1982) **L’ utilisation du schema en électronique: aspects perceptifs et aspects conceptuels. Proposition pour l’introduction de la notion de potentiel en électronique.** Marseille. Faculté des Sciences de Luminy.
- LEDOC, J., MARCOS-ALVAREZ, V., LE PELLEC, J. (1994) **Construire l’histoire.** Bertran-Lacoste, Toulouse.
- LE PELLEC, J y MARCOS-ALVARES, V. (1991) **Enseigner l’histoire: un métier qui s’apprend.** Centre Regional de documentation pedagogique de Toulouse. Paris. Hachette.
- MARTINAND, J. L. (1986) **Connaitre et transformer la matiere. Des objectifs pour l’initiation aux sciences et thechniques.** Berne. Peter Lang.
- MONIOT, H. (1993) **Didactique de l’histoire.** Paris. Nathan.
- VERRET, M. (1975) **Le temps de l’études.** 2 volumi, Paris. Libraire Honoré Champion.

Para las hipótesis sobre la estructura del conocimiento histórico y la transposición del saber histórico culto:

- MATTOZZI, I. (ed.) (1990) **La cultura storica: un modelo di costruzione.** Faenza editrice. Faenza. (donde hay también análisis de texto del saber experto) y **Un corricolo per la storia** (1991) Capelli. Bologna.

- MATTOZZI, I. (1992) *“Formare il senso del fatto storiografico”*. En Roseti P. (ed.) **Storia, geografia, studi sociale nella scuola primaria. Linee guida per la formazione del docente**. Bologna. N. Milano.
- MATTOZZI, I. GUANCI V. (ed.) (1995) **Insegnare ad apprendere storia**. Bologna. IRSSAE E. R.
- MATTOZZI, I. (1995) **La meditazione didattica in storia**. Faenza. Polaris.
- _____ (ed) (1995-97) **“Progetto Clio”, textos escolares para el aprendizaje en la escuela secundaria**. Faenza. Polaris
- _____ (1995) *“Guida per l’insegnante e parte II dei materiali sperimentali per l’apprendimento”*: En **La società tardo antica: gli strati superiori**. Venezia. IRSSAE Veneto.
- _____ (1994/1995) *“La trasposizione delle concenze storiche. Un concetto chiave per pensare la storia insegnata”*. En **La Didattica**, I , n.3, pp. 106-112.
- _____ (1994-1995) *“Dal sapere storico esperto ai sussidiari e ai manuali di storia. Un caso di trasposizione didattica misteriosa”*. En **La Didattica**, I n. 4, pp. 96-102.
- _____ (1995-96) *“Ipotesi per un modello di trasposizioni delle concenze storiche”*. In **La Didattica**, a. II, n. 2, pp. 89-94.
- _____ (1995-96) *“La descrizioni nella storiografia esperta e nella storiografia scolastica”*. In **La Didattica**, a. II n.3, pp. 91-97.
- PERILLO, E. (1996-97) *“La narrazione dalla storiografia alla didattica”*. In **La Didattica**, a. III , n.1. pp 80-86.
- _____ (1996-97) *“Esercizi di storia”*, In **La didattica**, a. III , n.2, pp. 92-97.
- _____ (1996-97) *“Il testo argomentativo dalla storiografia alla didattica”*, In **La didattica**, a. III, n.4, pp. 85-94.