

**ANÁLISIS DE LAS FINALIDADES
EDUCATIVAS DE UN TEXTO
ESCOLAR DE LENGUAJE
Y COMUNICACIÓN DE CHILE
A PARTIR DE LA MIRADA
DEL VALOR COGNITIVO
DE LOS CONOCIMIENTOS
QUE SE PROPONEN***



Rocío Esquivel**
Frédéric Saussez***

Resumen: *Este artículo propone un modelo de análisis de los contenidos de aprendizaje propuesto en un currículo. Cuestiona las finalidades educativas de un texto escolar de lenguaje y Comunicación chileno a partir de la propuesta de Young (2008; 2009) relativa al valor cognitivo del conocimiento que empodera a los alumnos. El objetivo emancipador de un curriculum escolar resultaría de la estructuración y organización de dicho conocimiento ¿Qué es el conocimiento que da poder? ¿Cuáles son las actividades intelectuales en las que la enseñanza de este conocimiento involucra a los alumnos? En esta contribución, conceptualizamos el conocimiento que da poder haciendo referencia a las relaciones entre dos procesos de generalización de la experiencia, como lo esboza Vygotski (1997) en su discusión sobre las relaciones entre conceptos cotidianos y conceptos científicos. Aunque con importantes limitaciones, el análisis de los datos que realizamos destaca que para analizar el potencial emancipatorio de un curriculum escolar, es necesario tomar en cuenta la forma cómo éste organiza y estructura el conocimiento. A lo largo del artículo, mostramos que el conocimiento que da*

* Recibido en: 01.11.202. Aprobado en: 04.05.2021.

** Doctora en educación (Ph.D) Universidad de Sherbrooke (Quebec, Canadá). Actualmente trabaja en el Centro de Servicios escolares des Sommets de Quebec (Canadá). E-mail: rocioesquivelroca@gmail.com.

*** Doctor en educación (Ph.D). Profesor de la facultad de pedagogía de la Universidad de Sherbrooke (Quebec, Canadá). E-mail: frederic.saussez@usherbrooke.ca.

poder se desarrolla a través de actividades de enseñanza-aprendizaje que involucran a la persona en un proceso de generalización teórica. Finalmente resaltamos las contradicciones entre las finalidades emancipatorias que son anunciadas por sus diseñadores y la forma como el conocimiento es organizado y estructurado en el plan de estudios de enseñanza de la lengua materna.

Palabras clave: *Finalidades educativas escolares. Procesos de generalización. Currículum. Vygotsky. Valor cognitivo del conocimiento.*

Esta investigación se inscribe en una visión emancipadora de las finalidades educativas escolares. Desde nuestra mirada, la educación, tiene como objetivo apoyar a la persona en la creación de una nueva realidad a través de un proceso de liberación que media la conciencia de la realidad (FREIRE, 1974). Esta posición crítica nos lleva a problematizar la naturaleza del conocimiento que se organiza en los currículos con tales propósitos. ¿Cómo caracterizar el conocimiento para que este suscite y favorezca procesos de concientización en las personas? El objeto de este texto es analizar la naturaleza de los conocimientos organizados por un currículo y el alcance emancipador de estos poniendo a prueba las finalidades educativas que se despliegan en el currículum a través de los conocimientos prescritos. Por tanto, este aporte atraviesa dos niveles de análisis: a) el relativo a las finalidades, es decir, el relacionado con las finalidades emancipatorias que anuncian los diseñadores del currículo de educación primaria en Chile. En este aspecto, nos centramos en los fundamentos curriculares que se traducen en los objetivos formativos generales del currículo de enseñanza-aprendizaje de la lengua; b) el nivel de la programación y organización del conocimiento, en particular a las formas de pensar prescritas por el currículo de enseñanza-aprendizaje. Nuestra hipótesis consiste en afirmar que existe un hiato entre los propósitos emancipatorios desplegados por un currículo y el valor cognitivo del conocimiento que prescribe a los docentes para enseñar. Cuando nos referimos al valor cognitivo del conocimiento nos referimos a cierto tipo de tareas capaces de desencadenar una relación libre con el mundo, es decir, que no necesariamente se adhiere a las interpretaciones de las realidades sociales definidas por otros. El concepto de conocimiento poderoso, como lo presenta Young (2012a), exige “un conocimiento más

confiable y más cercano a la verdad en relación con el mundo en el que vivimos y [de] lo que es el ser humano” (*Ibid.*, p. 5). En este sentido, es probable que el conocimiento contenga en sí mismo un valor intrínseco para el desarrollo de las funciones psíquicas superiores de los alumnos, lo que les permitirá realizar una lectura crítica del mundo.

LA DIMENSION COGNITIVA DEL CONOCIMIENTO

La premisa en la que se basa nuestra investigación es que determinados tipos de conocimiento pueden contribuir a la conciencia y emancipación del ser humano. Por tanto, retomamos la propuesta de Young (2008; 2009) sobre la relevancia de estudiar el conocimiento desde un punto de vista vygotskiano. Para ello, abordamos el vínculo entre el conocimiento y la relación con el mundo y luego discutimos la tesis de Young (2008; 2009) utilizando las herramientas propuestas por la teoría vygostkiana. Más precisamente, identificamos los procedimientos implementados durante la adquisición de conceptos cotidianos y conceptos científicos.

La Relación con el Mundo y el Rol del Conocimiento

La relación con el mundo es el resultado de la mediación entre “la forma en que un sujeto se ve afectado por el conocimiento que se le transmite y la forma en que este sujeto lo significa y se relaciona con él” (DE LÉONARDIS, LATERRASSE y HERMET, 2002, p. 42). Considerando que esta relación con el mundo está mediada por los conocimientos adquiridos por el hombre, nos interesaba el estudio de los conocimientos académicos incluidos en el currículo. Las consideramos formas culturales históricas que juegan el papel de instrumentos psicológicos cuya transmisión y apropiación transforman la relación con el mundo de la persona (SCHNEUWLY, 1987; VYGOTSKI, 1985).

Contenidos Curriculares: Instrumentos Para el Desarrollo de la Libertad y del Poder de Acción del Ser Humano

Para Young (2008; 2013a; 2013b), es la escuela, a través de los conocimientos ofrecidos, la responsable en gran medida de crear las condiciones necesarias para que las personas tengan acceso a los conocimientos que, en definitiva, permitirán su emancipación. Young (2008)

sostiene que este tema fue abordado por Bernstein (1971), pero de una manera muy general. En efecto, para Bernstein (1971; 1997a; 1997b), la selección y organización del conocimiento en el currículo es una forma de implementar relaciones con el mundo. Bernstein (1971) está interesado en el análisis de los códigos lingüísticos de los niños de diferentes clases sociales y deja ver las diferencias sistemáticas en las formas de usar el lenguaje entre los niños de clases favorecidas en comparación con los niños de clases trabajadoras. La originalidad de la obra de Bernstein (*Ibid.*) se basa en el hecho de que, a través del análisis del habla infantil, asoció la emergencia de los códigos con su condición social: el código restringido, específico de los niños de clases desfavorecidas y el código elaborado, utilizado por niños de clases sociales privilegiadas. Dado que la escuela usa códigos elaborados, los estudiantes con un código restringido tienen menos probabilidades de tener éxito que los de clases aventajadas. Esta investigación, inspirada en el trabajo de Durkheim (1966; 1969), ha permitido a la sociología desarrollar un nuevo campo de investigación sobre la clasificación y estructura del conocimiento (este es el caso del trabajo de APPLE, 2004; GIROUX, 1988; MORAIS *et al.*, 2001). En definitiva, este trabajo ha aportado al campo de la sociología de la educación una nueva visión sobre la cuestión del conocimiento organizado dentro del currículo de enseñanza-aprendizaje. De esta forma, Bernstein también introduce un cuestionamiento del valor cognitivo del conocimiento (BERNSTEIN, 1971; 1997a; 1997b).

Este cuestionamiento de los estilos cognitivos específicos del conocimiento escolar, sin embargo, ha encontrado poco eco en la sociología del currículo. Bajo la influencia de la nueva sociología, su investigación enfatiza más bien las dimensiones sociales y políticas del conocimiento escolar y descuida la dimensión cognitiva y epistemológica de estas. Así, 40 años después de la aparición de la nueva sociología de la educación, de la que fue uno de los precursores, Young (2013b) subrayó las dificultades de este movimiento para dar respuesta a preguntas esenciales, a saber, esta si algunas de las formas de pensar valoradas dentro del currículo lo permiten. Es esta falta de preocupación lo que socava los proyectos emancipatorios o el desarrollo de medios de acción en el nivel micro de la clase. De hecho, tradicionalmente, la mirada crítica en la sociología del currículo se ha centrado en la selección del conocimiento en términos

de luchas de poder entre grupos sociales con demandas en competencia (YOUNG, 2002; 2008). Sin embargo, Young (Ibid), recientemente propone una ampliación de la visión de este conocimiento. Si los conocimientos pueden analizarse desde el ángulo de las relaciones de poder y dominación dentro de una sociedad (knowledge of powerful), subraya que una mirada crítica al currículo también puede cuestionar el valor cognitivo del conocimiento. seleccionados al cuestionar el poder de actuar que ofrecen a los individuos (powerful knowledge).

Para Young (2008), el acceso a ciertos tipos de conocimiento permite a los individuos desarrollar un poder intelectual capaz de permitirles construir explicaciones fiables de la realidad, nuevas formas de pensar el mundo y pensar su contribución a la transformación. del mundo (STETSENKO, 2017). ¿Influye el conocimiento la forma en que el ser humano se involucra en la vida política, moral y social? Para Young (2008), ciertos tipos de conocimiento permiten a los individuos participar en lo que él llama “conversación social” (Ibid. p.16). Por ello, aboga por una ontología “realista crítica” (Ibid.p. 16), justificando la importancia de estudiar el currículo desde una teoría del conocimiento. El autor muestra la necesidad de analizar los conocimientos incluidos en el currículo de enseñanza-aprendizaje no solo como un factor que define el éxito o el fracaso académico según las condiciones sociales de los estudiantes, sino también desde su valor cognitivo. En este sentido, introduce en el campo de la sociología del currículo un debate en torno a la oposición entre dos visiones del conocimiento: conocimiento de conocimiento poderoso vs conocimiento poderoso (YOUNG, 2011).

La expansión de la educación formal plantea la idea de que es el conocimiento académico el que ha contribuido a la construcción del conocimiento y al crecimiento económico de los últimos 150 años (YOUNG, 2002) y, por tanto, la escuela debe adquirir conocimientos que vayan más allá de lo que un alumno puede aprender en la vida diaria. Young (2008) introduce, por tanto, un cuestionamiento de la epistemología específica del conocimiento escolar. Una de las causas identificadas por Young (2002) como responsable de la crisis de la teoría crítica del currículo es la aceptación por parte de los investigadores de la idea de que el conocimiento en sí mismo no tiene significados intrínsecos. Young (2013b, p. 107) califica esta idea como “miedo” a transmitir conocimientos:

Los colegas académicos que visitan a los futuros docentes en las escuelas informan algo parecido al miedo al conocimiento. El conocimiento no se menciona ni se ve como algo que se apodera y domina.¹

Para Young (*Ibid.*), esta falta de reflexión sobre los conocimientos que componen el currículo no permitió orientar la reflexión sociológica sobre cuestiones esenciales de la formación del individuo, tales como: ¿Qué conceptos deben incluirse en un plan de estudios? ¿Cuáles son las teorías del aprendizaje que son la base del conocimiento ofrecido en el plan de estudios? ¿Qué es la selección de conocimientos? ¿Sobre qué base podemos decidir qué conocimientos incluir en el plan de estudios? (Young, 2008). Young (2008; 2013b) muestra cómo el campo de la teoría crítica del currículo ha descuidado pensar en cómo ciertos tipos de conocimiento contribuyen a empoderar al individuo más que otros. Para él, el estudio del currículo también debe basarse en una reflexión sobre el derecho del estudiante a acceder a conocimientos que le otorguen poder. El autor desafía a los diseñadores del currículum a interesarse en el valor cognitivo del conocimiento que debiera ser el punto de partida de la concepción curricular.

A partir de estos cuestionamientos, Young (2008) introduce una nueva línea de investigación en el análisis crítico del currículo: la de una teoría del conocimiento (YOUNG 2012a). Según Young (2013b), una teoría del conocimiento debe apuntar al análisis y crítica de los currículos y explorar las diferentes formas que estos pueden tomar, con el objetivo de poner a disposición de sus diseñadores diversos modelos curriculares que abordan la cuestión del valor cognitivo del conocimiento. Es desde esta perspectiva de investigación que hemos llevado a cabo este proyecto con la intención de, por un lado, poner a prueba los propósitos declarados de un currículo respecto a los conocimientos que organiza, pero sobre todo, para proponer una conceptualización de la noción de conocimiento que da poder y su operacionalización en forma de un modelo de análisis.

El Rol de la Escuela en el Desarrollo del Ser Humano

Para Vygotsky, la escuela desempeña una función psicológica esencial vinculada al desarrollo del pensamiento conceptual y reflexivo.

Desempeña un papel de liderazgo en el desarrollo del pensamiento crítico de un individuo. La teoría del desarrollo de Vygotsky está explícitamente ligada a una teoría de la educación y una visión de la escuela al servicio del desarrollo de una forma de pensar teórico-conceptual. Saussez y Dupuis-Laflamme (Aceptado) defienden la idea de que la ética de Spinoza proporciona una dirección normativa a Vygotsky en su concepción de cualquier intervención educativa. Esto introduce la cuestión de la libertad en la base misma del desarrollo personal y anima a las personas a pensar en este último con referencia al desarrollo del poder de actuar. Por tanto, el conocimiento que da poder debe considerarse con referencia al desarrollo del poder de actuar.

Esta visión del proceso de desarrollo difiere de la de los didácticos y filósofos que abordan esta cuestión desde una perspectiva individual de la acción humana (RADFORD, 2006). En nuestra concepción de la educación, nos adherimos a la idea de que el pensamiento crítico es el resultado de un proceso de desarrollo psíquico que permite al hombre crear instrumentos psicológicos para llevar su vida de forma informada. El pensamiento crítico es el resultado de un completo desarrollo del individuo que consiste en adquirir la capacidad de controlar sus propios procesos comportamentales y actuar con pleno conocimiento de los hechos, es decir, siendo consciente de lo que lo que determina su comportamiento en una situación y la posibilidad de darse los medios para influir en el curso de los determinismos que pesan sobre su acción. Este proceso toma forma a través de experiencias vividas en un contexto colectivo. Para Vygotsky (2014), el desarrollo del pensamiento crítico solo es posible en la medida en que el individuo está expuesto a nuevas posibilidades de acción colectiva. Este proceso se caracteriza por la adopción de una lógica de formación: el hombre está expuesto primero al nivel social (interpsíquico), luego a nivel psicológico individual (intrapíquico).

El hombre llega a controlar su propio comportamiento, somete sus propias reacciones a su poder. Así como controla los efectos de las fuerzas externas de la naturaleza, también controla sus propios procesos de comportamiento basados en las leyes naturales de ese comportamiento (VYGOTSKI, 1931/2013, p. 298).

Esta cita utilizada por Vygotsky (Ibid.) para explicar la capacidad humana de controlar su comportamiento introduce la ley del desarrollo de funciones psíquicas superiores que luego desarrolló. Vygotsky (2014) explica así que todas las capacidades específicas del individuo son fruto de procesos que surgen de una actividad socialmente regulada y normada. Son de origen social y luego se reconstruyen internamente cambiando su estructura y funciones. Vygotsky (Ibid.) Busca en la experiencia, tal como la vive el individuo, las fuentes del proceso de desarrollo organizado de los procesos psíquicos superiores y del autocontrol.

La Escuela como Contexto Propicio para la Adquisición de Conocimientos que Dan Poder: Enseñanza-Aprendizaje de Conceptos Científicos

En el pensamiento vygotskiano, la construcción de conceptos científicos, a diferencia de los conceptos cotidianos, es específica de un contexto de instrucción porque adquiere un carácter sistemático y voluntario. Vygotski (2011) caracteriza estos conceptos como conocimientos cuya enseñanza-aprendizaje tiene lugar en el marco de situaciones formales y sistemáticas. La enseñanza-aprendizaje de conceptos científicos tiene lugar en un contexto de cooperación entre el profesor y el alumno (contexto de instrucción): el aprendiz “toma conciencia de un acto de conciencia cuyo objeto son las tareas mismas”. de la conciencia ”(VYGOTSKI, 1997, p. 315). Este no es el caso de la construcción de conceptos cotidianos. Su construcción no implica que el alumno sea capaz de tomar conciencia y controlar sus propias operaciones de pensamiento.

Brossard (2011) explica esta situación señalando que el espacio psíquico donde se forman los conceptos cotidianos no está muy lejos del área de conocimientos ya adquiridos por el individuo. Vygotski (1985) ofrece una metáfora para explicar la diferencia en la formación de estos dos tipos de conceptos:

La asimilación de un concepto científico se distingue de la de un concepto cotidiano de la misma manera que la asimilación de una lengua extranjera en la escuela se distingue de la de la

lengua materna. El desarrollo de conceptos del primer tipo está relacionado con el desarrollo de conceptos del segundo tipo de manera muy similar al proceso de desarrollo de una lengua extranjera y el de la lengua materna (Ibid. p. 378).

Teniendo en cuenta la cita anterior, queremos subrayar la importancia que Vygotski (1985) da a las relaciones entre estos dos tipos de actividad de conceptualización: la enseñanza-aprendizaje de conceptos científicos es imposible sin la conexión con conceptos cotidianos. Bernstein (1999) se basa en las palabras de Vygotski (1985) para explicar que los procesos psíquicos desencadenados por la enseñanza-aprendizaje de conceptos científicos y cotidianos determinarán la forma en que el individuo conceptualizará su experiencia y será capaz de darle nuevos significados y, al hacerlo, descubrir nuevas formas de actuar y de conducirse a la acción. En otras palabras, Bernstein (1999) explica la necesidad de analizar la adquisición de conceptos científicos y cotidianos como conceptos interconectados que permitirán la formación y desarrollo de un estilo cognitivo específico y luego ofrecerán al individuo la posibilidad de conquistar una forma de libertad.

Defendemos la idea de que el desarrollo del pensamiento basado en conceptos (pensamiento conceptual) es el tema central de la enseñanza-aprendizaje en un contexto escolar. Basándose en las experiencias de Ach, Vygotski (1985, p. 194) concluye que el proceso de formación de conceptos “es siempre productivo y no reproductivo [o asociativo]”. Para que un individuo forme un concepto no le basta con hacer una asociación entre palabras y objeto, es necesario que las palabras adquieran un significado para él. En efecto, el proceso de adquisición de estos conceptos se caracteriza por ofrecer la posibilidad a los individuos de registrar una experiencia singular de un objeto en un conjunto de determinaciones objetivas.

Si la adquisición del concepto científico permite al alumno actuar con pleno conocimiento de los hechos, en la medida en que le permite registrar su acción en una red de determinación e incidir en su curso, es la escuela que se encarga de asegurar la realización de estos procesos de conceptualización dando la posibilidad de transmitir conocimientos que no son directamente accesibles para el niño

en el transcurso de las tareas diarias y que no se corresponden con su propia lógica de interés. La enseñanza-aprendizaje en el contexto escolar produce una tensión entre estos dos tipos de conceptos, lo que da lugar a un nuevo nivel de conceptualización en el individuo. Esta tensión está en la base de la modificación de la conexión entre la palabra y su significado.

En suma, al extender el razonamiento de Vygotski, es posible establecer que la función de la escuela es ofrecer las condiciones para el establecimiento de relaciones productivas entre conceptos cotidianos y científicos para promover la conquista de una forma de libertad por parte del alumno. La conexión entre conceptos científicos y conceptos cotidianos en una actividad escolar es una forma de que Vygotski (1985) “siga el proceso interno de las transformaciones que ocurren en las concepciones del alumno siguiendo una enseñanza científica” (BROSSARD, 2008, p. 80). Estos procesos de adquisición de conocimientos académicos de carácter científico y de transformación de la relación con el mundo, con uno mismo y con los demás que en ocasiones ayuda a iniciar están vinculados a la sistematización de la experiencia y a la capacidad de la persona para liberarse de las limitaciones inmediatas de la situación para poder verla bajo una luz diferente y verse a sí mismo actuando de diferentes maneras, para actuar sobre sí mismo y sobre la situación para generar nuevas posibilidades (STETSENKO, 2017). En consecuencia, defendemos la tesis de que la adquisición de conocimientos académicos puede conducir, en determinadas condiciones, al desarrollo de un poder de actuar porque permite al individuo actuar con pleno conocimiento de los hechos (SAUSSEZ, 2017). En este sentido, permite al alumno establecer nuevas relaciones entre fenómenos y otorgarles significados que le permitan comprender mejor los efectos que estos significados pueden tener.

MARCO TEÓRICO

El proceso de enseñanza-aprendizaje constituye para Vygotski (1985, p. 290) “un elemento decisivo, que determina todo el destino del desarrollo mental del niño, incluido el desarrollo de sus conceptos”. Vygotski demuestra claramente la importancia de la educación cuando

analiza el trabajo piagetiano sobre el desarrollo de los procesos de adquisición de conceptos cotidianos y conceptos científicos.

El análisis que Vygotski (1985) realiza de los diferentes procesos que intervienen en el desarrollo del pensamiento conceptual, le lleva a sustentar la tesis de la existencia de dos tipos de actividad de pensamiento propios de los conceptos científicos y de los conceptos cotidianos. El análisis de la relación entre estos conceptos nos permite explicar el poder de la enseñanza-aprendizaje sobre la construcción de determinados tipos de actos de pensamiento en el ser humano. En el contexto de nuestra investigación, es en la relación entre estos dos tipos de conceptos que buscamos estudiar las posibilidades que ofrece un currículo de enseñanza-aprendizaje para acceder a conocimientos que tienen el poder de permitir la emancipación de las personas. el ser humano. En otras palabras, nos proponemos conceptualizar el conocimiento que da poder a partir de los trabajos de Vygotski sobre las relaciones entre conceptos cotidianos y conceptos científicos y el proceso de generalización teórica que estos ponen en juego.

La Formación de Conceptos Cotidianos y de Conceptos Científicos

La formación de conceptos cotidianos y la de conceptos científicos son procesos estrechamente vinculados: “el desarrollo de conceptos científicos sólo se hace posible cuando los conceptos espontáneos del niño han alcanzado un determinado nivel [de maduración]” (VYGOTSKI, 1985, p. 290). Esta relación es recíproca porque su desarrollo no es antagónico, sino dialéctico; por el contrario, esta relación permite que “las generalizaciones de una estructura superior, propia de los conceptos científicos, provoquen necesariamente modificaciones en la estructura de los conceptos espontáneos” (*Ibid.*, p. 290). Sin embargo, no debemos olvidar que estos conceptos surgen de diferentes contextos y que los procesos psíquicos involucrados son, por tanto, distintos. Esto es tanto más cierto si consideramos la dificultad que experimenta el niño para definir teóricamente un concepto en relación con un contenido empírico y concreto, así como su dificultad para definir teórica o científicamente un concepto de tipo cotidiano. En otras palabras, la fuerza de los conceptos científicos es también su debilidad y viceversa.

Hemos recurrido a la teoría de Davydov (1981) para identificar, en el pensamiento vygotskiano, momentos de formación de los procesos de un pensamiento que se caracteriza por relaciones de generalizaciones jerárquicas formadas en un proceso que parte de lo abstracto hacia la generalización. Davydov (*Ibid*), basándose en el trabajo de Vygotski (1997), menciona que la generalización es el prisma que modifica todas las funciones de la conciencia. Es una función de la conciencia como un todo, y no solo del razonamiento. Todas las transacciones de la conciencia son generalizaciones (*Ibid.*). Este proceso se caracteriza por (no necesariamente en este orden):

- la búsqueda y el esclarecimiento de una característica invariable del objeto (esencial para el uso del lenguaje);
- la descripción de los atributos del objeto;
- el establecimiento de comparaciones con varios objetos iguales o similares.

Se pueden comparar dos tipos de tareas de enseñanza-aprendizaje: 1) generalización de tipo empírico, es decir, un tipo de tarea basada en conceptos cotidianos, que parte de lo concreto hacia lo abstracto y cuyo la sistematización promueve el desarrollo de un pensamiento de tipo empírico (KARPOV, 2003); 2) la generalización de carácter teórico, es decir, un tipo de tarea basada principalmente en conceptos científicos favoreciendo procedimientos que parten de lo abstracto hacia lo concreto. Este último tipo favorece el desarrollo de carácter teórico (*Ibid.*). Presentamos en siguiente sección los dos tipos de pensamiento.

Generalización de Tipo Empírica

La generalización empírica se basa en la comparación de varios objetos o eventos diferentes (KARPOV, 2003). Este tipo de comparación permite la formulación de un “concepto general” de esta clase de objetos o eventos. Esta estrategia puede funcionar si las principales características comunes de los objetos o eventos reflejan sus características esenciales significativas.

Mencionamos anteriormente que las estructuras de generalización están compuestas por sistemas (agrupaciones sincréticas, preconceptos,

etc.) cuya estructura y organización de los elementos que las componen caracterizan el tipo de generalización que se realiza. Por tanto, las tareas que se diseñan para la enseñanza-aprendizaje del conocimiento académico requieren que el estudiante relacione los conceptos y el tipo de generalización que logra. Por ejemplo, si queremos representar el acto de pensamiento que está en la base del proceso de generalización realizado a partir de la enseñanza-aprendizaje del objeto nombrado, podemos decir que el objeto, en un contexto escolar, y al representar estos elementos en términos de longitud y latitud, es el resultado de las relaciones entre las coordenadas 2B, 3A, 4B (figura 1).

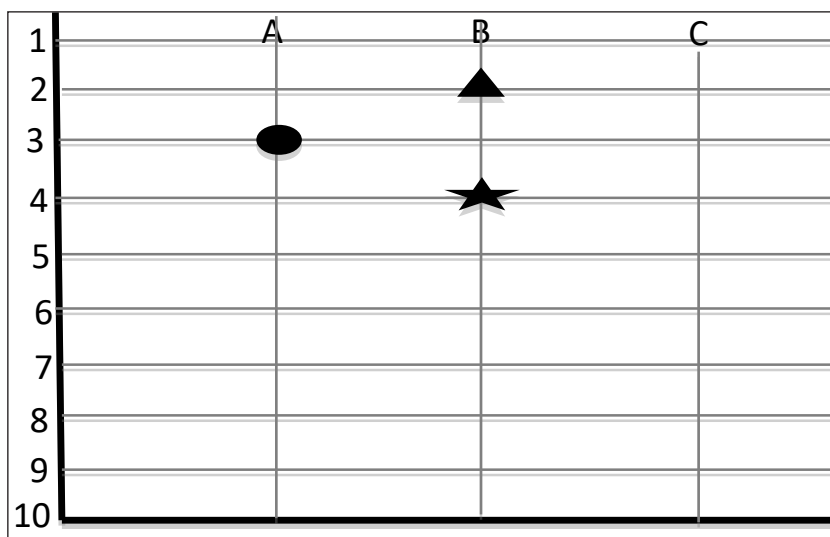


Figura 1 - Ejemplo de representación de un objeto de conocimiento en términos de latitud y longitud

Fuente: Esquivel (2018, p. 101).

En el lenguaje vygotskiano, estas coordenadas pueden concebirse como acciones psicológicas que aparecen en la conciencia cuando el estudiante se enfrenta al objeto A. Pero son las relaciones entre estas acciones psicológicas las que caracterizarán el tipo de generalización implementado por el estudiante.

Generalización del Tipo Teórico

La generalización teórica es el resultado de poner en marcha una serie de operaciones mentales tras el aprendizaje de conceptos cotidianos. La enseñanza-aprendizaje teórico se basa en la adquisición de métodos de análisis sistemático de objetos o eventos en diferentes campos. Este método permite al estudiante reproducir mentalmente la esencia de un objeto, es decir, comprender teóricamente su proceso de formación para luego construir su forma ideal y experimentarla en otras situaciones (DAVYDOV, 1981; KOZULIN, 1990).

A partir del pensamiento vygotskiano esclarecido por la teoría de Davydov (1981), podemos establecer características específicas de los modos de pensamiento invocados durante la generalización teórica. La primera trata de analizar la situación e identificar los aspectos esenciales que debe afrontar el individuo para resolver la tarea. Describir los atributos, buscar y explicar una característica invariable del objeto es fundamental en esta etapa del proceso. El conocimiento resultante de este análisis servirá de base para el conocimiento que se construirá en las otras etapas del proceso de generalización. Hacer comparaciones con varios objetos iguales o similares ayuda a establecer este proceso de identificación de aspectos esenciales. Otra característica es la organización y planificación de un sistema de acciones a tomar para enfrentar la situación. Este enfoque muestra el carácter voluntario de formas superiores de comportamiento. El individuo organiza la situación para poder afrontarla (VYGOTSKI, 1931/2013). Finalmente, hemos identificado como característico de la generalización teórica, el hecho de que esta implica la reflexión y validación de las acciones a realizar.

Por ejemplo, tomando el ejemplo propuesto por Vygotski (1985) sobre el acto de pensamiento del alumno en términos de latitud y longitud, presentamos las características de actividades relacionadas a la enseñanza sobre el concepto de texto informativo. Cada texto se identifica por sus iniciales C (crónica), E (entrevista) y RE (Reportage). El acto de pensar del estudiante sobre el proceso de conceptualización de un texto informativo podría representarse mediante relaciones dialécticas entre las coordenadas del eje vertical y las del eje horizontal.

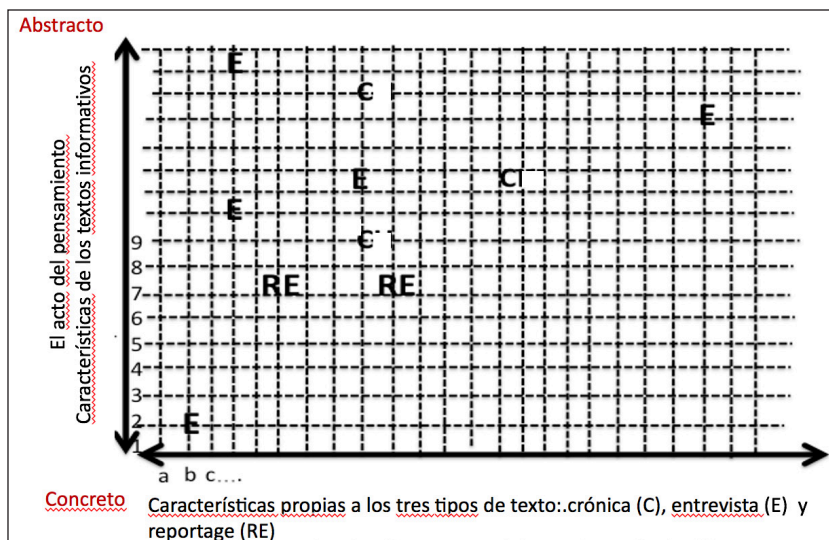


Figura 2 - Representación del acto del pensamiento para la formación del concepto de texto informativo

Fuente: Esquivel (2018, p. 230).

Podríamos decir que las tareas relacionadas con la redacción de estos tres tipos de textos pueden verse desde un punto de vista epistemológico, organizadas y estructuradas para la enseñanza-aprendizaje del concepto de texto informativo, en una lógica propia del proceso de generalización teórica.

El Proceso de Conceptualización y Generalización de Carácter Teórico

Para operacionalizar el proceso de conceptualización, usamos los componentes de generalización identificados por Radford (2004; 2010). Este autor sostiene que la generalización se compone de tres componentes, que se encuentran interrelacionados. A continuación se discuten estos tres componentes que nos guiarán a la hora de analizar los componentes de la generalización teórica del conocimiento gramatical: los componentes fenomenológico, epistemológico y semiótico.

Componente Fenomenológico

Considerado como la base de la generalización, el componente fenomenológico es descrito por Radford (2015) como la base o fundamento de la generalización. Es “la manera en que la intuición, la atención y la intención interactúan para procesar objetos particulares que forman la base o fundamento de la generalización” (Ibid., p. 130). En otras palabras es la forma en que alumno entra en contacto (inicialmente con el objeto a conceptualizar).

En el contexto de una generalización teórica realizada en la escuela, Radford (2004) defiende la relación entre la comprensión que los estudiantes tienen del objeto de enseñanza-aprendizaje y la generalización lograda. Para llegar a generalizaciones de carácter teórico, es decir generalizaciones de carácter abstracto, formadas por conceptos jerárquicos y descoordinados, es necesario que el alumno sea capaz de ver los objetos de conocimiento de los demás (docentes y alumnos) para identificar las contradicciones entre sus percepciones y las de los demás.

Enfrentar una situación de contradicción permite que el alumno active sus mecanismos de compensación para superarla y resolverla. Es con el objetivo de capacitar al alumno para superarse a sí mismo y superar los obstáculos que la enseñanza-aprendizaje surge como un proceso socialmente orientado hacia el desarrollo. Estas son las tareas diseñadas por los docentes que servirán para poner en marcha las condiciones necesarias para crear contextos propicios a una situación de contradicción. El docente, a través de la introducción de sistemas de conceptos, pondrá en marcha un conjunto de procesos organizados que llevarán al niño a desencadenar relaciones entre conceptos ya adquiridos y nuevos conceptos por aprender. Para que la adquisición de estos nuevos conceptos permita la construcción de nuevas zonas de desarrollo, Vygotski (2011) insiste en la necesidad de que el alumno se enfrente a situaciones de contradicción, de experimentar la contradicción a nivel subjetivo.

Vygotski (*Ibid.*) plantea la función primordial de la mediación del docente en el proceso de construcción del conocimiento y en el desarrollo de las funciones psíquicas superiores del ser humano.

En efecto, los procesos de compensación ofrecen la posibilidad de reestructurar el pensamiento. Es la instrucción y las tareas de enseñanza-aprendizaje propuestas por el docente las que crearán las condiciones necesarias para que el alumno logre cambiar la estructura cognitiva “defectuosa”.

En el caso de la enseñanza-aprendizaje de la gramática, las tareas destinadas a exponer a los estudiantes a las contradicciones y tensiones cognitivas pueden verse como elementos subyacentes del proceso de compensación, que son parte integral del desarrollo de habilidades. funciones psíquicas superiores.

Componente epistemológico

Este componente se refiere a las extrapolaciones de un objeto que hacen los estudiantes a partir de las características particulares de otros objetos. Se trata de una generalización que se utiliza como principio que se puede extrapolar a otras situaciones de enseñanza-aprendizaje. Radford (2010) sostiene que este tipo de generalización es analítica en el sentido de que permite al alumno trasponerla de forma obvia.

Cuando Vygotski (1931/2013) explica la génesis de las funciones psíquicas superiores, sostiene que estas funciones pasan primero por una etapa externa de desarrollo, es decir, una categoría intersíquica (una función social), y luego se vuelven internas, como una categoría intrapsíquica. Esta ley genética, que está en el corazón del desarrollo de la conceptualización, muestra que el proceso de conocimiento es un proceso mediado. Así, para Vygotski (1997), en el proceso de apropiación de conceptos científicos, estos actúan como herramientas mentales internalizadas que permiten lidiar con el mundo objetivo, con los demás y con uno mismo. Por tanto, la apropiación de este tipo de conceptos permitirá el establecimiento de propiedades que se utilizarán en otras situaciones de comprensión del mundo.

En otras palabras, el componente epistemológico se refiere a la forma en que se desarrolla la relación con el objeto según algunas de sus propiedades y sus vínculos con otros objetos de conocimiento. Este componente permite caracterizar el sistema de organización de propiedades y objetos valorizados por las actividades de enseñanza.

Componente Semiótico

El componente semiótico está formado por los medios semióticos (signos) que utilizan los estudiantes para lograr la generalización del objeto. Recordemos que Radford (2004) desarrolla este componente como parte del estudio del pensamiento algebraico. Sostiene que este componente se implementa cuando los estudiantes utilizan el simbolismo algebraico alfanumérico, es decir, cuando los estudiantes logran representar la generalización utilizando otros sistemas semióticos. Esto implica el uso de un lenguaje más abstracto para denotar el objeto de conocimiento.

METODOLOGÍA

Se desarrolló una tabla de análisis basada en la teoría de Vygotski y en las contribuciones de la teoría de objetivación de Radford (2004; 2006) para analizar el programa curricular propuesto en el texto escolar de sexto grado de primaria de Lenguaje y Comunicación. Una vez estabilizada esta tabla, se procedió a un análisis de contenido categórico (ANGERS, 1996; Bardin, 2001) de uno de los textos escolares de primaria (ESQUIVEL, 2018), distribuidos por el Ministerio de Educación en Chile. Identificaremos y describiremos los procesos de generalización en los cuales reposa las tareas de enseñanza-aprendizaje del contenido curricular propuesto en el texto escolar. Estos dos conjuntos de datos nos permitirán realizar un análisis crítico de los conocimientos gramaticales prescritos por el currículo de enseñanza-aprendizaje primaria en Chile.

El Cuerpo de Análisis

El corpus de análisis está formado por el libro de texto de sexto año de primaria de la lengua de enseñanza-aprendizaje. En el caso de Chile, el libro de texto escolar es un instrumento curricular oficial. Según los Decretos 53 y 95 del Gobierno de Chile (2011; 2015), los libros de texto deben cumplir con los lineamientos curriculares y se definen como herramientas que permitan la implementación del currículo escolar. Estos

manuales se utilizan para operacionalizar los conocimientos prescritos por el currículo de enseñanza chileno (QUEZADA; BUSTAMANTE, 2015). Teniendo en cuenta que estamos trabajando en el proceso de generalización del alumno tal como se valora en el currículo de enseñanza-aprendizaje de lengua, analizamos las tareas del libro de texto de sexto grado en las que los docentes deben involucrar a sus alumnos. para enseñar y aprender gramática.

La Técnica de Análisis de Datos

La técnica elegida para realizar el análisis de las generalizaciones propuestas en las tareas de enseñanza-aprendizaje de los libros de texto es la técnica de análisis de contenido. Esta técnica se utiliza para describir y dar significado a un objeto (BERELSON, 1952; HOLSTI, 1968; KAPLAN, 1943; LASSWELL, 1952). Tres componentes forman nuestra tabla de análisis: a) componente fenomenológico b) componente epistemológico y componente semiótico. Estos conforman la tabla de análisis que hemos desarrollado como parte de nuestra investigación doctoral (ESQUIVEL, 2018).

La Tabla de Análisis

Los componentes de la tabla de análisis del proceso de conceptualización operacionalizan la teoría histórica cultural vygotskiana. La relación entre el sujeto (alumno) y el objeto de conocimiento está mediada por signos culturales y psicológicos. Esta afirmación implica que los indicadores que la constituyen se conciben como signos psicológicos que tienen dos roles: uno transformar el desarrollo de las funciones psíquicas del alumno y; otro de representar los objetos del conocimiento. En otras palabras, los indicadores se conciben como fenómenos cognitivos que ofrecen al alumno la posibilidad de avanzar en el nivel conceptual y semiótico-cultural (RADFORD, 1998).

Tabla de análisis del proceso de conceptualización operacionalizan la teoría histórica cultural vygotskiana

Componentes de la generalización	Tipos de los medios de acción	Tipos de medios de acción	Ocurrencias
Componente fenomenológico	Situaciones creadas para entrar en contacto con el objeto; Zona de interacción de impresiones sobre el objeto a través de representaciones visuales, auditivas, sensoriales, etc.		
	Medios de acción para promover la descripción de los atributos del objeto.		
Componente epistemológico	Medios de acción para establecer propiedades del objeto que se utilizarán en otras situaciones de comprensión del mundo: investigación y esclarecimiento de una característica invariable del objeto		
	Medios de acción para extraer inferencias a partir de características de otros objetos.		
	Medios de acción para establecer comparaciones con uno o más objetos iguales o similares (que hayan sido especialmente seleccionados y propuestos por el docente)		
	Medios de acción para establecer propiedades del objeto que se utilizarán en otras situaciones de comprensión del mundo: investigación y esclarecimiento de una característica invariable del objeto		
Componente semiótico	Medios de acción que permiten el uso de signos.		
	Medios de acción que promueven el uso de un lenguaje más abstracto para designar el objeto de conocimiento		

Fuente: Esquivel, 2018, p. 135.

La tabla de análisis que desarrollamos a partir de la propuesta de Radford (1998; 2004; 2006) se compone de cuatro columnas. La primera muestra los componentes de generalización que subyacen a nuestro análisis, a saber, los componentes fenomenológico, epistemológico y semiótico. La segunda columna muestra los medios de acción indicados para implementar la tarea docente relacionada con la gramática. La tercera columna presenta los medios de acción relacionados con el objeto de conocimiento, que conforman la tarea docente que estamos analizando. La cuarta columna indica las ocurrencias de los medios de acción identificados a lo largo del libro de texto. A continuación presentamos un ejemplo de una de las tareas analizadas.

Tabla de análisis del objetivo relacionado con el uso de conectores gramaticales

Componentes de la generalización	Tipos de los medios de acción	Tipos de medios de acción	Ocurrencias
Componente fenomenológico	Situaciones creadas para entrar en contacto con el objeto; Zona de interacción de impresiones sobre el objeto a través de representaciones visuales, auditivas, sensoriales, etc.	<ul style="list-style-type: none"> - Escriba en la pizarra varios enunciados sin sus conectores. - Pregunte a los alumnos qué falta - Escribe los ejemplos en la pizarra 	
	Medios de acción para promover la descripción de los atributos del objeto.	Invite a los alumnos a buscar ejemplos para cada tipo de conector en el texto “La gallina de los huevos” y pídeles que den sus ejemplos en voz alta.	

Continuará

Componentes de la generalización	Tipos de los medios de acción	Tipos de medios de acción	Ocurrencias
Componente epistemológico	Medios de acción para establecer propiedades del objeto que se utilizarán en otras situaciones de comprensión del mundo: investigación y esclarecimiento de una característica invariable del objeto	- Señale la importancia del uso de conectores, ya que establece el vínculo entre dos o más oraciones del texto.	
	Medios de acción para extraer inferencias a partir de características de otros objetos.	Muestre la palabra “contraste” como clave de contexto, que también es un conector que indica la oposición. Pida a los alumnos que mencionen qué conector es el más relevante para completar las declaraciones.	
	Medios de acción para establecer comparaciones con uno o más objetos iguales o similares (que hayan sido especialmente seleccionados y propuestos por el docente)	No identificado	
	Medios de acción para establecer propiedades del objeto que se utilizarán en otras situaciones de comprensión del mundo: investigación y esclarecimiento de una característica invariable del objeto	No identificado	

Continuará

Componentes de la generalización	Tipos de los medios de acción	Tipos de medios de acción	Ocurrencias
Componente semiótico	Medios de acción que permiten el uso de signos.	Haga que los alumnos escriban un texto usando conectores Proporcione una herramienta de evaluación Solicitar agregar conectores a un texto usando la lista de conectores propuestos Pida a los alumnos que utilicen diccionarios, sitios web, etc. para encontrar conectores	
	Medios de acción que promueven el uso de un lenguaje más abstracto para designar el objeto de conocimiento	Mencione a qué tipo de conector pertenecen los ejemplos	

Fuente: Esquivel (2018, p.145).

ANÁLISIS

En total hemos analizado 11 tareas de enseñanza-aprendizaje. A continuación ilustramos con la ayuda de ejemplos los resultados destacados obtenidos en el contexto de la investigación doctoral en la cual reposa este artículo.

Componente Fenomenológico

En cuanto al análisis del componente fenomenológico, hemos observado que la mayoría de los medios de acción prescritos incitan al

docente a orientar la percepción de los alumnos sobre las características más destacadas de los objetos de conocimiento abordados. Estos medios ayudan a lograr una representación del objeto, casi idéntica a la del modelo utilizado en el manual para ejemplificar los conocimientos de enseñanza-aprendizaje. Es decir que el objetivo de la enseñanza-aprendizaje parece ser el de reproducir los objetos de conocimiento ofrecidos en contextos similares a aquellos en los que fueron creados. En efecto, los medios de acción se centran en la posibilidad de identificar los aspectos externos que caracterizan los objetos de conocimiento abordados. Por ejemplo: los medios de acción propuestos para favorecer la descripción de atributos de los objetos en una tarea relacionado con el texto informativo, están relacionados con escribir o leer las características de estos en base a modelos explícitos del objeto del conocimiento, como leer la definición, copiar las características del objeto, etc. Esto permite que los alumnos puedan tener una representación del objeto, lo que permite que el alumno identifique el objeto en contextos similares a aquellos en los que fueron estudiados.

Los medios de acción se centran en la posibilidad de identificar los aspectos externos que caracterizan los objetos de conocimiento abordados. En nuestro análisis, en su mayoría las medidas de acción están destinadas a sacar información sobre el objeto de conocimiento. Así, por ejemplo las medidas de acción indicadas a ser realizadas por los docentes, se orientan a solicitarle a los alumnos que escriban y / o reproduzcan el objeto de conocimiento propuesto.

Sabemos que si bien una de las características necesarias para llegar a una generalización de carácter teórico es el análisis de las características de los objetos concretos, este análisis no es suficiente para que el alumno cree una representación del objeto y para que pueda emprender un proceso de generalización teórica (DAVYDOV, 1981). Para que se inicie este proceso, la percepción del objeto debe estar relacionada con su representación. Este no es el caso de las tareas analizadas. No observamos una tendencia a ofrecer al docente integrar en su enseñanza las herramientas necesarias para que el alumno, a partir de observaciones concretas, pueda separar lo esencial de las características secundarias del objeto de enseñanza, las cuales son la esencia misma del objeto de conocimiento.

Componente Epistemológico

Las tareas están diseñadas, en la mayoría de los casos, para realizar comparaciones del objeto de enseñanza-aprendizaje entre uno o dos conceptos más. Sin embargo, al analizar la relación entre los medios de acción y los diferentes elementos que hemos identificado como parte del componente epistemológico, hemos encontrado que cuando las actividades proponen de establecer comparaciones con otros objetos similares con el objetivo de hacer inferencias, los medios no se presentan al docente como un aspecto que forma parte de un proceso de conceptualización necesario para la identificación y establecimiento de las propiedades de los objetos de conocimiento abordados. El énfasis está en enseñar a memorizar información o en conocer una característica específica del concepto que se aborda y no en implementar los procesos de deducciones para resaltar las características invariables de los objetos y crear conciencia de la propiedad que distingue un concepto de otro. Más bien, se trata de la reproducción de una propiedad del objeto gramatical la cual, en la mayoría de los casos, es dada por el docente. En definitiva, la relación entre comparaciones y deducciones no suele estar diseñada de forma que el docente pueda orientar su práctica de enseñanza-aprendizaje hacia un proceso de generalización teórica. Por ejemplo, cuando se propone la enseñanza-aprendizaje de los conectores, el texto escolar no menciona ningún medio de acción para que los docentes realicen comparaciones entre conectores y otros objetos gramaticales. Además sólo aborda de manera muy general una de las funciones del uso de los conectores que es la unión entre oraciones. Pero la función de las relaciones de significado entre palabras o entre oraciones no se discute en el texto escolar. Esta característica constituye la base para comprender la naturaleza y el papel de los conectores (Riegel, Pellat y Rioul, 2016). Además, observamos que todos los medios de acción de este componente presentan la acción que deben realizar los alumnos, pero ninguno de ellos especifica al docente que debe pedir a los alumnos que expliquen el por qué de la acción a realizar, acción esencial en un proceso de conciencia (VYGOTSKI, 1997).

Componente Semiótico

Luego de analizar las tareas de enseñanza-aprendizaje y sus medios de acción con respecto al componente semiótico, encontramos que este componente es el que menos está presente entre los tres componentes de la generalización. El uso del metalenguaje es casi inexistente y las tareas de enseñanza-aprendizaje propuestas en el manual no están diseñadas para representar abstracciones realizadas mediante signos.

Al proponer el modelo para el análisis de la generalización teórica, el hecho de que analizáramos tareas específicas de la gramática y no tareas vinculadas a la enseñanza-aprendizaje del álgebra, como las que utiliza Radford (2004), podría explicar la ausencia del componente semiótico. Sin embargo, en realidad, esto no debería utilizarse como argumento para explicar esta ausencia. En el caso de la gramática, el componente semiótico se refiere a todas las herramientas que permiten el uso de un lenguaje más abstracto para identificar fenómenos gramaticales. En este sentido, este componente es fundamental para que la representación de los fenómenos gramaticales en la actividad mental del alumno transite de una forma abstracta de pensamiento a una forma concreta. Creemos que la falta de medios de acción en relación con el componente semiótico se debe a que el texto escolar analizado se estructura según la concepción que, para la enseñanza-aprendizaje del conocimiento escolar, es necesario abordar lo que es directamente observable y no muestra aspectos del lenguaje que no son directamente accesibles.

La toma de conciencia de las relaciones entre conceptos es, según Vygotski (1985), uno de los aspectos necesarios para establecer procesos de generalización. Sin embargo, como acabamos de ver, en general, las tareas analizadas no están diseñadas de manera que favorezcan en los alumnos acciones que les permitan tomar conciencia de sus propios actos de pensamiento. Cuando las instrucciones del texto escolar se refieren a la toma de conciencia de elementos relacionados con la enseñanza-aprendizaje, estos se implementan para que el docente lleve a cabo con los alumnos un recordatorio de ciertos contenidos ya aprendidos: las tareas permiten asociar representaciones concretas de los objetos de conocimiento abordados con características similares y comunes a otros conceptos. Los medios de acción propuestos en el

manual permiten la realización de ciertos tipos de abstracciones de las características que contribuirán al establecimiento de ciertas propiedades responsables de la formación del objeto de conocimiento abordado. Sin embargo, las tareas y sus medios de acción no crean las condiciones para que los alumnos tomen conciencia de su propia actividad mental y del papel que juegan los medios de acción en el proceso de conceptualización de nuevos conocimientos.

A partir de los datos analizados en nuestra tesis doctoral, podemos afirmar que las tareas propuestas en el texto escolar buscan principalmente describir los atributos del objeto. La construcción de tareas y la organización de estas dentro del texto escolar parecen haber sido guiadas por una visión empírica de conceptualización y generalización con un énfasis primordial en realizar acciones mecánicas sin ningún principio aparente que las guíe. El análisis de las tareas prescritas con referencia a los tres componentes(epistemológico, fenomenológico y semiótico) resalta el hecho de que los aspectos relacionados con las propiedades que están en el origen de la formación del objeto de conocimiento no se toman en consideración en las prescripciones de las tareas. enseñanza-aprendizaje. Desde esta perspectiva, el alumno no necesitaría por tanto construir instrumentos psicológicos para identificar, por ejemplo, cuáles son los atributos de los objetos que los distinguen de los demás. Podríamos decir que el alumno actúa de forma espontánea según el tipo de conocimiento que se le presente. Las tareas promueven el aprendizaje espontáneo vinculado a la simple manipulación de objetos de conocimiento. No requieren la experiencia de una contradicción entre el conocimiento gramatical diario y el conocimiento puesto en juego en una forma de sistematización de la gramática diaria. Desde esta perspectiva, estas tareas no involucran a los alumnos en la comprensión de lo que hacen funcionar espontáneamente usando el lenguaje, ni los involucran en el desarrollo de la capacidad de actuar voluntariamente en las operaciones del propio lenguaje. con respecto a los principios gramaticales generales que ellos mismos se habrían dado. Además los análisis de los medios de acción muestran que las tareas están orientadas a la identificación de los fenómenos lingüísticos que caen dentro de la gramática del texto, pero sin tener en cuenta la enseñanza-aprendizaje de un proceso de generalización para lograrlo.

Así, las prescripciones curriculares operacionalizadas por el manual analizado no promueven el desarrollo de procesos de generalización teórica. Sin embargo, son estos los que ofrecen a los alumnos la posibilidad de adquirir poder sobre sus operaciones psicológicas y, en general, sobre su relación con el mundo. Más bien, hemos observado que los medios de acción que debe transmitir el docente a los alumnos no están diseñados en una lógica de complejidad. Lejos de ayudar a involucrar al alumno en la zona de desarrollo más cercana, estas acciones son parte de la continuidad del aprendizaje diario y se centran más en lo que Davydov (1981, p. 298) denomina “cognición sensorial”.

Conclusion

Nuestro análisis nos ha permitido darnos cuenta de que la visión de enseñanza-aprendizaje orientada según el conocimiento que da poder, no se operacionaliza en el texto escolar analizado. Esto nos permite pensar que en Chile, si bien se enuncian los fines emancipatorios de la educación, el análisis de la operacionalización del conocimiento curricular en la producción de libros de texto destinados al docente destaca una valoración de la enseñanza y el aprendizaje de conceptos cotidianos que encierran alumnos en formas de pensar dominadas por formas empíricas de generalizaciones, en una relación con el mundo donde su proceso de pensamiento permanece bajo el dominio inmediato de las situaciones a las que se enfrentan.

En el caso del texto analizado, la escasa presencia de los medios de acción en conexión con herramientas semióticas que permitan al ser humano construir su propia comprensión del conocimiento nos indica que el manual escolar está más bien orientado a la enseñanza-aprendizaje de herramientas utilizadas para la reproducción del conocimiento. Desde el punto de vista freiriano, esta visión responde a una concepción de la educación que pretende reproducir una conciencia ingenua destinada a mantener al ser humano en una actitud pasiva ante la realidad. En otras palabras, se le educa para la sumisión, para la creencia de una realidad estática, ordenada y fragmentada (FREIRE, 1997a; 1997b).

Finalmente retomando la propuesta de Young (2012a; 2012b; 2013a; 2013b) de apoyarse en la relación entre conceptos cotidianos

y científicos propuestos por la teoría Vygotskiana para determinar en qué medida el conocimiento prescrito en el currículo puede estimular el desarrollo en términos de poder, diremos que nuestra investigación de cierta manera da un paso más hacia la operacionalización de un modelo de análisis de la enseñanza de conocimientos que permitirían a los alumnos de desarrollar en ellos el poder de comprender y transformar sus realidades. Si bien con importantes limitaciones, nuestra investigación nos permite de establecer orientaciones concretas a implementar en la organización de la enseñanza-aprendizaje, lo que desde nuestro punto de vista constituye una nueva propuesta a la sociología del curriculum para analizar los conocimientos que, bajo ciertas condiciones, pueden ofrecer la posibilidad a los alumnos de construir una visión más crítica de la sociedad.

ANÁLISE DOS PROPÓSITOS EDUCACIONAIS DE UM TEXTO ESCOLAR DE LÍNGUA E COMUNICAÇÃO DO CHILE A PARTIR DO OLHAR DO VALOR COGNITIVO DO CONHECIMENTO PROPOSTO

Resumo: este artigo propõe um modelo de análise dos conteúdos de aprendizagem em um currículo. A partir da proposta de Young (2008; 2009) sobre o valor cognitivo do conhecimento que empodera os alunos, são questionadas as finalidades educativas de um texto de linguagem e comunicação na escola chilena. O objetivo emancipador de um currículo escolar resultaria da estrutura e organização deste conhecimento? O que é o conhecimento que dá poder? Quais as atividades intelectuais nas quais o ensino deste conhecimento envolve os alunos? Conceitua-se conhecimento que dá poder fazendo referência às relações entre dois processos de generalização da experiência, conforme descrito por Vygotski (1997) em sua discussão sobre as relações entre conceitos cotidianos e conceitos científicos. Ainda que com limitações, a análise dos dados realizada destaca que para se analisar o potencial emancipatório de um currículo escolar é necessário considerar a forma como ele está organiza e como estrutura o conhecimento. Ao longo do texto mostra-se que o conhecimento que dá poder se desenvolve por meio de atividades de ensino-aprendizagem que envolvem a pessoa em um processo de generalização teórica. Por fim, são ressaltadas as contradições entre as finalidades emancipatórias anunciadas por seus formuladores e a forma pela qual o conhecimento é organizado e estruturado no plano de ensino-aprendizagem da língua materna.

Palavras-chave: *Finalidades educativas escolares. Procesos de generalização. Currículo. Vygotsky. Valor cognitivo do conhecimento.*

*ANALYSIS OF THE SCHOOL PURPOSES OF A SCHOOL LANGUAGE
AND COMMUNICATION TEXT FROM CHILE FROM THE LOOK
OF THE COGNITIVE VALUE OF THE KNOWLEDGE PROPOSED*

Abstract: This article proposes a learning content analysis model proposed in a curriculum. It questions the educational purposes of a Chilean language and communication textbook based on Young's (2008; 2009) proposal regarding the cognitive value of knowledge that empowers students. The emancipatory objective of a school curriculum would result from the structuring and organization of said knowledge. What is knowledge that empowers? What are the intellectual activities in which the teaching of this knowledge involves students? In this contribution, we conceptualize knowledge that empowers by referring to the relationships between two processes of generalization of experience, as outlined by Vygotsky (1997) in his discussion of the relationships between everyday concepts and scientific concepts. Although with important limitations, our data analysis highlights that in order to analyze the emancipatory potential of a school curriculum, it is necessary to take into account the way it organizes and structures knowledge. Throughout the article, we show that empowering knowledge is developed through teaching-learning activities that involve the person in a process of theoretical generalization. Finally, we highlight the contradictions between the emancipatory purposes that are announced by its designers and the way in which knowledge is organized and structured in the mother tongue teaching curriculum.

Keywords: *School educational purposes. Generalization processes. Curriculum. Vygotsky. Cognitive value of knowledge.*

Nota

- 1 Traducción libre de «University colleagues of mine who visit student teachers in schools report something akin to a “fear of knowledge” in the schools they visit - knowledge is either not mentioned or seen as something intimidating and dominating» (YOUNG, 2013b, p. 107).

REFERENCES

- ANGERS, M. *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*. 2. éd. Montréal: Les éditions CEC, 1996.
- APPLE, M. What are the aims of education in the new America? The imperatives of the no child left behind act. *Educational Policy*, v. 18, n. 1, p. 18-44, 2004.
- BARDIN, L. *L'analyse de contenu*. Paris: Presses universitaires de France, 2001.
- BERELSON, B. *Content analysis in communication research*. New York: Hafner Press, 1952.
- BERNSTEIN, B. À propos du curriculum. In: FORQUIN, J. C. (dir.). *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques*. Présentation et choix de textes. Bruxelles: De Boeck Université, 1997b. p.165-171.
- BERNSTEIN, B. Écoles ouvertes, sociétés ouvertes? In: FORQUIN, J. C. (dir.) *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques*. Présentation et choix de textes. Bruxelles: De Boeck Université. 1997a. p. 155-164.
- BERNSTEIN, B. On the classification and framing of educational knowledge. In: YOUNG, M. (dir.). *Knowledge and control: new directions for the sociology of education*. Londres: Collier-Macmillan, 1971. p. 47-69.
- BERNSTEIN, B. Vertical and horizontal discourse: An essay Basil Bernstein. *British Journal of Sociology of Education*, v. 20, n. 2, p. 157-173, 1999.
- BROSSARD, M. Concepts quotidiens/concepts scientifiques: réflexions sur une hypothèse de travail. *Carrefours de l'éducation*, v. 2, n. 26, 67-82, 2008.
- BROSSARD, M. Enseignements-apprentissages scolaires et développement: actualité des réflexions de Vygotski. In: YVON, F.; ZINCHENKO, Y. (dir.). *Vygotski, une théorie du développement et de l'éducation: recueil de textes et commentaires*. Trad. par L. Chaiguerova et F. Sève. Moscou: L'Université d'État de Moscou, 2011. p. 356-402.
- DAVYDOV, V. *Tipos de generalización en la enseñanza*. La Habana: Pueblo y Educación, 1981.
- DE LÉONARDIS, M.; LATERRASSE, C.; HERMET I. Le rapport au savoir: concepts et opérationnalisations. In: LATERRASSE, C., (dir.). *Du rapport au savoir à l'école et à l'université*. Paris: L'Harmattan, 2002, p. 13-42.
- DURKHEIM, E. *Leçons de sociologie: physique des mœurs et du droit*. Paris: Presses universitaires de France, 1969.
- DURKHEIM, E. *Éducation et sociologie*. Paris: Presses universitaires de France, 1966.

DURKHEIM, E. *L'éducation morale*. Cours de sociologie dispensé à la Sorbonne en 1902-1903. Une édition électronique réalisée à partir du livre d'Émile Durkheim, *L'éducation morale*. Paris: Librairie Félix Alcan, 1934. Document téléaccessible à l'adresse http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim_emile/education_morale/education_morale.pdf.

ESQUIVEL, R. *Modèle d'analyse des savoirs grammaticaux prescrits par le curriculum d'enseignement-apprentissage au primaire au Chili: l'apport de la théorie de Vygotski à la question des savoirs qui donnent du pouvoir*. 2018. Thèse (Doctorat en éducation) - Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke, 2018. Document téléaccessible à l'adresse https://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/13395/Esquivel_Rocio_PhD_2018.pdf?sequence=4&isAllowed=y.

FREIRE, P. *La educación en la ciudad*. Mexico, D. F. Siglo XXI, 1997a.

FREIRE, P. *Pedagogia de la autonomia: saberes necesarios a la practica educativa*. São Paulo: Paz e Terra, Coleccion Lectura. 1997b.

FREIRE, P. *Pédagogie des opprimés, suivi de Conscientisation et révolution*. Paris: François Maspéro, 1974.

GIROUX, H. Toward a new sociology of curriculum. In: GIROUX, H. (dir.). *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. Massachusetts: Bergin et Garvey Publishers, 1998. p. 1-20.

Gobierno de Chile. *Curriculum en línea: planes y programas*. Ministerio de la educación, 2015. Documento accessible en: http://curriculumenlinea.mineduc.cl/sphider/search.php?query=&t_busca=1&results=&search=1&dis=0&category=10. Consultado el 10 octubre 2015.

Gobierno de Chile. *Decreto 54*. Ministerio de la educación. Documento, 2011. Accesible en: <http://www.textoscolares.cl/usuarios/tescolares>. Consultado el 10 décembre 2016.

HOLSTI, O. Content analysis. In: G. Lindzey et E-Aronson (dir.). *The Handbook of social psychology*. New Delhi: Amerind Publishing Co, 1968. p. 596-692.

KAPLAN, A. Content analysis ad the theory of signs. *Philosophy of Science*, v. 10, n. 4, p. 230-247, 1943. Site téléaccessible à l'adresse <http://www.jstor.org/discover/10.2307/184268?uid=3739464&uid=2129&uid=2&uid=70&uid=3737720&uid=4&sid=21102493904281>. Consulté le 24 juillet 2013.

KARPOV, Y. Vygotski's doctrine of scientific concepts: its role for contemporary education. In: KOZULIN A.; B. GINDIS; AGEYEN V.; MILLER, S. (dir.). *Vygotski's Educational Theory in Cultural Context*. New York: Cambridge University Press. 2003. p.65-82.

- KOZULIN, A. *La psicología de Vygotski*. Biografía de unas ideas. Madrid: Alianza Editorial, 1990.
- LASSWELL, H. L'analyse de contenu et le langage de la politique. *Revue française de science politique*, n. 2-3, p. 505-520, 1952.
- MORAIS, A.; NEVES, I.; DAVIES, B.; DANIELS, H. (dir.). *Towards a Sociology of Pedagogy: the contribution of Basil Bernstein to research*. New York: Peter Lang, 2001.
- QUEZADA, M-A.; BUSTAMANTE, I. *Guía didáctica del docente*. 6^{to} básico, Lenguaje y Comunicación. Santiago: Piedra del Sol. (Édition spéciale à l'intention du ministère de l'Éducation), 2015.
- RADFORD, L. Algebraic thinking and the generalization of patterns: a semiotic perspective. *PME-NA*, n.1, p. 2-21, 2006.
- RADFORD, L. Introduction: the phenomenological, epistemological, and semiotic components of generalization. *PNA, Revista de Investigación en Didáctica de la Matemática*, v. 9, n. 3, p. 129-141, 2015.
- RADFORD, L. La généralisation mathématique comme processus sémiotique. *In: ARRIGO, G. (dir.)*. Atti del Convegno di didattica della matematica. Locarno: Alta Scuola Pedagogica, 2004, p. 11-27.
- RADFORD, L. Layers of generality and types of generalization in pattern activities. *Pensamiento numérico avanzado*, v. 4, n. 2, p. 37-62, p. 2010.
- RADFORD, L. On signs and representations. A cultural account. *Scientia Paedagogica Experimentalis*, v. 35, n. 1, p. 277-302, 1998.
- SAUSSEZ, F. La zone de développement la plus proche: une contribution de Vygotski à l'approche par l'activité? *In: BARBIER, J-M.; DURAND, M. (éd.)*. *Encyclopédie d'analyse des activités*. Paris: Presses Universitaires de France, 2017.
- SAUSSEZ, F.; DUPUIS-LAFLAMME, P. *On the relevance of the concept of Zone of Proximal Development to problematize co-analysis of activity in teacher education*. Jornet, A. et Dionne, P. (Artículo aceptado).
- SCHNEUWLY, B. Les capacités humaines sont des constructions sociales. Essai sur la théorie de Vygotski. *European Journal of psychology of Education*, v. 1, n. 4, p. 5-16, 1987.
- STETSENKO, A. *The transformative mind: Expanding Vygotsky's approach to development and education*. Cambridge: University Press, 2017.
- TISSET, C. *Enseigner la langue française à l'école. La grammaire, le vocabulaire et la conjugaison*. Paris: Hachette Éducation, 2017.

- VYGOTSKI, L. *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*. Paris: La Dispute, 1931/2013.
- VYGOTSKI, L. *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*. Paris: La Dispute, 2014.
- VYGOTSKI, L. Le problème de l'apprentissage et du développement intellectuel à l'âge scolaire. In: YVON F.; ZINCHENKO, Y. (dir.). *Vygotski, une théorie du développement et de l'éducation*: Recueil de textes et commentaires. Trad. par L. Chaiguerova et F. Sève. Moscou: L'Université d'État de Moscou, 2011.
- VYGOTSKI, L. *Pensée et langage*. Paris: Éditions sociales, 1985.
- VYGOTSKI, L. *Pensée et langage*. Trad. par F. Sève. 3. éd. Paris: La Dispute. 1997.
- YOUNG, M. Bringing knowledge back in: From social constructivism to social realism in the sociology of education. *Review of Research in Education*, n. 32, p. 1-28, 2008.
- YOUNG, M. *Disciplinas vs habilidades*. Présentation réalisée au programme de deuxième cycle à la Facultad de ciencias exactas y agrimensura. Buenos Aires, 2012.
- YOUNG, M. Durkheim, Vygotsky e o currículo do futuro. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo , n. 117, p. 53-80, 2002.
- YOUNG, M. Futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. *Revista Brasileira de Educação*, v. 16, n. 48, p. 609-623, 2011.
- YOUNG, M. On the powers of powerful knowledge. *Review of Education*, n. 3, p. 229-250, 2013a.
- YOUNG, M. Overcoming the crisis in curriculum theory: a knowledge-based approach *Journal of Curriculum Studies*, v. 45, n. 2, p. 101-118, 2013b.
- YOUNG, M. What are schools for? In: DANIELS H.; LAUDER, H.; PORTE, J. (dir.). *Knowledge, Values and Educational Policy*. London: Routledge, 2009.