
Hacia un análisis de la categoría “conocimiento profesional específico del profesor de ciencias” asociado a categorías particulares de enseñanza”

Barinas Prieto Gloria Viviana¹

Categoría 2. Trabajo de investigación

Resumen

Esta ponencia presenta el conocimiento profesional del profesor como una estructuración epistemológica propia que permite reconocer al profesor como un sujeto intelectual, mediador y productor de un conocimiento disciplinar escolar.

Palabras clave

Conocimiento Profesional Docente Específico, categorías de enseñanza, saberes integrados.

Introducción

En la actualidad es evidente la fuerza y la emergencia de diferentes líneas de investigación cualitativa que han suscitado nuevos, complejos y particulares enfoques que dan cuenta del pensamiento, el conocimiento y la práctica del profesor en el contexto del aula. Es conveniente señalar que algunas de estas tendencias de investigación se han centrado en el conocimiento del profesor a partir de la comprensión de la práctica docente, del conocimiento pedagógico de contenido (PCK), del conocimiento didáctico de contenido (CDC) y del conocimiento del profesorado como un sistema de ideas integradas.

Si bien estas líneas de investigación han permitido que, desde una perspectiva epistemológica, didáctica y pedagógica, se comprendan nuevas formas de conocer e interactuar con el profesor y sus realidades escolares, lo cierto es que las mismas no han permitido la visibilización de un campo conceptual particular que dé cuenta del profesor como un constructor de conocimiento, pues se ha dejado de lado la pregunta sobre cuál es su papel que ha jugado históricamente el profesorado en la construcción de los saberes que enseña. Es por esta razón que en el grupo Investigación por las Aulas Colombianas -

¹Universidad Pedagógica Nacional. Grupo INVAUCOL. vivibarinas2004@gmail.com

INVAUCOL- estamos empeñados en desarrollar este aspecto y para ello hemos asumido la categoría *Conocimiento Profesional Docente Específico asociado a Categorías Particulares* (Perafán, 2013), como un camino para mostrar cómo efectivamente los sentidos concretos de las categorías que se enseñan en la escuela son construidas por el profesor. A continuación adelantaremos un corto análisis de esta categoría refiriéndonos a sus componentes fundamentales.

El conocimiento profesional específico del profesor asociado a la construcción de categorías concretas de enseñanza.

Perafán (2004, 2011, 2013a, 2013b), como resultado de sus reflexiones e investigaciones, propone una nueva perspectiva epistemológica, política, ontológica para comprender el conocimiento del profesor que implica el reposicionamiento del profesor, en razón a que la propuesta de este autor “contribuye a ordenar la dispersión inicial que se ha generado respecto al conocimiento del profesor y favorece la comprensión del docente como intelectual y productor del conocimiento disciplinar escolar” (Perafán 2013a, p 12). Esta perspectiva reconoce que el profesor, desde una epistemología polifónica producida históricamente por él mismo, ha construido un conocimiento profesional como un sistema de ideas integradas que asocia a cada uno de los saberes constitutivos del conocimiento del profesor un estatuto epistemológico fundante (Cf. Perafán, 2013 a), los cuales resultan ser fuente de emergencia, construcción y deconstrucción del sistema de ideas, así:

Saberes Académicos (SA) producidos por el profesorado:

Algunas investigaciones sobre el conocimiento del profesor pueden ser base para considerar el conocimiento profesional del profesor como una construcción epistemológica cuya responsabilidad recae en comunidades académicas diferentes a las del profesorado y, por lo tanto, esto se constituye en “una razón histórica fundamental del debilitamiento social y cultural de la profesión del docente” (pág. 87), en razón al “vaciamiento de contenido y a un ocultamiento de los saberes académicos que históricamente ha construido de manera efectiva el docente” (pág. 86), ya que desde esta perspectiva, el conocimiento profesional del profesor se reduce a un saber instrumental que se legitima en la transformación técnica de saberes disciplinares escolares a saberes enseñables; se reduce a la racionalidad técnica instrumental.

Ante esta reflexión, con el objeto de reconceptualizar y de dar un nuevo giro sobre el valor histórico, epistemológico y social de lo que ha sido considerado

saber académico del profesor, este autor enfatiza, en coherencia con los postulados del posfacio de Chavelard (1997), que este saber es independiente de la disciplina, ya que su construcción epistemológica es un producto histórico del conocimiento que emerge a partir de la intencionalidad de la enseñanza. Bajo estos criterios Perafán (2013a), sintetiza que el saber académico, es un saber explícito y consciente de orden teórico, “resultado” de la transposición didáctica (Td).

Esta fuente epistemológica y antropológica de los SA, abstrae y aleja estos saberes, en cuanto a su contenido y naturaleza de la fuente disciplinar de las ciencias, ya que son la transformación de saberes culturales en saberes enseñados y en la que el profesor interviene como “intelectual, en la construcción efectiva de una disciplina fundante de su profesión” (Perafán, 2013b, pág. 86), explicándose como un proceso de co-nacimiento del sujeto y el objeto, cuya construcción es viable y con sentido histórico (como un acto propio de la condición humana), a través de la intencionalidad para promover a la subjetividad y a la existencia a los sujetos. Así dilucidando al profesor “como sujeto intencional es un sujeto pulsional, intensión y pulsión se integran en la emergencia del sujeto profesor y de los conocimientos que emergen con él [...] los saberes que mantiene el profesor tienen un origen pulsional y un vector de organización racional.” (Perafán 2013b, pág. 89).

Saberes Basados en la Experiencia (SBE) producidos por el profesorado:

Estos son un conjunto de principios de actuación conscientes que se manifiestan explícitamente en el quehacer docente a través de creencias, principios de actuación, metáforas e imágenes del conocimiento personal que han desarrollado durante el ejercicio de su profesión (Perafán, 2013a, 2004 y Porlán & Rivero, 1998).

Este tipo de saberes orientan la conducta del profesor y se autorregulan en todos los momentos de la enseñanza, ya que son el “resultado de su reflexión sobre la acción y a los sentidos que la práctica profesional imprime a las categorías de enseñanza [...] aunque, no se reduce a la identificación de principios prácticos de actuación profesional, sino también a la diferencial práctica en la construcción de las categorías específicas de enseñanza” (Perafán 2013a, pág. 11).

La práctica profesional del profesor como estatuto fundante, ha sido abordado como un conocimiento experiencial metacognitivo, que comprende una estructura personal, tacita y subjetiva de comprensión, que integra emociones, percepciones e imágenes del profesor, así, dando cuenta

de un sujeto autónomo y activo, (Angulo, 1999). Su naturaleza se establece a través del Contenido asociado al conocimiento de sí mismo, del entorno, la asignatura, del curriculum y la instrucción; la Orientación teórica, situacional, personal, social, y experiencia; y la Estructura (Elbaz, 1983). Por ello, se aborda al profesor como un sujeto complejo, cuyos razonamientos prácticos permiten reconocer un valor a su trabajo y conocimiento, en relación a la: experiencia, ética, pasión, intuición y moral propias de la acción humana y que son legítimas y útiles para resolver los problemas que se le presentan.

Teorías Implícitas (TI) producidas por el profesorado:

Pozo, et al (2006), precisan que las TI “son producto de la regularidad de la exposición reiterada e inconsciente a escenarios regulados por ciertos principios no articulados, igualmente implícitos, que dan sentidos a las prácticas” (pág.101). De acuerdo con Porlán y Rivero (1998) y Ponce (2006), las TI en los profesores, se relacionan con una formalización conceptual y una perspectiva epistemológica no consciente y hacen parte de un contexto ideológico de conocimientos tácitos e interpretaciones a priori que justifican y avalan lo que cree y hace el sujeto. Además, se encuentran enraizadas en el peso de la tradición, en una mezcla de valores, creencias y teorías, y en evidencias aparentes de sentido común que adquieren en su rol profesional en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Estas teorías ayudan a entender la articulación entre el pensamiento y acciones de los profesores.

En este sentido la cultura institucional, como estatuto fundante, desarrolla una influencia educativa y socializadora, cuya organización establece una red específica de códigos, guiones, intereses, acuerdos, rutinas, redes simbólicas, que articulan e influyen el cruce y la construcción de significados de los sujetos que allí se relacionan. Según Pérez (2001), el profesor a través de la enseñanza favorece la confluencia de la cultura escolar, asumida de manera inconsciente; social y experiencial. Evidenciando el profesor como sujeto cognoscente y epistémico en la escuela que proyecta su pensamiento, su mundo interior, que expresa cómo aprehende, construye, deconstruye transforma y se relaciona con sus significados de realidad.

Guiones y Rutinas de Acción (RGA) producidas por el profesorado

Perafán (2013a); Porlán & Rivero (1998) y Oliva (2003), comprenden las RGA, como conjunto de esquemas o principios de actuación implícitos que predicen y dirigen el curso de los acontecimientos del aula, ya que establecen pautas de acción que simplifican la toma de decisiones y reduce la incertidumbre en el trabajo diario del profesor. Perafán (2013a)

complementa que los profesores mantienen un tipo de saberes que se constituyen en una especie de “lógica de reducción inconsciente de la complejidad en la que se presenta lo real” (pág. 8) y que establecen lazos importantes entre las concepciones personales y su práctica docente. Monteiro, et al (2009), indican que las RGA, se relacionan con algunas acciones improvisadas del profesor, en las que su inconsciente juega un papel determinante.

En tanto, la Historia de vida (HV) como estatuto fundante, de acuerdo con Goodson (2003), suscitan nuevas formas de pensar, construcciones de argumentos históricos y aportes intelectuales que escapan de lo universal, lo homogéneo y lo excluyente. Considerando el papel de las emociones y los afectos como un componente fundamental a la hora de explicar el aprendizaje y la propia actuación docente y entendiendo el marco de la complejidad del sistema social, que el conocimiento se construye mediante la interacción con entornos físicos, simbólicos y emocionales que traspasan los límites de la escuela.

El análisis de la HV, permite el reconocimiento de la importancia de la formación de la persona, de la experiencia individual y colectiva para la construcción del conocimiento profesional, además, entender los alcances de la mediación y construcción que desarrollan en su labor; comprendiendo las experiencias de vida y los antecedentes que configuran su práctica, en relación a lo que es, lo que piensa el individuo y el grado en el que interviene su “yo” en el modo de enseñar.

Referencias Bibliográficas

Angulo, J (1999). De la investigación sobre la enseñanza al conocimiento del docente. En Angulo, J; Barquin, J; Perez, A. *Desarrollo profesional del docente*. Política, Investigación y Práctica. Ediciones Akal S.A.

Chevallard, Y. (1997). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aiqué.

Elbaz, F (1983). *Teacher thinking: A Study of Practical Knowledge*. London, Croom-Helm.

Goodson, I (2003). Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 8(19), 733-758

-
- Monteiro, R; Carrillo, J & Aguaded, S (2009). Guiones de acción de un profesor novel de ciencias a partir de la modelación de la enseñanza. *Revista Enseñanza de las Ciencias*, 27(1), 77-88
- Oliva, J. (2003). Rutinas y guiones del profesorado de ciencias ante el uso de analogías como recurso de aula. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*. 2 (1), 31-44
- Perafán, G (2004). *Epistemología del profesor sobre su propio conocimiento profesional*. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional.
- Perafán, G (2011). Conocimiento profesional docente: nuevas perspectivas epistemológicas y metodológicas. Analytical Scheme. *Proyecto de investigación Universidad Pedagógica Nacional*.
- Perafán, G (2013 a). El conocimiento profesional docente: caracterización, aspectos metodológicos y desarrollo. Estado de la Enseñanza de las Ciencias: 2000-2011. MEN-Universidad del Valle.
- Perafán, G (2013 b). La Transposición Didáctica Como Estatuto Epistemológico Fundante de los Saberes Académicos del Profesor. *Revista Folios*. 37, 83-93
- Ponce, B (2006). *Niveles de reflexividad en las tesis de los estudiantes de la maestría en educación con intervención en la práctica educativa*. Ponencia Congreso Estatal de Investigación Educativa Actualidad, Prospectivas y Retos
- Porlán, R & Rivero, A. (1998). *El conocimiento de los profesores: una propuesta formativa en el área de las ciencias*. Sevilla: Díada.
- Pozo, J; Scheuer, N; Pérez, M & Mateos, M (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En Pozo, J., Scheuer, N., Pérez Echeverría, M., Mateos, M, Martín, E & de la Cruz, E., *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje Graó: Barcelona*. Mateos, M, Martín, E & de la Cruz, E., *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje Graó: Barcelona*.