

FOLIOS

Revista Folios

ISSN: 0123-4870

acamargo@pedagogica.edu.co

Universidad Pedagógica Nacional

Colombia

Perafán Echeverri, Gerardo Andrés

La transposición didáctica como estatuto epistemológico fundante de los saberes académicos del profesor

Revista Folios, núm. 37, enero-junio, 2013, pp. 83-93

Universidad Pedagógica Nacional

Bogotá, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345932040006>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

La transposición didáctica como estatuto epistemológico fundante de los saberes académicos del profesor

The didactic transposition as a foundational epistemological statute of the teacher's academic knowledge

Gerardo Andrés Perafán Echeverri¹

Resumen

En este trabajo se presentan, de manera parcial, resultados preliminares de la investigación sobre “El conocimiento profesional docente: nuevas perspectivas epistemológicas y metodológicas” desarrollada en el marco del programa de Doctorado Interinstitucional en Educación que ofrece la Universidad Pedagógica Nacional y que ha servido como campo conceptual y metodológico a diversos proyectos de investigación sobre el “Conocimiento profesional docente específico, asociado a categorías particulares” que adelantan estudiantes de doctorado y maestría bajo mi dirección. Partiendo de desarrollos previos, en los que se ha conceptualizado la noción de *conocimiento profesional docente como sistema de ideas integradas*, el autor propone una reconceptualización de la categoría *saberes académicos del profesor*, con el objeto de mostrar su independencia epistemológica de los saberes disciplinares. Por otra parte, dada esta independencia epistemológica de los saberes académicos del profesor respecto de los saberes de las disciplinas, se sugiere, desde la perspectiva de Chevallard, una reconceptualización de la noción de transposición didáctica, para ser entendida como el estatuto epistemológico y antropológico fundante de dichos saberes académicos. Lo anterior abre alternativas para pensar de otra manera el tema de los contenidos escolares, la formación docente y la profesión del educador.

Palabras clave:

Transposición didáctica, estatuto epistemológico fundante, saberes académicos.

Abstract

This paper partially presents preliminary results of the research on “Professional teacher’s knowledge: new epistemological and methodological perspectives” developed within the framework of the Inter-institutional Doctoral Program in Education offered by Universidad Pedagógica Nacional. This program has supported the development of different research projects related to specific professional teacher’s knowledge associated with particular categories that some Doctoral students have been carrying out under my direction. From previous studies in which the notion of professional teacher’s knowledge has been understood as an integral system of ideas the author of this paper proposes a reconceptualization of the category academic knowledge of the teacher in order to show its epistemological independence from disciplinary knowledge. On the other hand, based on this epistemological independence of the teacher’s knowledge with respect to the different disciplines, Chevallard suggested a reconceptualization of the notion didactic transposition to be understood as the epistemological and anthropological founding statute of this academic knowledge. The aforementioned opens up alternatives to think in a different way about school contents, teacher formation and the profession of being a teacher

Keywords:

Didactic transposition, founding epistemological statute, academic knowledge

Artículo recibido el 24 de mayo de 2012 y aprobado el 8 de febrero de 2013

1 Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. Correo electrónico: perafan@pedagogica.edu.co

Como lo hemos planteado en otras oportunidades (Perafán, 2004), la certeza de que no solo los procesos formales de pensamiento de los docentes median e influyen el proceso educativo, sino también sus contenidos implícitos y explícitos, ha dirigido la atención de los investigadores hacia la “necesidad de comprender mejor las características del conocimiento de los profesores en formación y en ejercicio” (Porlán y Rivero, 1998, p. 10) y a buscar una teoría alternativa sobre los contenidos escolares que tenga en cuenta que “para la determinación del conocimiento escolar hay que considerar la integración didáctica de diferentes formas de conocimiento y, más concretamente, el conocimiento cotidiano y el científico” (p. 17).

Dicho proceso ha sido estudiado con dedicación durante los últimos cuarenta años, pero se encuentra aún diseminado en una gran cantidad tanto de obras y publicaciones científicas, como de una diversidad epistemológica subyacente a los diferentes trabajos de investigación sobre este aspecto. Lo anterior ha dado inicialmente la impresión de que el profesor mantiene de manera yuxtapuesta, o sobrepone, conocimientos de diferente orden epistémico; por ejemplo: guiones, rutinas y saberes académicos, entre otros. Esta misma razón ha dificultado la delimitación de un campo conceptual particular que dé cuenta del proceso de producción del conocimiento profesional específico del profesor asociado a las categorías particulares que enseña en la escuela y con las que promueve el fenómeno de la formación. Lo anterior porque dicha dispersión no permite ver con claridad cómo en la construcción de una noción particular se integran cuatro tipos de saberes diferentes.

Connelly y Clandinin (1984) han insistido, por ejemplo, desde hace un tiempo, en la necesidad de reconocer un tipo de conocimiento práctico en el profesor. Por su parte, Elbaz (1981, 1983), pionera en este tipo de trabajos, sostiene que dicho conocimiento es una combinación de reglas de la práctica, principios prácticos e imágenes. Esta manera específica de comprender el conocimiento del profesor ha recorrido un camino interesante en la identificación, caracterización e interpretación de

un tipo de saberes construidos por el profesor en el ejercicio de su práctica profesional. Igualmente, ha permitido postular un tipo particular de racionalidad práctica constituyente de dichos saberes, la cual puede ser identificada en la historia de la práctica profesional docente.

En otro orden, Shulman (1989), a su vez, distinguió tres clases de conocimiento de contenido: de la materia, pedagógico y curricular. Marcelo (2002), por su parte, propone diferenciar e integrar tres tipos de conocimientos: psicopedagógico, de contenido y didáctico del contenido. En estos casos se hace énfasis no tanto en un tipo de saber práctico, como sí en uno de orden más teórico. Por otra parte, los contenidos a los que se alude se refieren a amplios campos académicos con los que tiene, o ha tenido, que vérselas el profesor en la escuela, tales como la pedagogía, la didáctica, las disciplinas específicas e incluso la psicopedagogía. Son contenidos asociados a áreas de saber reconocidas tradicionalmente como disciplinas, pero que si bien forman parte del acervo cultural necesario del maestro, no son propias del ejercicio de su hacer como trabajador o productor de una cultura profesional específica. Es decir, no lo identifican como productor de un conocimiento particular, sino más bien como reproductor o mediador del mismo.

Paradójicamente, hay que advertir que estos autores coinciden en afirmar que la integración de los anteriores componentes se produce en el marco de cuatro características fundamentales que les son comunes: que el conocimiento que mantiene el profesor se construye, que se construye en interacción social, que tiene un carácter contextualizado y que se encuentra distribuido. Lo anterior, en el marco de un prototipo de razón acorde con la que se ha identificado como comprometida históricamente en la explicación epistemológica sobre el estatuto fundante de los saberes académicos, diferenciable por tanto de la razón práctica. Siendo así, no se entiende cómo el profesor –en el marco de un programa de investigación que se funda epistemológicamente en el reconocimiento del pensamiento como proceso o unidad causal de la acción docente–, es aislado de los procesos de producción de saberes y, lo que es

más sospechoso, concebido al margen de la mediación o estructuración racional propia de su realidad inmediata: la enseñanza. Problema que buscamos superar en este escrito al desarrollar las nociones de transposición didáctica y saberes académicos, las cuales, en una mirada más amplia, se integran a la categoría conocimiento profesional docente específico.

Desde una perspectiva diferente, autores como Shavelson y Stern (1981), Pérez Gómez (1998), Oliva (2003) y Gallego (1991), entre otros, han mostrado que los profesores mantienen un tipo de saberes tácitos o implícitos que obedecerían a una lógica, inconsciente, de reducción de la complejidad en la que se presenta lo real. El número de decisiones que toman los profesores durante la enseñanza interactiva, por ejemplo, sería impensable dentro de un marco razonable si el maestro no construyera y ejecutara dichas decisiones orientado por una serie de *estructuras*, u orientaciones de sentido coordinadas, construidas e interiorizadas como constantes probables de actuación. Estas orientaciones de sentido coordinadas constituyen lo que se ha llamado guiones y rutinas o teorías implícitas. El tipo de pensamiento que se encuentra a la base de estas construcciones no puede identificarse con las formas tradicionales del pensamiento consciente, obedece pues a un tipo de razón o pensamiento inconsciente.

En una interesante síntesis teórica, en la que se reconocen los resultados obtenidos en los estudios sobre el conocimiento del profesor Porlán y Rivero (1998), afirman que el *conocimiento profesional deseable* debe buscar la integración de, por lo menos, cuatro componentes identificados en la investigación sobre el pensamiento del profesor: los saberes académicos, los saberes basados en la experiencia, las rutinas y guiones, y las teorías implícitas. Lo anterior, teniendo en cuenta que, para estos autores,

el conocimiento profesional dominante suele ser el resultado de juxtaponer estos cuatro tipos de saberes que son de naturaleza diferente, se generan en momentos y contextos distintos, se mantienen relativamente aislados unos de otros en la memoria de los profesores y se manifiestan en distintos tipos de situaciones profesionales o preprofesionales (p. 63).

Por su parte, Perafán (2004) partiendo de la síntesis propuesta por Porlán y Rivero, ha planteado la necesidad de comprender la categoría *conocimiento profesional docente como un sistema de ideas integradas* que asocia a cada uno de los saberes identificados anteriormente, un estatuto epistemológico fundante particular. Así, junto a los cuatro saberes mencionados, y reconocidos como constituyentes del CPD, se integran cuatro estatutos epistemológicos fundantes de esos saberes: la transposición didáctica, la práctica profesional, la historia de vida y la cultura institucional escolar.

Apoyado en estos trabajos, y como un desarrollo posterior a la investigación que se publicó en el libro *La epistemología del profesor sobre su propio conocimiento profesional* (Perafán, 2004) voy a proponer una re-significación de la categoría *saber académico* del profesor, valiéndome de una lectura particular de la noción de transposición didáctica². Lo anterior forma parte de un trabajo más amplio en el que adicionalmente presento un desarrollo, a profundidad, de las categorías: saberes basados en la experiencia, teorías implícitas, y guiones y rutinas; en este señalo los cuatro estatutos epistemológicos asociados de manera diferenciada a cada uno de los saberes mencionados, con lo cual se podrá evidenciar una complejización del suelo epistémico que soporta la categoría *conocimiento profesional docente* entendida como un sistema de ideas integradas³.

2 El modelo epistémico de referencia será la TAD, pero específicamente el posfacio a la segunda edición (pp. 159-182) del libro *La transposición didáctica*, de Yves Chevallard (1997). En este sentido, el alcance no es otro que el de sugerir y aportar a la construcción de una perspectiva teórica alternativa para la comprensión de la noción de *transposición didáctica*, en tanto esta reconceptualización aporta fundamentalmente a la conceptualización de la categoría *conocimiento profesional docente* y particularmente a la categoría *saberes académicos del profesor*. Los datos para dicha resignificación se encuentran en el posfacio en mención; aunque, en realidad han sido poco referenciados o, por qué no decirlo, prácticamente silenciados.

3 Este artículo trata, por tanto, solo uno de los cuatro saberes constitutivos de la categoría *conocimiento profesional docente* y del que creemos es su estatuto epistemológico fundante, de los que nos venimos ocupando hace varios años.

Los saberes académicos del profesor

De acuerdo con Porlán y Rivero (1998), los saberes académicos que mantiene el profesor son un conjunto de concepciones disciplinares explícitas, asociadas a los contenidos curriculares cuya organización obedece, de acuerdo con estos autores, a la lógica disciplinar; es decir, a los contenidos de la disciplina.

La anterior definición del saber académico del profesor está ligada a los imaginarios tradicionales según los cuales los contenidos que integran el currículo, y que por ende enseña el profesor, son los mismos de las disciplinas⁴. El corpus disciplinar pasa por un proceso de designación de contenidos a enseñar, y dicha designación marca el tipo de contenidos que se integran definitivamente al currículo, sin que por el momento se dude de su lugar de origen: la disciplina.

Lo anterior es válido tanto en el análisis de los contenidos curriculares integrados a los programas de formación de maestros en primer nivel (licenciatura), como para el de los contenidos que se designan para ser enseñados en la escuela (básica y media). En uno y otro caso, la comprensión de lo que ha de entenderse como saber académico del profesor parte de la *supuesta* designación originaria de los conocimientos de las disciplinas como contenidos curriculares. Lo que aprende y lo que enseña el profesor son los conocimientos que surgen en la esfera de las disciplinas.

4 De acuerdo con Marcelo, por ejemplo: "Cuando el profesor no posee conocimientos adecuados de la estructura de la disciplina que está enseñando, su enseñanza se ve afectada en algunos aspectos que la investigación ha detectado: por ejemplo, cuando los profesores no conocen las estructuras de la disciplina que enseñan, pueden representar erróneamente el contenido y la naturaleza en sí de la disciplina" (Marcelo, 1992). En el fondo, estas afirmaciones seguramente son válidas. No obstante, el problema importante es: ¿desde qué modelos epístémicos de referencia se valoran todos estos aspectos? La idea de una representación, por ejemplo, errónea del contenido y la naturaleza en sí de la disciplina, por parte del profesor, presupone reconocer que la disciplina es el modelo epistémico de referencia para valorar la rigurosidad o no del saber a enseñar y del saber enseñado. Esto no solo no contempla el papel de la transposición didáctica, en la transformación de los saberes culturales en saberes enseñados, sino que, en la manera particular que tenemos de entender la categoría *transposición didáctica*, no contempla la posibilidad de que el profesor intervenga, como intelectual, en la construcción efectiva de una disciplina fundante de su profesión.

Esta perspectiva de comprensión fue asumida por Shulman y expresada de la siguiente manera: "el conocimiento de la materia es aquella comprensión del tema propia de un especialista en el campo. Es decir, se trata, por ejemplo, del conocimiento de la física que es de esperar de un licenciado universitario en física" (Shulman, 1989, p. 65). No cabe duda que Lee Shulman señaló con cierta propiedad un programa importante de investigación que comprometía "la dilucidación de la comprensión cognitiva del contenido de la enseñanza por parte de los enseñantes" (p. 65). La categoría *pedagogical content knowledge* –traducida al español, en ocasiones, como *conocimiento didáctico del contenido*–, ha sido una de las que más trabajos de investigación ha promovido (cf. Bolívar, 2005; Salazar, 2005; Reyes y Garritz, 2006; García y Garritz, 2006; Valbuena, 2007). La mayoría de estos trabajos adolecen, a mi juicio, del mismo problema: desconocen la transposición didáctica como una categoría que cuestiona desde una perspectiva antropológica y epistemológica, el vínculo entre el saber académico del profesor y los contenidos de las disciplinas.

Si bien las investigaciones sobre el *conocimiento didáctico de contenido*, o *conocimiento pedagógico de contenido*, han realizado aportes importantes a la enseñanza, sobre todo en lo relacionado con las preocupaciones didácticas del profesor sobre la naturaleza del contenido que enseña, y sobre la integración de varios componentes de saber en uno que los nuclea; es decir, a dicho conocimiento didáctico de contenido, a nuestro juicio, la interpretación del saber académico del profesor –que se derivó de estas investigaciones–, como uno que resulta de la representación, la modelación o la *transposición didáctica* del contenido, que parece tan evidente tanto en el ámbito escolar como en los ámbitos profesional y social, constituye no solo un problema mal planteado, desde el punto de vista epistemológico, sino una razón histórica fundamental del debilitamiento social y cultural de la profesión del docente.

El conocimiento didáctico del contenido, entendido como los saberes que hacen que un profesor sepa cómo enseñar un contenido disciplinar específico y que, a su vez, incluye: "las más poderosas formas de

representación [tales como], analogías, ilustraciones, ejemplos, explicaciones y demostraciones, o sea, las formas de representar y formular la materia para hacerla comprensible a otros” (Shulman, 1986, p. 9), se constituye en un saber de segundo orden, dentro del desarrollo de las profesiones y las disciplinas; no deja de ser un saber técnico que se pone al servicio de los saberes disciplinares, para ser transmitidos a otros. Reduce el conocimiento propio del profesor a un saber instrumental auxiliar de las disciplinas que buscan su *popularización*, o en el mejor de los casos la *democratización* de las mismas en un proceso general de alfabetización escolar.

Aun en los casos más serios, como la propuesta hecha por Shulman de construir una forma de representar el conocimiento científico o disciplinar, para adecuarlo a un saber que pueda enseñarse en la escuela –la cual ha dado origen a múltiples formas de comprensión y tratamiento de lo que se ha denominado el conocimiento didáctico del contenido–, se puede mostrar, más allá del sentido original que orienta los diferentes trabajos al respecto, una cierta descalificación o desconocimiento del saber académico específico, asociado a categorías particulares, construido por el profesor.

Transposición didáctica y saberes académicos

Partiendo de la disciplina como el estatuto epistemológico fundante, como el alma máter del saber académico del profesor, solo se consigue un juicio equivocado sobre el valor histórico, epistemológico y social de dicho saber. Al tiempo que se promueve un vaciamiento de contenido y un ocultamiento de los saberes académicos que históricamente ha construido de manera efectiva el docente.

Para desarrollar esta hipótesis de trabajo, es necesario volver sobre una lectura particular de la noción de transposición didáctica, introducida por Chevallard (1997). En particular, abriremos dicha lectura, centrando la mirada en la advertencia realizada por dicho autor en el posfacio a la segunda edición del libro *La transposición didáctica*, según la cual hay una incomprendición epistemológica a la base de las formas de apropiación de la categoría que

comparte el nombre con el título de esta polémica obra. En efecto, de acuerdo con Chevallard (1997), “nadie parece haber formulado verdaderamente el problema epistemológico que planteó, junto con algunos otros, el concepto de transposición didáctica” (p. 140).

Así, ¿cuál es ese problema epistemológico proscrito tanto por los críticos, como por los seguidores de la categoría transposición didáctica? A mi juicio, ese problema se divide en tres aspectos: primero, un asunto epistemológico asociado al origen del saber del profesor, el cual se subdivide a la vez en dos aspectos: uno relacionado con el *lugar* de origen y otro relacionado con la intencionalidad articulada a tal origen; segundo, un asunto asociado a un obstáculo epistemológico oculto tanto a la comunidad académica –en particular a la comunidad de didactas y a la comunidad de especialistas en las disciplinas–, como a los docentes; tercero, un asunto asociado a las resistencias psicológicas (tanto de los docentes como de los didactas) a romper con una *falsa* identidad, o identidad imaginaria, construida en una relación patológica de parentesco paternal con las disciplinas.

Saberes académicos: su origen epistemológico e intencionalidad de enseñanza

Dado que, a nuestro juicio, parece todavía no haberse formulado claramente el problema epistemológico que planteó la transposición didáctica, intentaremos caracterizarlo a profundidad. Lo didáctico no tiene como lugar de origen las disciplinas⁵, su lugar es una antropología del conocimiento

5 Se nota claramente que esta lectura se aparta de la idea según la cual existiría un proceso de transposición didáctica interna (Rickenmann, s/f) que consistiría básicamente en la participación del docente en un proceso de transformación del saber a enseñar en uno enseñado y que buscaría legitimar la filiación del saber enseñado al saber disciplinar de origen. Ahora bien, este apartarse, lejos de ser voluntario, responde a la necesidad de integrar los aspectos que menciona Chevallard, en el posfacio a la segunda edición y que no se han tenido en cuenta, lo que ha dado paso a esas maneras de entender hegemónicamente la noción de transposición, quedando dicha categoría, a mi juicio, desprovista de tres poderosos componente conceptuales que darían la voz al profesor como intelectual, y que precisamente en este texto estamos abordando.

y, más exactamente, una epistemología que muestra la manera particular de producción del conocimiento como co-nacimiento del sujeto y el objeto. Este co-nacimiento se produce en el marco de una intencionalidad específica: no hay producción de sentido sin una intencionalidad, sin una dirección de organización; dicha intencionalidad, en este caso, es la de la enseñanza.

Así, en la producción de una noción o categoría particular, el sujeto profesor deviene profesor en el mismo proceso en el que construye dicha noción; lo anterior, dentro de una intención de enseñanza de esa noción, construida por él, que abre este proceso de co-nacimiento.

Cuando el sujeto-profesor-de-(un área cualquiera) bilogía, por ejemplo, deviene él profesor, en el proceso de construcción de una categoría específica, como la de evolución, no puede, por principio, hacerlo sin que ya él esté siendo mediado por la intencionalidad de la enseñanza. Para decirlo en términos de Chevallard (1997), la intencionalidad de la enseñanza obedece entonces a la siguiente formulación: “Existe lo didáctico cuando un sujeto Y tiene la intención de hacer que nazca o cambie, de cierta manera, la relación de un sujeto X con un objeto O. (Naturalmente, puede ocurrir que Y = X)” (p. 150).

En términos generales, puede plantearse que el devenir del saber académico (SA) del profesor, en el marco de la transposición didáctica, es el devenir del profesor como tal: un sujeto X deviene profesor X_n en el proceso de construcción de una categoría específica cualquiera (Ce_n), entendida como saber académico, mediado por la intención de enseñanza (IE). Así, en el proceso de emergencia del espíritu profesional (X_n), que es también el devenir de los saberes académicos (SA), se construye una categoría particular (Ce_n), la cual, a su vez, en su enseñanza, realiza opciones de realidad subjetivas diversas cuando X_n interpela a un sujeto Y, para que establezca una relación (R), con SA y devenga un espíritu estudiantil (Y_n) en función de SA.

En esta estructura base, la transposición didáctica deviene, por tanto, a la vez, razón de origen o principio instituyente, razón de compresión del

devenir y razón de comprensión de la estructura y dinámica de la producción del saber académico del profesor. En este contexto, con el concepto de *transposición didáctica* como fenómeno epistemológico nos referimos entonces al proceso que explica la producción del conocimiento por parte del profesor, en tanto sujeto constituido por la intención de enseñar.

Hasta aquí, el desarrollo del primer aspecto asociado al problema epistemológico, proscrito por la crítica, y que de hecho plantea la categoría *transposición didáctica*. En síntesis, el problema epistemológico es que esta, como fenómeno antropológico y epistemológico, debe ser entendida como el estatuto epistemológico fundante del saber académico del profesor: esto desplaza no solo a la disciplina como saber fundante, sino que muestra el falso problema didáctico de la representación a la que hemos aludido.

Los saberes académicos y la noción de obstáculo epistemológico

Ahora bien, pensar un lugar de origen alternativo para los saberes académicos que construye el profesor, sin atender a la advertencia de Chevallard (1997), según la cual los saberes son objetos de deseo (p. 153), es dejar a medio camino la conceptualización de la transposición didáctica.

Para comprender la categoría trasposición didáctica de Chevallard (1997), en su acepción epistemológica, hay que referirse entonces a la noción de obstáculo epistemológico planteado por Bachelard (1985), con la cual este autor desarrolla la idea de que la creación de imágenes, ideas, metáforas, y conocimientos generales está asociada a la dinámica del deseo que instala, en la historia y en la cultura, tanto al sujeto de conocimiento como a la razón como función de organización. La noción de obstáculo epistemológico integra: origen pulsional de las primeras representaciones y razón polémica que constituye una apertura hacia nuevas organizaciones.

No cabe duda que Bachelard reconoció el poder de las pulsiones internas en la configuración de lo real, incluyendo las construcciones racionales, y que

derivó su estudio de los obstáculos epistemológicos y, por ende, el de la formación del espíritu científico, de esta razón fundamental. Por eso, para Bachelard (1985), “es en el acto mismo de conocer, íntimamente, dónde aparecen por una especie de necesidad funcional, los entorpecimientos y las confusiones” (p. 15); lo anterior, en el entendido de que al hablar de conocimiento científico o de ciencia, aludimos no a la representación imposible de un mundo exterior, por medio del pensamiento, sino al *desenvolvimiento* histórico, desde la pulsión, de dicho espíritu científico. Por esta razón, el espíritu científico, de acuerdo con Bachelard (1985), debe superarse a sí mismo, “debe formarse reformándose” (p. 27).

Dicha reforma no viene de afuera, de los fenómenos pioneros de la naturaleza, no es un efecto de la mirada ingenua del que se deja impresionar por una *realidad* imposible; no viene determinada, en últimas, por los estímulos externos, un mundo afuera, sino como diría Freud (1915, p. 116), por las pulsiones internas que constituyen, o configuran el yo como representación.

De ahí que la superación del espíritu sobre sí mismo se relaciona directamente con la definición de la *razón* como función de organización, lo que explica la preocupación de Bachelard, por colocar las construcciones racionales, en el campo de la ciencia y en la formación del espíritu científico, en un nivel más elevado que la creación de imágenes en el campo de la estética; no obstante, este esfuerzo no puede desconocer el origen pulsional del espíritu y del conocimiento científico racional. Origen pulsional que permanece latente en todo proceso de reorganización. Por esta razón, el psicoanálisis al que se refiere Bachelard, no alude solo a la identificación de las convicciones afectivas arraigadas al espíritu en épocas del animismo cultural de Occidente, cosa que sería cuestión de puro divertimento intelectual, de vana arrogancia cultural; tampoco se refiere solo al necesario autoanálisis que el científico contemporáneo debe hacer de sí mismo durante sus horas de trabajo comprometido, para identificar y trabajar las huellas anímicas que en él ha dejado marcadas ese pasado intelectual de Occidente que lo constituye; se trata ante todo, también, de comprender que en

el nuevo espíritu científico este trabajo de autopsicoanálisis es necesario como condición para evitar que el espíritu se anquile en sus nuevos estados estacionarios.

En últimas, para decirlo en términos de Bachelard (1988), dado que

el racionalismo –al dejar de ser activo y consciente de la creación de sus valores– declina hasta llegar a ser, una especie de empirismo psicológico, un cuerpo de hábitos [...] es necesario que el hombre de ciencia reaccione contra el pasado de su propia cultura. Se debe practicar una especie de psicoanálisis, para impedir que el espíritu se anquile en sus propias ideas claras (p. 94).

Así, por extensión del concepto, en el marco de la noticia que nos arroja Chevallard (1997) para pensar el problema epistemológico que plantea la transposición didáctica, los saberes académicos que mantiene el profesor, a los que les hemos reconocido, en principio, la transposición didáctica como su estatuto epistemológico fundante, en tanto están asociados al tema del deseo, es decir en tanto son objeto de deseo según Chevallard (1997), tienen un origen pulsional y una razón polémica interna que explica su desarrollo⁶. El profesor como sujeto intencional es un sujeto pulsional, intención y pulsión se integran en la emergencia del sujeto profesor y de los conocimientos que emergen con él.

Hasta aquí, el desarrollo del segundo aspecto asociado al problema epistemológico que plantea la categoría *transposición didáctica*, y que fue, igualmente, proscrito por la crítica: los saberes que mantiene el profesor tienen un origen pulsional y un vector de organización racional. En ese sentido,

6 Es precisamente por esta razón constitutiva de la noción de transposición didáctica (deseo/obstáculo epistemológico), por la que afirmamos que no puede tratarse de una transformación de saberes, sino de un acto más originario que reconoce otro lugar de origen a un tipo de saber particular, ahora asociado a la pulsión y a su trastocamiento (mutación según Bachelard) en función de un tipo de organización: razón. No se trata de desconocer otras formas, incluso hegemónicas, de comprender la transposición didáctica; se trata más bien de visibilizar lo que quedó oculto y que está claramente expresado en el posfacio al que venimos haciendo referencia, y de advertir las consecuencias que este ocultamiento o visibilización tienen para la comprensión de la noción de transposición didáctica.

los saberes académicos de los profesores deben ser planteados en términos de obstáculos epistemológicos, en el sentido que Bachelard da a este término. La transposición didáctica, como estatuto epistemológico fundante del saber académico del profesorado, está necesariamente asociada a la comprensión de este saber como obstáculo epistemológico. Esto plantea un nuevo desplazamiento de la disciplina como saber fundante.

Saberes académicos y superación del temor al parricidio

No completaríamos el desarrollo de la preocupación de Chevallard (1997), formulando verdaderamente el problema epistemológico que introdujo la noción de transposición didáctica, si no aludiéramos a la resistencia psicológica al parricidio que él ha identificado como una situación determinante de los orígenes del saber del profesor, pues, al parecer, bloqueó la pregunta que en sus comienzos los didactas debieron hacerse en relación con el origen de lo didáctico.

En términos generales, el parricidio puede ser pensado como una ambivalencia entre el amor y el odio hacia la palabra fundante de nuestra identidad. Como lo plantea Zuleta (1985):

el problema es nuestra fundamental ambivalencia, porque si se tuviera odio por el papá y amor por la mamá, eso no tendría ningún problema: se tiene odio por el padre y, al mismo tiempo, una identificación con él; el padre es al mismo tiempo, un ideal del Yo y objeto de amor (p. 149).

Ideal del yo y objeto de amor son los dos términos de la ambivalencia. Pero, ¿qué significa esto al lado de la expresión amor y odio? El ideal del yo como identificación se experimenta como odio y es así, porque el ideal del yo como prototipo constituye una negación: la negación del instinto o, más exactamente, de la pulsión. Así, la identificación con ese ideal del yo sería imposible sin la investidura del mismo como objeto de amor. Esa es la estructura, no es ni buena ni mala, solo la condición de la emergencia de la propia identidad.

Por otra parte, como lo recuerda Zuleta (1985): “el Edipo es la producción de un sujeto, sujeto del deseo, de la palabra, de una palabra que pueda hablar en nombre propio, de alguien que se reconozca con una identidad, ese es el fondo del problema” (p. 154). El Edipo es la palabra fundadora, es el acto fundador de la identidad que no deja de ser trágico, en el sentido griego del término. Pero entonces, ¿cómo entender el miedo al parricidio, del que nos habla Chevallard (1997), a propósito de la constitución de la categoría transposición didáctica? Esta categoría alude precisamente a este problema: al de la identidad propia del discurso del profesor y al drama que implica construir esa identidad, desde el punto de vista del devenir del sujeto profesor, en el marco de una ruptura con el supuesto saber fundante: la disciplina.

No hay que despreciar para nada este dato de Chevallard (1997), el miedo al parricidio que instaló la subjetividad del maestro, es la razón de la negación de las fuerzas creativas y del conocimiento que históricamente ha producido el profesorado. El advenimiento del sentimiento de culpa explica las resistencias a reconocerse como sujeto con palabra propia, como sujeto trabajador de la cultura y constructor de un tipo de saberes particulares que hemos denominado *saberes académicos*. No obstante, a mi juicio, para el caso de la identidad del profesor, lo que lo ha condenado a vivir, desterrado voluntariamente de su patria, es la comprensión equivocada del padre, lo que conduce a lo que llamaré el complejo de Pólito: el miedo a matar a un falso padre, que conduce, a la vez, a un destierro voluntario.

Pero lo que voy a mostrar es que la disciplina no es Layo (el padre verdadero que ha quedado oculto a los ojos de Edipo), razón justa del miedo milenario al parricidio en el complejo de Edipo Académico. Layo, el padre, la palabra fundadora –ha sido reconocido ya–, es la transposición didáctica. El impostor, el falso padre al que se ha temido dar muerte en cumplimiento del designio del oráculo, es Pólito: la disciplina. Pero Pólito ha muerto, es la voz, la noticia que nos trae Chevallard (1997), al avistar la transposición didáctica, como el Layo, el padre, el estatuto fundante.

Yocasta. Oye a este hombre y mira, tras oírle, a dónde han ido los sagrados oráculos del dios [...] ha venido a anunciarte que ya no existe Pólito, tu padre, sino que ha muerto.

Edipo. ¡Ay! ¿Cómo podría uno hacer caso al altar de Febo el adivino, o de las aves que cantan en el cielo, según las cuales yo debía dar muerte a mi padre? Muerto está envuelto en la tierra; y yo aquí en Tebas, no he tocado la espada

Yocasta. ¿No te decía yo esto hace ya tiempo?

Edipo. Sí lo decías, pero yo me extraviaba por el miedo. [...]

Yocasta. Pero la muerte de tu padre es un gran signo de esperanza (Sófocles, 1974, pp 94-97).

La disciplina como estatuto fundante del saber del profesor ha muerto. Muerto Pólito la esperanza es grande. El miedo inmovilizador promete desaparecer. Ahora, antes de que ocurra lo fatal, en este tránsito de tiempo casi glorioso, el único miedo es al incesto. A la procreación de hijos incestuosos que de todas maneras ya están en casa. Al esclarecimiento de esta auténtica estirpe, hijos del incesto, nacida gracias al ocultamiento del verdadero origen del miedo, apunta la investigación sobre los saberes académicos del profesor, en particular, y sobre el conocimiento profesional específico del profesorado, en general.

Conclusiones

Los saberes académicos del profesor son construcciones epistemológicas propias que tienen como estatuto fundante la transposición didáctica y no las disciplinas. La afirmación de que la transposición didáctica debe ser entendida como un estatuto epistemológico que permite comprender el origen de los saberes académicos del profesor, más allá de las disciplinas de referencia, se deriva de la lectura del posfacio a la segunda edición del libro *La transposición didáctica* de Chevallard (1997), en particular del trabajo de visibilización de por lo menos tres aspectos constitutivos de esta categoría que no han sido considerados suficientemente en

su articulación y dinámica por quienes la han desarrollado y toman como referencia dicha obra. Nos referimos a: primero, la estructura base subyacente a la producción de lo didáctico, en su dependencia ineludible con las nociones de intencionalidad de la enseñanza y co-nacimiento; segundo, la relación de la libido en el proceso de producción de los saberes (es decir el reconocimiento de que los saberes son objetos de deseo), y su necesaria filiación a la noción de obstáculo epistemológico como camino para comprender la mutación hacia saberes de orden académico; tercero, el miedo al parricidio como estado que funda la identidad sujeto-profesor-sabernenseñado en campos imaginarios y que oculta, a los ojos de los profesores, por efectos del temor a la muerte del *supuesto padre fundador*, los orígenes propios de dicho sujeto-saber.

Sin estos tres aspectos, integrados a la comprensión de la categoría transposición didáctica, el problema epistemológico de fondo, que consiste en comprender el origen antropológico del saber académico del profesor, queda desvirtuado.

Así, en el marco de las reflexiones de Chevallard (1997), es necesario comprender la transposición didáctica, como un problema antropológico y epistemológico que debe ser avistado, no como una técnica de modelación, sino como el estatuto epistemológico fundante del saber académico del profesor. En este plano, los saberes académicos que mantiene el profesorado tienen un origen pulsional y un vector de organización racional, razón por la cual deben ser planteados en términos de obstáculos epistemológicos, en el sentido fuerte que Bachelard (1985) ha dado a este concepto.

La categoría de obstáculo epistemológico es una noción positiva, anuncia la condición pulsional del saber humano y su tendencia a la mutación, al cambio y al anquilosamiento. Dicha noción dibuja la emergencia pulsional y conflictiva del orden racional. Asociada a la noción de transposición didáctica, la de obstáculo epistemológico deviene esclarecedora del origen pulsional, mutacional, racional y conflictivo de los saberes académicos del profesor; pero muestra también un desplazamiento radical.

Todo lo anterior implica, necesariamente, un desplazamiento de la disciplina como el alma máter del conocimiento del profesor y la emergencia de un compromiso histórico de investigar el conocimiento del profesor en fuentes distintas. Una de estas es, entonces, la transposición didáctica, entendida en el sentido en el que hemos apuntado en este escrito. Pero es claro que no solo dicha fuente constituye el complejo suelo epistémico del conocimiento del profesor, también la historia de vida, la cultura institucional y la práctica profesional están involucradas en el proceso de producción de dicho conocimiento.

Estamos asistiendo a la fundamentación epistemológica del conocimiento profesional del profesorado, más allá de las disciplinas de referencia.

Referencias bibliográficas

- Angulo, F.; Ruiz, J. y Pérez, I. (1999). *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. Madrid: Ediciones Akal.
- Bolívar, A. (2005). Conocimiento didáctico de contenido y didácticas específicas. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado* 9(2).
- Bachelard, G. (1978a). *El racionalismo aplicado*. Buenos Aires: Paidós.
- Bachelard, G. (1978b). *El agua y los sueños*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bachelard, G. (1984). *La filosofía del no*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bachelard, G. (1985). *La formación del espíritu científico*. México: Siglo XXI Editores.
- Bachelard, G. (1988). *El compromiso racionalista*. México: Siglo XXI Editores.
- Chevallard, Y. (1997). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Connelly, F. M. y Clandinin, D. J. (1984). "Personal Practical Knowledge at Bay Street School: Ritual, Personal Philosophy and Image". En: Halkes, R. y Olson, J. K. (eds.).
- Elbaz, F. (1981). The teacher's "practical knowledge": report of a case study. *Curriculum Inquiry* 11(1), 43-71.
- Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking. A study of practical knowledge*. Londres: Crom Helm.
- Freud, S. (2008). *Obras completas: Contribución a la historia del movimiento psicoanalítico: Trabajos sobre metapsicología y otras obras: 1914-1916*. 2^a ed. Buenos Aires: Amorrortu, Vol. 14.
- Gallego, M. J. (1991). Investigación sobre pensamientos del profesor: Aproximaciones al estudio de las "teorías y creencias de los profesores. *Revista Española de Pedagogía* 49(189), 287-326.
- García, F.A. y Garritz, A. (2006) Desarrollo de una unidad didáctica: el estudio del enlace químico en el bachillerato. *Enseñanza de las ciencias* 24(1), 111–124.
- Marcelo, C. (1992). *Cómo conocen los profesores la materia que enseñan. Algunas contribuciones de la investigación sobre conocimiento didáctico del contenido*. Ponencia presentada al congreso Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado. Santiago de Chile, 6 a 10 de julio.
- Oliva, J. M. (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. A. (2004). *La epistemología del profesor sobre su propio conocimiento profesional*. Bogotá: ImpresionArte.
- Perafán, G. A. (2011). *El conocimiento profesional docente: nuevas perspectivas epistemológicas y metodológicas*. Material de trabajo para El Seminario Doctoral. DIE.Manuscrito en prensa. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Pérez, A. I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Ediciones Morata.
- Porlan, A. y Rivero, A. (1998). *El conocimiento de los profesores*. Sevilla: Díada.
- Reyes, F. y Garritz, A. (2006). Conocimiento pedagógico del concepto de reacción química en profesores universitarios mexicanos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 11(31), 1175-1205.
- Rickenmann, R. (s.f.) *Metodologías clínicas de investigación en didácticas y formación del profesorado: un estudio de los dispositivos de formación en alternancia*. Universidad de Ginebra (Suiza). Recuperado el DÍA de MES de AÑO de: <http://www.unige.ch/fapse/clidi/textos/Clinica-did%E1ctica-RR.pdf>
- Salazar, S. F. (2005). El conocimiento pedagógico del contenido como categoría de estudio de la formación

- docente. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación* 5(2).
- Shavelson, R.J. y Stern, P. (1981). Research on teachers' pedagogical thoughts, judgments decisions, and behavior. *Review of Educational Research*, 51, 455-498. Recuperado de: <http://rer.sagepub.com/content/51/4/455.full.pdf+html>
- Shulman, L.S. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher* 15(2), 4-14.
- Shulman, L.S. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En M.C. Wittrock (ed.). *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos* (pp. 9-91). Barcelona: Paidós/MEC.
- Sófocles. (1974). *Edipo Rey*. Madrid: Aguilar.
- Valbuena, E. (2007). *El conocimiento didáctico del contenido biológico: estudio de las concepciones disciplinares y didácticas de futuros docentes de la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia)*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Zuleta, E. (1985). *El pensamiento psicoanalítico*. Medellín: Editorial Percepción.