

LA TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA COMO ESTUTO EPISTEMOLOGICO FUNDANTE DE LOS SABERES ACADÉMICOS DEL PROFESOR DE CIENCIAS

Gerardo Andrés Perafán Echeverri¹

RESUMEN

En esta ponencia 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 UPN 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 (Perafán, 2004), 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 Chavellard, 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 shows preliminary results of the research called "Professional teacher's knowledge: new epistemological and methodological perspectives" developed within the framework of the Interinstitutional Doctoral Program in Education offered by UPN. 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.

Starting from previous studies in which the notion of professional teacher's knowledge has been understood as an integral system of ideas (Perafán, 2004), the author of this paper proposes a reconceptualization of the category academic knowledge of the teacher regarding to show its epistemological independence from disciplinary knowledge: On the other hand, based on this epistemological independence, it is

¹ Universidad Pedagógica Nacional. Mail: anperafan@yahoo.com

suggested by Chavellard a reconceptualization of the notion Didactic Transposition to be understood as the epistemological and anthropological founding statute of this academic knowledge.

The idea above opens up alternatives to think in a different way about school contents, teacher formation and the profession of being a teacher.

KEYWORDS. Didactic Transposition, epistemological founding statute, academic knowledge

INTRODUCCIÓN

Como lo hemos planteado en otras oportunidades (Perafán, 2004), la certeza de que no sólo 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: 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" (1998: 17). Así, esta hipótesis de García se constituye en un marco de referencia necesario para comprender tanto la estructura como la dinámica del proceso de producción de conocimiento por parte del profesor.

Dicho proceso ha sido estudiado con dedicación durante los últimos 40 años, pero se encuentra aún diseminado en una gran cantidad no sólo de obras y publicaciones científicas, sino fundamentalmente en una diversidad epistemológica subyacente a los diferentes trabajos de investigación sobre el mismo. 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 han insistido, por ejemplo, desde hace un tiempo, en la necesidad de reconocer un tipo de conocimiento práctico en el profesor (Connelly y Clandinin, 1984). 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. Marceb (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 hacen 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, será 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 ha sido 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.

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 yuxtaponer 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” (Porlán y Rivero 1998: 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 didáctica. Lo anterior hace 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; y en el que muestro 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 integradas.

LOS SABERES ACADÉMICOS DEL PROFESOR.

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

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, 1989:65). 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" (1989:65). La categoría *Pedagogical Content Knowledge* –traducida en ocasiones como *Conocimiento Didáctico del Contenido*, en habla hispana-, 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 sólo 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 mater del saber académico del profesor, sólo 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. 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 incompreensión epistemológica a la base de las formas de apropiación de la categoría que comparte el nombre con el título de la polémica obra; a saber: *La Transposición Didáctica*. En efecto, de acuerdo con Chevallard, "Nadie parece haber formulado verdaderamente el problema epistemológico que planteó, junto con algunos otros, el concepto de Transposición Didáctica." (Chevallard, 1991: 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 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. La didáctica no tiene como lugar de origen las disciplinas, su lugar es una antropología del conocimiento, 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, en el marco de una intensión de enseñanza de esa noción, construida por él, que abre este proceso de co-nacimiento. Cuando el sujeto-profesor-de- (un área cualquiera) biología, 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, 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 $Y=X$)." (Chevallard, 1991:150).

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 profesoral (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. La transposición didáctica es, por lo tanto, a la vez, razón de origen o principio instituyente, razón de comprensión 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 la *Transposición Didáctica*, como fenómeno antropológico y epistemológico, debe ser entendida como el estatuto epistemológico fundante del saber académico del profesor: Esto desplaza no sólo 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, según la cual los saberes son objetos de deseo (Chevallard, 1991; 153), es dejar a medio camino la conceptualización de la transposición didáctica.

Para comprender la categoría transposición didáctica de Chevallard, en su acepción epistemológica, hay que referirse entonces a la noción de obstáculo epistemológico planteado por Bachelard, 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, "es en el acto mismo de conocer, íntimamente, donde aparecen por una especie de necesidad funcional, los entorpecimientos y las confusiones" (Bachelard, 1985: 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, debe superarse a sí mismo, "debe formarse reformándose (Bachelard, 1985:27).

Dicha reforma no viene de afuera, de los fenómenos pintorescos 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: 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. Es por esta razón que el psicoanálisis al que se refiere Bachelard, no alude sólo 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 sólo al necesario autoanálisis que el científico contemporáneo debe hacer de si 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 auto psicoanálisis es necesario como condición para evitar que el espíritu se anquilese en sus nuevos estados estacionarios.

En últimas, para decirlo en términos de Bachelard, 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 anquilese en sus propias ideas claras" (Bachelard, 1988: 94).

Así, por extensión del concepto, en el marco de la noticia que nos arroja Chevallard 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, tienen un origen pulsional y una razón polémica interna que explica su desarrollo. El

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.

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, 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, 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: "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" (Zuleta, 1985: 149). Ideal del yo y objeto de amor, son los dos términos de la ambivalencia. Pero que 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, sólo la condición de la emergencia de la propia identidad.

Por otra parte, como lo recuerda Zuleta: "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" (Zuleta, 1985: 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, 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, 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, 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 Pólipo: 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 Pólipo: la disciplina. Pero Pólipo ha muerto, es la voz, la noticia que nos trae Chevallard, al avistar la Transposición Didáctica, como el Layo, el padre, el estatuto fundante.

Dice 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 Pólipo, 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: 94-97)

La disciplina como estatuto fundante del saber del profesor ha muerto. Muerto Pólipo 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

Lo Saberes Académicos del profesor, son construcciones epistemológicas propias que tienen como estatuto fundante la Transposición Didáctica y no las disciplinas. En el marco de las reflexiones de Chevallard, 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 ha dado a este concepto. Todo lo anterior implica, necesariamente, un desplazamiento de la disciplina como el alma mater del conocimiento del profesor y la emergencia de un compromiso histórico de investigar el conocimiento del profesor en fuentes distintas.

Estamos asistiendo a la fundamentación epistemológica del Conocimiento Profesional del Profesorado, más allá de las disciplinas.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Angulo, F., Ruiz, J. y Pérez Gómez, I. (1999). *Desarrollo Profesional Del Docente: Política, Investigación y Práctica*. Ediciones Akal.

Bolívar, A. (2005). *Conocimiento Didáctico de Contenido y Didácticas específicas*. En: *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9, 2

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

Bachelard, G. (1978a). *El racionalismo aplicado*. Buenos Aires: Paidós.

_____ (1978b) *El agua y los sueños*. México: Fondo de Cultura Económica.

_____ (1984). *La filosofía del no*. Buenos Aires: Amorrortu.

_____ (1985). *La formación del espíritu científico*. México: Siglo XXI.

_____ (1988). *El compromiso racionalista*. México: Siglo XXI.

Gallego, M. J. (1991) *Investigación sobre pensamientos del profesor: Aproximaciones al estudio de las "teorías y creencias de los profesores"*. En: *Revista Española de Pedagogía*. Vol. 49, N. 189. Pp. 287-326.

ELBAZ, F. (1981). The teacher's "practical knowledge": report of a case study. *Curriculum Inquiry*. Vol. 11 No 1, pp. 43-71.

_____ (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*. 2ª ed. Buenos Aires: Amorrortu, 2008. Vol. 14.

García, F. A. y Garritz, A. (2006) *Desarrollo de una unidad didáctica: el estudio del enlace químico en el bachillerato*. *Enseñanza de las ciencias*, 2006, 24(1), pp. 111-124

Oliva, J. M. (2003). *Rutinas y guiones del profesorado de ciencias ante el uso de analogías como recurso de aula*. En: *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, Vol. 2, N° 1, 31-44.

Perafán, G. A. (2004) La epistemología del profesor sobre su propio conocimiento profesional. ImpresiónArte: Bogotá.

Pérez Gómez, A. I. (1998). La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Ediciones Morata: Madrid.

Reyes, F. y Garritz, A. (2006). Conocimiento Pedagógico del concepto de reacción química en profesores universitarios mexicanos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 11. Número 31. Pp. 1175-1205.

Porlan, A. y Rivero, A. (1998). *El conocimiento de los profesores*. Sevilla: Díada.

Salazar, S. F. (2005). El conocimiento pedagógico del contenido como categoría de estudio de la formación docente. En: *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"* Volumen 5, Número 2, Año 2005.

Shavelson, R.J.; Stern, P. (1981): Research on teachers' pedagogical thoughts, judgments decisions, and behavior. En: *Review of Educational Research*. n. 51, 455-498. <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*. Barcelona: Paidós/MEC, 9-91.

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. Universidad Complutense de Madrid.

Zuleta, E. (1985) El pensamiento psicoanalítico. Medellín: Editorial Percepción.