

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
PROGRAMA DOCTORADO INTERINSTITUCIONAL EN EDUCACIÓN

PROPUESTA SEMINARIO DOCTORAL

Nombre del seminario:	Del Conocimiento Profesional Docente Mayoritario al Conocimiento Profesional Específico del Profesor asociado a Categorías Particulares: un debate epistemológico.	
Profesor(es) oferente(s):	Gerardo Andrés Perafán Echeverri.	
Profesor(es) invitado(s):		
Correos electrónicos	anperafan@yahoo.com	
Extensión	N/A	
Énfasis Oferente	Educación en ciencias	
Grupos de investigación	INVAUCOL	
Universidad donde se oferta el seminario	Universidad Pedagógica Nacional.	
Intensidad del seminario (marque con X)	Permanente: <input type="checkbox"/>	Intensivo: <input checked="" type="checkbox"/>
Semestre en el que se oferta	Semestre: 1	Año: 2025
Tipo de seminario (marque con X)	De énfasis: <input checked="" type="checkbox"/>	De Educación y Pedagogía: <input type="checkbox"/>
Horario del seminario	Jornada 1: 8h – 12h Jornada 2: 14h – 18h 26 de abril, 3, 10, 17, 24 y 31 de mayo.	No. sesiones: 6.
No. de créditos	3	
No. de horas presenciales	48h	
No. de cupos estudiantes de doctorado:	8	
No. de cupos estudiantes de maestría	7	

Justificación del seminario

El seminario se ofrece como un espacio de análisis para mostrar la transición epistemológica que conduce de las categorías Conocimiento Profesional Docente Mayoritario (Porlán y Rivero, 1998) y Conocimiento Profesional Docente como Sistema de Ideas Integradas (Perafán, 2004, 2011, 2015), al Conocimiento Profesional Específico del Profesor asociado a nociones, conceptos o categorías que él construye como un conocimiento disciplinar escolar. (Perafán, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2022).

Partimos de la tesis según la cual el profesor, en tanto sujeto histórico, instalado desde la intencionalidad de la enseñanza (Determinación de la voluntad para indicar, señalar o marcar movimientos a las subjetividades individuales) ha construido un tipo de conocimiento propio y, de manera fundamental, una diversidad epistemológica constituyente del mismo, que al ser comprendida en una categoría particular permite su legitimación no sólo en la escuela sino también en las comunidades de saber. Dicha categoría es la de Conocimiento Profesional Docente, la cual ha sido abordada, desde diferentes autores, como un intento por determinar -hasta donde el desarrollo de tal noción lo permite-, una historia y una epistemología de la misma. En el programa de investigación sobre el pensamiento y el conocimiento del profesor podemos reconocer líneas discontinuas tanto en la historia como en la epistemología del conocimiento profesional docente.

En efecto, muchos autores han hablado del Conocimiento Profesional Docente desde perspectivas epistemológicas diversas; nosotros hemos pretendido seguir esa diversidad tomando como vector de organización la elaboración propuesta por Perafán en el libro: La epistemología del profesor sobre su propio conocimiento profesional (Perafán, 2004), con el propósito de reorganizar los desarrollos históricos al respecto, en función de mostrar la participación del profesorado en la producción del mismo. Nos ocupa básicamente el problema de la determinación de las condiciones epistemológicas en las que son posibles los saberes, los conocimientos y, particularmente, aquellas en las que son posibles los saberes y los conocimientos el profesor. Lo anterior, en el entendido de que ha quedado oculta a la conciencia histórica contemporánea, la condición del maestro como sujeto; concretamente como sujeto de una región epistemológica como lo es la de la enseñanza, en la cual él produce un determinado tipo de conocimiento, que lo diferencia de otras comunidades y funda su profesión. Por lo tanto, todos los esfuerzos encaminados a develar y remover este ocultamiento parecen ser pertinentes.

En ese orden de ideas, y tras los avances que hemos alcanzado hasta el momento, ha quedado planteada, por una parte, una red de relaciones de continuidad y ruptura entre la categoría Conocimiento Profesional

Mayoritario y la categoría Conocimiento Profesional Docente como Sistema de Ideas Integradas, las cuales abordaremos durante el desarrollo de este seminario. Las mismas quedarán enunciadas más abajo, como temáticas del seminario. Entonces, una vez reconocido el invaluable aporte de Porlán y Rivero al programa de investigación sobre el pensamiento y el conocimiento del profesor, en particular por la síntesis histórica que supone la categoría, Conocimiento Profesional Mayoritario, por ellos propuesta, señalaremos las limitaciones y alcance de la misma, sobre todo en lo correspondiente al lugar desde donde se valora y ordena dicha síntesis. En ese orden de ideas mostraremos la necesidad de pensar el conocimiento profesional del profesor no como saberes yuxtapuestos (que requieran de una organización epistemológica desde una episteme sobre la ciencia, como ellos lo sugirieron) sino como un sistema de ideas que integra cuatro componentes de saber y cuatro estatutos epistemológicos fundantes de tales saberes, asociados a los mismos.

El saber académico, el saber práctico, las teorías implícitas, los guiones y rutinas, aparecen, a lo largo de la investigación sobre el pensamiento y el conocimiento del profesor, como cuatro tipos de saber que mantienen los profesores. Esos tipos de saber están asociados a cuatro estatutos epistemológicos fundantes respectivamente. Dichos estatutos epistemológicos son: la transposición didáctica (entendida como una teoría a cerca del origen del conocimiento escolar), la práctica profesional de los profesores, el tejido cultural institucional y la historia de vida del docente: la integración de estos cuatro saberes y sus respectivos estatutos epistemológicos, constituyen un sistema de saberes denominado Conocimiento Profesional Docente.

Por otra parte, ha quedado dibujado un segundo desplazamiento, necesario, que va de la categoría Conocimiento Profesional Docente como Sistema de Ideas Integradas a la categoría Conocimiento Profesional Específico del Profesor, asociado a Categorías Particulares (Perafán, 2011, 2013, 2014, 2022; Ortega y Perafán, 2012; Pachón y Perafán, 2013; Reina y Perafán, 2014; Barinas y Perafán, 2014; Perafán y Tijacá, 2014; Perafán y et all, 2014), cuyas determinantes serán uno de los temas centrales, también, de este seminario.

Así, el hecho de que la categoría Conocimiento Profesional Docente como Sistema de Ideas Integradas, se justifique teóricamente, por la ruptura que marca con la idea de yuxtaposición de saberes -mostrando que este juicio es el producto de una actitud que sobrepone acriticamente factores epistemológicos de un racionalismo regional a otro, ocultando de esta manera la especificidad de una región epistemológica o racionalismo regional propio para la enseñanza- la misma no constituye una herramienta

pertinente para abrir, o desarrollar investigaciones en el aula que permitan evidenciar cuales son aquellos conocimientos escolares que, decimos, produce el profesor en la enseñanza interactiva.

En efecto, si bien la categoría Conocimiento Profesional Docente como Sistema de Ideas Integradas constituye un referente teórico que permite evidenciar cómo tanto los saberes como los estatutos epistemológicos fundantes asociados a los mismos están realmente integrados -cuando se los mira desde una episteme alternativa a la del conocimiento científico-, la misma no alcanza a dar cuenta del eje articulador que hace posible ese movimiento. Nuestras investigaciones (un poco más de 30 en el nivel de maestría y una cinco en el nivel de doctorado) han mostrado que tal eje no es otro que las categorías concretas que enseña el profesorado por las cuales se produce y cobra sentido el discurso en el aula. Se ha puesto de manifiesto entonces, la necesidad de investigar un tipo de Conocimiento Profesional Docente asociado a las categorías específicas que enseña el profesor en el aula, las cuales no pertenecen a las disciplinas en una relación de necesidad, sino a la construcción que el profesorado realiza de las mismas como sujeto intencional y situado.

La tesis central en este punto es que todos los elementos que constituyen el orden discursivo que produce el profesorado en el aula, con la intencionalidad de enseñar una categoría cualquiera, concurren intencionalmente a la construcción del sentido de dicha categoría; razón por la cual no podemos, por una parte, dividir la comprensión del discurso del profesor en saberes base de contenido y saberes base pedagógicos o didácticos; ni por otra parte, postular referentes externos a la escuela (las disciplinas con sus contenidos, historias y gramáticas particulares, por ejemplo) como determinantes o jueces del sentido de la categoría que enseña el profesorado, ni tampoco del movimiento de emergencia particular del sujeto profesor.

El seminario, entonces, abordará el tránsito epistemológico que va de la categoría general: Conocimiento Profesional Docente, a las categorías específicas asociadas a nociones, conceptos o contenidos integrados históricamente en áreas y currículos de la enseñanza tradicional. Se trata entonces de abordar los aspectos epistemológicos que permitan identificar cómo se construye cada noción específica; en primer lugar, en cada componente de saber asociado a su respectivo estatuto epistemológico fundante, y en segundo lugar, en la integración necesaria de todos en un sistema particular para cada categoría.

En ese orden de ideas, debemos transitar por una comprensión, determinación o, simplemente, toma de posición ilustrada respecto a la

naturaleza o condición del pensamiento del profesor como un poder, (este último, en el sentido Kantiano del término, es decir, como poder de conocer y de intuir); como voluntad, o bien en el sentido que Schopenhauer (2009) atribuye a esta fuerza humana como cuerpo: “mi cuerpo y mi voluntad son la misma cosa [...] mi cuerpo es la objetivación de mi voluntad” (118), afirma Schopenhauer, o en el sentido Nietzscheano (1981) como “instinto de crecimiento, de duración, de acumulación de fuerzas”(24); como una fuerza psíquica, que lo es en nosotros la imaginación, en el sentido que lo plantea Bachelard (1994), por lo menos en *El aire y los sueños*: “la imaginación es el ser mismo, el ser productor de sus imágenes y de sus pensamientos” (138), “la imaginación es la fuerza primera” (222), “la imaginación es verdaderamente la potencia formadora de los pensamientos humanos” (151), o en últimas como pulsión (Freud,1915), esto es como “genuinos motores de los progresos que han llevado al sistema nervioso a su actual nivel de desarrollo” (116) y como “medida de la exigencia de trabajo que es impuesta a lo anímico” (117). Así, voluntad, fuerza, pulsión, imaginación aluden en todos los casos a un sujeto de naturaleza no necesariamente racional, lo que obliga a pensar el orden discursivo que produce el profesor, su conocimiento, más allá de los metarelatos de la argumentación, la apodicticidad y la demostración. Estos últimos son más bien accidentes, entre otros, del sujeto. Es en ese sentido, que hemos afirmado que “el discurso del profesor en el aula no es de tipo argumentativo o demostrativo, no tiene su origen en el principio de razón lógica y demostrativa; por el contrario, debe ser comprendido como un discurso de naturaleza metafórica. Así, es claro que el profesor piensa a golpe de metáforas. La fuente originaria del discurso del profesor no está en la lógica, sino en la imaginación, en su capacidad, como todo hombre, de crear metáforas, analogías, símiles y, en general, figuras discursivas o literarias” (Perafán, 2022: 159).

El camino será recorrido a partir de dos ámbitos: a). El correspondiente a los supuestos epistemológicos que hacen posible y viable la categoría conocimiento profesional docente específico, asociado a categorías particulares; b). Los avances metodológicos que hemos alcanzado para hacer posible la investigación sobre dicha categoría con estudios de caso concretos.

Objetivos

General:

Identificar, discutir e interpretar el tránsito epistemológico que va de la categoría Conocimiento Profesional Mayoritario a la categoría Conocimiento Profesional Específico del Profesor, asociado a Categorías Particulares.

Específicos:

1. Analizar los componentes epistemológicos subyacentes a la categoría conocimiento profesional mayoritario.
2. Analizar, desde una perspectiva crítica, el alcance y los límites, de orden epistemológico, de la categoría conocimiento profesional mayoritario.
3. Presentar la categoría conocimiento profesional docente como sistema de ideas integradas, como comprensión alternativa a la noción del conocimiento profesional mayoritario que se ha definido como un conjunto de ideas yuxtapuestas.
4. Analizar las determinantes epistemológicas y conceptuales constituyentes de la categoría conocimiento profesional específico del profesor, asociado a categorías particulares, como un conocimiento o situado.

Ejes temáticos

- A. El conocimiento profesional mayoritario de los profesores.
 - A.1 El conocimiento profesional mayoritario, como síntesis histórica que clasificó y ordenó una buena cantidad de trabajos, publicados en el ámbito internacional, en los que se pretendía caracterizar el conocimiento del profesor.
 - A.2. Las dimensiones epistemológica y psicológica constitutivas de la categoría conocimiento profesional mayoritario.
 - A.3. La razón y la experiencia como estatutos epistemológicos fundantes del conocimiento profesional mayoritario.
 - A.4. La interrelación entre las dimensiones epistemológica y psicológica con los estatutos fundantes (razón y experiencia) en la configuración de los cuatro saberes que componen el conocimiento profesional mayoritario de los profesores.
 - A.5. El supuesto de yuxtaposición de saberes, como límite impuesto a la comprensión de la naturaleza epistemológica del conocimiento profesional mayoritario de los profesores.
- B. El conocimiento profesional docente como sistema de ideas integradas.
 - B.1. La unidad narrativa del discurso de los profesores: todos los elementos que componen el orden discursivo que produce el profesor en el aula, concurren, como aspectos de carácter epistémico, a la construcción del sentido escolar de la noción por la cual dicho discurso se produce.
 - B.2. El falso problema de la división del discurso de aula del profesor, en momentos de gestión y montemos de desarrollo del contenido.
 - B.3. La transposición didáctica como estatuto epistemológico fundante de los saberes académicos que construye el profesor.
 - B.4. La práctica profesional como estatuto epistemológico fundante de los saberes basados en la experiencia que construye el profesor.
 - B.5. La red cultural institucional como estatuto epistemológico fundante de

los saberes denominados teorías implícitas que mantiene el profesor.

B.6 La historia de vida como estatuto epistemológico fundante de los saberes denominados guiones y rutinas que mantiene el profesor.

B.7. La integración de saberes y estatutos fundantes, como determinante epistemológica que caracteriza el conocimiento profesional específico del profesor.

C. El Conocimiento Profesional Especifico del Profesor asociado a categorías particulares.

C.1. El profesor como sujeto intencional.

C.2. La intencionalidad de la enseñanza como estatuto epistemológico transversal, fundante de los saberes que componen el conocimiento profesional del profesor.

C3. Los saberes académicos, los saberes basados en la experiencia, las teorías implícitas y los guiones y rutinas asociados a la construcción de una noción particular en el orden discursivo que produce del profesor en el aula.

C.4. El pensar a golpe de metáforas, símiles, ejemplos, entre otras figuras, como característica del sujeto intencional que es el profesor, y sus implicaciones para la naturaleza del orden discursivo que produce en el aula.

C.5. Los sentidos subyacentes a las figuras que constituyen y componen el discurso del profesor en el aula y su integración en la construcción del sentido general de las nociones que él enseña.

D. La integración de los saberes académicos, los saberes prácticos, las teorías implícitas, los guiones y rutinas, asociados a la construcción de una noción particular, en el proceso de construcción de una categoría particular entendida como Conocimiento Profesional Especifico del Profesor.

D.1. Las metáforas, los símiles y los ejemplos, entre otras figuras literarias o discursivas, constitutivas del orden discursivo de enseñanza, propio y distintivo del profesorado, entendidas como entidades epistemológicas propias, que connotan un sentido construido por el profesor en el marco de la intencionalidad de la enseñanza que lo constituye.

D.2. Los sentidos implícitos y explícitos subyacentes a las figuras discursivas que componen el orden discursivo del profesor, y su integración en la construcción del sentido general de las categorías que enseña.

Metodología

El curso tendrá como base la revisión bibliográfica, el análisis crítico (individual y colectivo), la escritura, la comprensión y producción de sentidos.

Dada la naturaleza polémica y edificante del tema a tratar y, en

consecuencia, el método dialogante a seguir: la lectura previa a la clase, mínimo de los textos base, constituye una condición pedagógica necesaria; por lo cual se harán ejercicios de control de lectura al iniciar cada sesión.

Evaluación

Entendida como proceso formativo, la evaluación se asume como un ejercicio académico permanente de comprensión sobre los desarrollos alcanzados en el logro de los objetivos propuestos en el curso. Lo anterior implica mantener una constante reflexiva y correctiva sobre los logros individuales y colectivos. Dichos logros, examinados colectivamente y validados por el docente, se traducirán en la calificación exigida institucionalmente.

Bibliografía de referencia

- BACHELARD, G. (1994) El aire y los sueños. Colombia: Fondo de Cultura Económica.
- BERGER, P. Y LUCKMANN, T. (1997) Modernidad, pluralismo y crisis de sentido. Barcelona. Paidós.
- CHEVALLARD, Y. (1997) La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires. Aiqué.
- DENNETT, D. C. (1998) La actitud intencional. Barcelona. Gedisa Editorial.
- DENNETT, D. C. (1996). Contenido y Conciencia. Barcelona. Gedisa Editorial.
- GALLEGO, M. J. (1991) Investigación sobre pensamientos del profesor: aproximaciones al estudio de las teorías y creencias del profesor. En Revista Española de Pedagogía. Vol. 49. Núm. 189. Pp. 287-326
- GARCIA, J. E. (1998) Hacia una teoría alternativa sobre los contenidos escolares. España. Diada.
- GROSSMAN, P. L.; WILSON, S. M.; SHULMAN, L. S. (1989) "Teachers of substance: subject matter knowledge for teaching", en M.C. Reynolds (ed.): Knowledge Base for the Beginning Teacher. Pergamon Press, Oxford. 1989, 23-36
- MARCELO GARCIA, C. (1987) El pensamiento del profesor. Barcelona. Ediciones CEAC.
- MORIN, E. (1994) El método III. El conocimiento del conocimiento. Madrid. Ediciones Cátedra
- ORTEGA, J. M. y PERAFÁN, G. A. (2012). Algunas tendencias en la investigación sobre el conocimiento profesional docente: antecedentes y estado actual de la cuestión. En: Revista EDUCyT, 2012; Vol. 6. Pp. 17-29. ISSN 2215-8227.
- PACHON, J. O. y PERAFÁN, G. A. (2013) El conocimiento profesional del profesor de educación física. En Revista: Lúdica pedagógica. Vol. 2, No. 18. Pp. 123 – 131.
- PERAFAN, G. A. (2004). La epistemología del profesor sobre su propio conocimiento profesional. Bogotá. UPN.
- PERAFAN, G. A. (2005). Epistemologías del profesor de ciencias sobre su propio conocimiento profesional. En Revista Enseñanza de la Ciencias. Número extra. VII Congreso.
- PERAFAN, G. A. (2005). "La Investigación acerca de los procesos de pensamiento de los docentes. Orígenes y desarrollo". En: Perafán, G. A. y Aduriz-Bravo A. Pensamiento y conocimiento de los profesores. Debate y perspectivas

internacionales. Bogotá. Editorial Nomos.

PERAFÁN, G. A. (2013). La transposición didáctica como estatuto epistemológico fundante de los saberes académicos del profesor. En Revista Folio. Segunda época. No. 37. Pp. 83-93.

PERAFÁN, G. A. & TINJACÁ, F. (2014). Aspectos generales y primeros avances para el encuadre de una investigación sobre el conocimiento profesional específico del profesorado de química asociado a la noción de nomenclatura química. En Revista Educación. PUCP. Vol. XXIII, N° 44. Pp. 48-64. ISSN 1019-9403.

PERAFÁN, G. A. (2022). Conocimiento profesional docente: aportes para un debate epistemológico respecto a su caracterización a partir de un estudio de caso. En: Trayectorias y aportes pedagógicos de la Educación en Ciencias. Cátedra 11. Bogotá. UPN.

PORLAN, R. & RIBERO, A. (1998). El conocimiento de los profesores. Sevilla: Diada.

SCHÖN, D. A. (1992) La formación de profesionales reflexivos. Barcelona. Paidós.

SCHÖN, D. A. (1998) El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Barcelona. Paidós.

WITTRÖCK, C. M. (1989) La investigación sobre la enseñanza, I Enfoques, teorías y métodos. Barcelona. Paidós Educador.

WITTRÖCK, C. M. (1989) La investigación sobre la enseñanza, II Métodos cualitativos y de observación. Barcelona. Paidós Educador.

WITTRÖCK, C. M. (1990). La investigación sobre la enseñanza, III profesores y alumnos. Barcelona. Paidós Educador.

SHULMAN, L. (1987) Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. Harvard Educational Review, 57 (1), pp. 1-22.

Firma profesor(es) oferente(s)