



**"EL CONOCIMIENTO PROFESIONAL ESPECÍFICO DEL PROFESORADO DE
FILOSOFÍA ASOCIADO A LA NOCIÓN ESCOLAR DE SER"**

PRESENTADO POR:

EDWIN LEANDRO CUSBA PARRA

DIRIGIDO POR:

PhD. GERARDO ANDRÉS PERAFÁN ECHEVERRI. D.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

GRUPO DE INVESTIGACIÓN: INVESTIGACIÓN POR LAS AULAS COLOMBIANAS –

INVAUCOL

LÍNEA CONOCIMIENTO PROFESIONAL DEL PROFESOR

BOGOTÁ, D.C. 2018



**“EL CONOCIMIENTO PROFESIONAL ESPECÍFICO DEL PROFESORADO DE
FILOSOFÍA ASOCIADO A LA NOCIÓN ESCOLAR DE SER”**

PRESENTADO POR:

EDWIN LEANDRO CUSBA PARRA

TESIS PRESENTADA COMO REQUISITO PARA OPTAR AL GRADO DE MAGÍSTER
EN EDUCACIÓN

DIRIGIDO POR:

PhD. GERARDO ANDRÉS PERAFÁN

BOGOTÁ, D.C. 2018

Nota de aceptación

Firma del presidente del jurado

Firma del jurado

Firma del jurado

Ciudad y fecha_____

DEDICATORIA

A Danna Sofía Cusba Acero, mi princesa, quien fue mi aliciente en las vicisitudes que tuve que sortear en el desarrollo de este trabajo.

A mi familia, especialmente a mis padres Álvaro y María del Carmen y hermanas Diana y Deysi, quienes con su oración y apoyo incondicional, me enseñaron la sencillez y genuina sabiduría.

AGRADECIMIENTOS

Quiero ofrecerle este trabajo al divino Niño Jesús, quien incansablemente me manifiesta su amor incondicional.

Doy gracias a mis profesores, David Sánchez, Jorge Mario Ortega, Alfonso Tamayo, Robinson Roa, y especialmente al maestro Andrés Perafán Echeverri, quien, con su experiencia y valiosas disertaciones, ha sembrado en mí el deseo de continuar con este tipo de experiencias que dignifican la profesión docente.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL Formación y Transformación	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página vi de 124	
1. Información General		
Tipo de documento	Tesis de maestría.	
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central.	
Título del documento	“El conocimiento profesional específico del profesorado de filosofía asociado a la noción escolar de ser”	
Autor(es)	Cusba Parra, Edwin Leandro	
Director	Perafán Echeverri, Gerardo Andrés	
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2018. p.95	
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional.	
Palabras Claves	CONOCIMIENTO PROFESIONAL DOCENTE ESPECÍFICO; NOCIÓN ESCOLAR DE SER; SABERES ACADÉMICOS; SABERES BASADOS EN LA EXPERIENCIA; TEORÍAS IMPLÍCITAS; GUIONES Y RUTINAS.	

2. Descripción
La tesis de grado se presenta para optar al título de Magíster en Educación que se inscribe en la <i>línea de investigación INVAUCOL (investigación por las Aulas Colombianas)</i> dentro del marco del <i>Conocimiento y las Epistemologías del Profesor</i>. Que atiende a la pregunta de investigación: ¿CUÁL ES LA NOCIÓN ESCOLAR DE SER QUE HAN CONSTRUIDO HISTÓRICAMENTE LOS PROFESORES DE FILOSOFÍA Y QUE ES DIFERENTE A LA CONSTRUIDA POR LAS COMUNIDADES CIENTÍFICAS?. El presente trabajo de Investigación Cualitativa identifica y caracteriza a través de la metodología de estudio de un caso: “el conocimiento profesional específico del profesorado de filosofía asociado a la noción escolar de ser”. Se basa en los avances de la Línea de Investigación INVAUCOL, en los libros publicados por el Doctor Gerardo Andrés Perafán Echeverri (Director de la Tesis) y en los postulados de autores como Porlán y Rivero (1998); para demostrar la integración y yuxtaposición de los cuatro (4) saberes: saberes académicos, saberes basados en la experiencia, teorías implícitas y guiones y rutinas.

3. Fuentes

- Baena, M. (2000). *Pensamiento y acción en la enseñanza de las ciencias*. Enseñanza de las ciencias, 18. (217-226)
- Ballenilla, F. (2003). El practicum en la Formación Inicial del Profesorado de Ciencias de Enseñanza Secundaria. Estudio de caso. (Tesis de doctorado). Universidad de Sevilla, Sevilla.
- Barinas, G. (2014). *Conocimiento Profesional Específico del Profesor de Biología Asociado a la Noción de Célula*. (Tesis de grado Maestría en Educación). Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Facultad de Educación, Bogotá.
- Bolívar, A. (2005). Conocimiento didáctico de contenido y didácticas específicas. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*. 9(2), p 1-39.
- Bolívar, A. (2005). Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 2(9), 1-39. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART6.pdf>
- Bromme, R. (1998). *Conocimientos profesionales de los profesores*. Enseñanza de las ciencias, 6(1).
- Clark, C. & Perterson, P. (1986). Procesos de pensamiento de los docentes. En Wittrock, M. *La investigación de la enseñanza I. Enfoque teorías y métodos*. Ediciones Paidós Ibérica, S. A. Barcelona-Buenos Aires-México.
- Connelly, F & Clandinin, D. (1985). *Personal practical knowledge and the modes of knowing: Relevance for teaching and learning*. In E. Eisner (Ed.). *Learning and teaching the ways of knowing*, Eighty-fourth Yearbook of the National Society for the Study of Education. p. 174-198.
- Clark, C; Peterson, P. (1990). *Procesos de pensamiento de los docentes*. En p. 485
- Chevallard, Y. (1997). La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires: Aiqué.
- Elbaz, F. (1981). The teacher's "practical knowledge": report of a case study. *Curriculum Inquiry* 11(1).
- Elbaz, F. (1983). *Teacher Thinking: A Study of Practical Knowledge*. London, Croom-Helm. Recuperado de: http://books.google.com.co/books?id=IrgNAAAAQAAJ&printsec=frontcover&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza II. En Wittrock, M (1989). *La investigación de la enseñanza* Ediciones Paidós Ibérica, S. A.
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza II. En Wittrock,

- M(1989). *La investigación de la enseñanza*. Ediciones Paidós Ibérica, S. A.
- Espinosa, S. (2013). *El conocimiento profesional específico de los profesores de preescolar y primaria asociados a la noción de escritura*. (Tesis de Grado Maestría en Educación). Universidad pedagógica Nacional de Colombia. Facultad De Educación
- García, J. (1997). *Evaluación de la formación: marcos de referencia*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- García, R.H.M. (2003). *Antecedentes, evolución y aportaciones de la investigación del pensamiento y conocimiento del profesor de educación física*. Adaxe, (19), 105-133.
- Garritz, A ; Daza, S & Lorenzo, M (2015). Conocimiento Didáctico del Contenido. Una perspectiva Iberoamericana. *Revista Educación Química*. 26(1), p 66-70.
- Grossman, P. L. Wilson, S. Y. Shulman, L. (2005): “*Profesores de sustancia: el conocimiento de la materia para la enseñanza*”. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, vol. 9, no 2, p. 1-24.
- Jackson, P.W. (1998). *La vida en las aulas*. Ediciones Morata
- Kawulich, B. (2005). La observación participante como método de recolección de datos. *Forum: qualitative social research sozialforschung*. 6 (2).
- Larrain, A. (2011). Donald Schön: Una Práctica Profesional Reflexiva en la Universidad. *Revista Compas Empresarial*. 3(5).
- Marcelo, C. (1987). *El pensamiento del docente*. Barcelona. Ediciones CEAC.
- Marcelo, C. (2009). Pensamientos pedagógicos y toma de decisiones de los profesores en la planificación de la enseñanza. *Revista Enseñanza & Teaching*, 4. Recuperado de: <http://rca.usal.es/index.php/0212-5374/article/view/3289/3313>
- Ortega, J. & Perafán, A. (2012). *Algunas Tendencias en la Investigación Sobre el Conocimiento Profesional Docente: Antecedentes y Estado Actual de la Cuestión* Revista EDUCyT.Asociación Colombiana para la investigación en Educación en Ciencias y Tecnología. 6, p.17-29.
- Ozanas, L. & Pérez, A. (2004). La entrevista semiestructurada. Notas sobre una práctica metodológica desde una perspectiva de género. *Revista la Aljaba*, segunda época. 19, p. 198-203.
- Perafán, G. (2004a). *La epistemología del profesor sobre su propio conocimiento profesional*. Bogotá: ImpresiónArte.
- Perafán, G. (2011b). *Conocimiento profesional docente: nuevas perspectivas epistemológicas y metodológicas*. Instrumentos de investigación: Analytical Scheme. Proyecto de investigación Universidad Pedagógica Nacional.

- Perafán, G. (2012). *La transposición didáctica como estatuto epistemológico fundante de los saberes académicos del profesor*. III Congreso Internacional y VIII nacional de investigación en educación, pedagogía y formación. Bogotá. UPN.
- Perafán, G (2013 b). La Transposición Didáctica Como Estatuto Epistemológico Fundante de los Saberes Académicos del Profesor. *Revista Folios*. 37, p 83-9.
- Perafán, G (2015). *El conocimiento profesional docente*. Seminario de Proyecto de investigación. Marzo 13 de 2015. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional
- Perafán, G. A. (2013). *El conocimiento profesional docente: caracterización, aspectos metodológicos y desarrollo*. Estado de la enseñanza de las ciencias: 2000-2011. MEN - Universidad del Valle.
- Perafán, G. & Adúriz, A. (eds.) (2002). *Pensamiento y conocimiento de los profesores. Debate y perspectivas internacionales*. Bogotá: UPN Colciencias.
- Pérez, A.I., & Gimeno, J. (1988). *El pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico*. Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education Development, (42), 37-64.
- Perrenoud, P. (2006). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona.
- Porlán, R & Rivero, A. (1998). *El conocimiento de los profesores: una propuesta formativa en el área de las ciencias*. Sevilla: Díada.
- Porlán, R; Rivero, A, & Del Pozo, M (1998). Conocimiento Profesional y Epistemología De Los Profesores, II: Estudios Empíricos y Conclusiones. *Revista Enseñanza de las Ciencias*, 16 (2), p 271-288.
- Porlán, R; Rivero, A. & Martín, J. (1997) Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: Teoría, métodos e instrumentos. *Enseñanza de las Ciencias*, 15 (2), p 155-17.
- Porlán, R. & Rivero A. (1998) *El conocimiento de los profesores*. Sevilla: Díada Editorial.
- Ramírez, (2007). El método psicoanalítico de la asociación libre. Recuperado de: <http://www.elpsitio.com.ar/Noticias/NoticiaMuestra.asp?Id=1754>
- Rodrigo, M. J., & N. Correa. (1999). “*Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo*”. En Pozo, J.I. & C. Monereo. El aprendizaje estratégico. Aprender a aprender desde el currículo. Madrid: Santillana/ Aula XXI.
- Rodrigo, M. J., Rodríguez A., & Marrero J. (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*; Madrid, España: Visor.
- Schôn, D. (1998): *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós, Barcelona.
- Shulman, L. (2005). Conocimiento y Enseñanza: Fundamentos de la Nueva Reforma. En:

Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*. (2), p. 1-30.

Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Research*, 15(2), p. 4-14.

Stake, R (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, España. Ed. Morata.

Tamayo, G (2004). La educación expresada en una triple condición: sujeto educador, sujeto educando y saber con sentido. *Revista Perspectivas en Psicología* 6 Universidad de Manizales. Recuperado de http://www.umanizales.edu.co/publicaciones/campos/sociales/perspectivas_psicologia/html/revistas_contenido/revista6/La%20educacionexpresada.pdf

Taylor, S.J. & Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. México, Paidós. Recuperado de: http://books.google.es/books?id=EQanW4hLHQgC&printsec=frontcover&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

Viscaíno, A. (2008). El conocimiento práctico en la formación docente: una construcción histórica entre actores e instituciones. *Revista Iberoamericana de Educación*. 46(1).

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

Yinger, R. (1977). *A study of teacher planning: a description and theory development using ethnographic and information processing methods*. (Doctoral Dissertation), Michigan State University, University Michofilm International. 78.

Zamudio, J. (2003). El conocimiento profesional del profesor de ciencias. *Revista de teoría y didáctica de las ciencias*. (p 87- 104)

4. Contenidos

El documento está conformado por cuatro capítulos. El primero, integra los aspectos formales, tales como: introducción, justificación, objetivos y planteamiento del problema; el segundo, expone los fundamentos teóricos que dan cuenta de la reflexión que se ha construido en torno al conocimiento del profesor y su relación con el trabajo orientado en el grupo de investigación; el tercero muestra el diseño metodológico empleado. En el cuarto se organiza y analiza la información recolectada empleando las técnicas: observación participante, estimulación del recuerdo, entrevista semiestructurada y el Analytical Scheme (Perafán, 2004, 2011, 2015), con la cual se interpreta la información para caracterizar las metáforas que emergen cuando el profesor de filosofía construye la noción escolar de ser. Finalmente, aparecen las conclusiones del trabajo investigativo.

5. Metodología

Esta investigación es de tipo cualitativa, puesto que logra analizar los sentidos que históricamente el profesorado de secundaria (profesor de filosofía) construye y atribuye a la noción de ser, cuando produce en la enseñanza interactiva un orden discursivo mediado por la intención de enseñar dicha noción.

En coherencia con los objetivos y el enfoque de esta investigación, se utilizaron las siguientes técnicas e instrumentos de recolección de datos: **a.** Observación participante; **b.** Técnica de estimulación del recuerdo (García 2012 y Leivi 1995); y **c.** Entrevista semiestructurada (Troncoso & Daniele 2009 y Ozanas & Pérez 2004). Para el análisis y la interpretación de los datos se aplicó el Analytical Scheme construido por Perafán (2011b)

6. Conclusiones

- En un comienzo, me manifesté de forma escéptica frente al postulado de la línea de investigación y me parecía descabellado afirmar que el docente podría construir conocimiento independientemente del conocimiento de las disciplinas. Incluso, creo que en el colectivo docente aún persiste la creencia de que los profesores no podrían ejercer su labor sin el conocimiento que brindan las ciencias, llámese física, química, filosofía etc. Sin embargo, a medida que me fui involucrando en este proceso investigativo mi visión cambió, ahora estoy convencido que sí somos productores de conocimiento, es decir producimos un conocimiento disciplinar escolar, con el cual promovemos nuestra existencia y la de otros. En síntesis, los resultados obtenidos en las diferentes investigaciones que ya se han publicado y se han dado a conocer por la línea de investigación INVAUCOL es fundamental darlos a conocer al colectivo docente y de esa manera se puedan sistematizar más experiencias que evidencien la producción del conocimiento del profesor.
- El docente que participó en este caso único; intervino como un sujeto que construye conocimientos explícitos (saberes académicos, los saberes basados en la experiencia) e implícitos (las teorías implícitas, los guiones y las rutinas) que conformaron la noción escolar de ser.
- Se reconoce en esta investigación al profesor de filosofía como un actor principal en la construcción de metáforas que asociadas constituyen la noción escolar de ser y por lo tanto el docente se convierte en un intelectual y constructor cultural.
- La noción escolar de ser construida por el docente de filosofía se concretó por medio de una serie de metáforas.
- El profesor de filosofía, al tener la intencionalidad de enseñar la noción escolar de ser, convirtió el aula en un ambiente donde se construyen valores, sentidos, sentimientos, entre otros, es decir hace de este espacio un contexto social y cultural donde se construyen saberes.
- El conocimiento profesional específico del profesor de filosofía asociado a la noción escolar de ser, se caracterizó desde la integración de los cuatro saberes; saberes académicos, saberes basados en la experiencia, teorías implícitas y guiones y rutinas con sus respectivos estatutos epistemológicos tales como: la transposición didáctica, la práctica

profesional, el campo cultural e institucional y la historia de vida.

- El conocimiento profesional específico del profesor de filosofía asociado a la noción escolar de ser se construyó a partir de la identidad individual y colectiva, en la construcción de los saberes escolares.
- Existe reconocimiento del sujeto (docente), como un individuo creativo, reflexivo y responsable en la misión de construir y transformar los saberes en pro del reconocimiento de la subjetividad y la de otros.
- El conocimiento profesional específico del profesor de filosofía asociado a la noción escolar de ser está en constante transformación por la realidad del sujeto docente creador.
- El conjunto de metáforas que emergieron asociadas a la noción escolar de ser posibilitó la caracterización del conocimiento profesional específico del profesor de filosofía asociado a la noción escolar de ser.
- El saber académico del profesor de filosofía asociado a la noción escolar de ser, se identificó como una construcción racional, consciente y epistemológica propia.
- El saber académico del profesor de filosofía asociado a la noción escolar de ser y su estatuto antropológico fundante hizo que se diera la intencionalidad de promover sujetos de saber ser.
- La metáfora de las emociones construida en el discurso del docente de filosofía se constituyó como una metáfora conceptual portadora de sentidos de los saberes académicos asociados a la noción escolar de ser.
- La metáfora “la lectura como pensamiento” en la construcción de las teorías implícitas del profesor de filosofía asociado a la noción escolar de ser se establece como un complejo epistemológico no consciente autorregulado por la red de sentidos institucionales que circulan en la escuela.
- La metáfora dar la vida desinteresadamente corresponde a una construcción del docente configurado a partir de la experiencia personal profesional de su subjetividad y los sentidos asociados a la noción escolar de ser. De igual manera, se instituye como un andamiaje de construcción procedente de la intencionalidad de formar, de enseñar y hacer aflorar nuevas relaciones desde lo emocional, lo sentimental y lo creativo.
- La metáfora de la pregunta construida en los saberes basados en la experiencia se constituye desde el estatuto epistemológico fundante desde la práctica profesional docente.
- Los cuatro sentidos parciales, constitutivos de la noción escolar de ser, identificados en el análisis y la interpretación de los datos fueron: para los saberes académicos: principio que conectando el pasado y el presente moviliza el sentido que los estudiantes le dan a su vida; para los saberes basados en la experiencia: reflexión existencial que posibilita la transformación de la realidad; para las teorías implícitas: movimiento; para los guiones y rutinas: devenir del sujeto axiológico en el aula.
- El sentido parcial, emergente de la integración de los sentidos asociados a los saberes explícitos, constitutivos de la noción escolar de ser, identificados en el análisis y la interpretación de los datos fue: *principio que conectando el pasado y el presente moviliza el sentido que los estudiantes le dan a su vida, por medio de una reflexión existencial que posibilita la transformación de la realidad.*
- El sentido parcial, emergente de la integración de los sentidos asociados a los saberes implícitos, constitutivos de la noción escolar de ser, identificados en el análisis y la interpretación de los datos fue: *movimiento y devenir del sujeto axiológico en el aula.*
- El sentido general de la noción escolar de ser construido por el profesor de filosofía como producto de la integración de los sentidos parciales subyacentes a las diferentes figuras discursivas que componen los cuatro saberes constitutivos del conocimiento profesional de dicho profesor es el de: *principio que conectando el pasado y el presente moviliza el*

sentido que los estudiantes le dan a su vida, por medio de una reflexión existencial que posibilita la transformación de la realidad en un movimiento o devenir del sujeto axiológico en el aula.

- Los guiones y rutinas del profesor de filosofía asociado a la noción de ser se identificaron como saberes de acción implícitos e inconscientes que posibilitaron los conocimientos, pensamientos y decisiones interactivas a partir de lo simbólico y emocional como constructo durante su historia de vida.
- La noción escolar de ser es una red de sentidos; es decir, conjunto de saberes fruto de la creatividad, reflexión y saberes culturales del profesor de filosofía que tiene la intencionalidad de devenir sujeto de ser.

Elaborado por:	Edwin Leandro Cusba Parra
Revisado por:	Gerardo Andrés Perafán Echeverri

Fecha de elaboración del Resumen:	22	03	2017
--	----	----	------

Tabla de Contenido

Capítulo I

-Introducción.....	1
-Justificación.....	3
-Objetivos.....	4
-Planteamiento Del Problema.....	5

Capítulo II:

-Marco Conceptual

- Del enfoque reproductivo al enfoque constructivo.....	7
Enfoque proceso – producto.....	7
Enfoque cognitivo.....	10
Enfoque alternativo.....	15
- Puntos de reflexión sobre los postulados del conocimiento práctico del profesor bajo la perspectiva de Elbaz.....	16
- Análisis de los postulados de Lee Shulman sobre el conocimiento didáctico.....	23
- Algunos aportes de Chevallard, desde la antropología didáctica al conocimiento del profesor.....	26
- Los cuatro saberes yuxtapuestos.....	29
Saberes académicos.....	29
Saberes basados en la experiencia.....	31
Las teorías implícitas.....	32
Guiones y rutinas.....	38
Algunos aportes de Perafán al conocimiento del profesor.....	40

Capítulo III

-Marco Metodológico.....	45
Breve reseña sobre la investigación cualitativa.....	45
La recopilación de datos como proceso de indagación.....	46
Hacia la concepción del profesor como investigador.....	48
- Enfoque de la investigación.....	49
- Caracterización del profesor de filosofía.....	51
- Caracterización de la Institución Educativa Libertador Simón Bolívar.....	52
-Técnicas e instrumentos de la investigación	53
- Técnicas e instrumento de recolección de datos.....	53
- Observación participante.....	53
- Técnica de estimulación del recuerdo y Método de asociación libre.....	55
- Entrevista semiestructurada.....	56
-Técnicas de análisis de la información	57
Esquema Analítico o Analytical Scheme.....	57
Triangulación de los datos.....	58

Capítulo IV

- Interpretación de la Información.....	59
-Saberes académicos y su estatuto epistemológico la transposición didáctica, asociados a la noción escolar de ser.....	59
La metáfora de las emociones como principio que conectando el pasado y el presente moviliza el sentido que los estudiantes le dan a su vida, en la construcción del saber académico asociado a la noción escolar de ser.	60
- Saberes basados en la experiencia y su estatuto epistemológico fundante la práctica profesional, asociados a la noción escolar de ser.	69

La metáfora de la pregunta como reflexión existencial que posibilita la transformación de la realidad, en la construcción de la noción escolar de ser.....	70
- Teorías implícitas y su estatuto epistemológico fundante el campo cultural institucional asociado a la noción escolar de ser.....	73
La metáfora de la lectura como pensamiento, entendida como inconsciente que asigna sentido en la construcción de la noción escolar de ser.....	74
- Los guiones y rutinas y su estatuto epistemológico fundante la historia de vida, asociados a la noción escolar de ser.....	76
La metáfora de dar la vida desinteresadamente como devenir del sujeto axiológico en la construcción de la noción escolar de ser.....	77
- Conocimiento profesional específico del profesorado de filosofía asociado a la noción escolar de ser como sistema de saberes integrados.....	81
- Conclusiones.....	86
- Referencias.....	90
- Anexos	

Introducción

Es importante que las investigaciones recientes den cuenta del papel del profesor como constructor de conocimiento. El propósito de esta investigación es evidenciar que el profesor de secundaria, específicamente de filosofía, posee un conocimiento compuesto básicamente por cuatro saberes, que integrados, dan cuenta de un fundamento epistemológico diferenciado, **resultante de su intencionalidad de enseñar la noción escolar de ser**. De esta manera, se reconoce al docente como un actor principal en el proceso educativo, (Perafán, 2004, 2011, 2015). Este trabajo se consolida en el desarrollo investigativo llevado a cabo por el grupo de investigación (INVAUCOL) investigación por las aulas colombianas, dirigido y orientado por el doctor Gerardo Andrés Perafán.

El proceso llevado en el desarrollo de esta investigación, se encuentra enmarcado desde el enfoque cualitativo interpretativo con un estudio de caso correspondiente a un profesor cuya formación es de educación media en el área de filosofía. Se le dio relevancia a los procesos de caracterización, identificación y reflexión intencionada desde las técnicas de recolección de la información como fueron la observación participante, el registro de audio y video, la técnica de estimulación del recuerdo y la entrevista semiestructurada. La organización y análisis de la información se hizo de acuerdo con el esquema analítico (Analytical Sheme), validado por la línea de investigación (INVAUCOL).

El documento se encuentra estructurado en cuatro capítulos: El primero se centra en los aspectos formales, tales como: justificación, objetivos y el planteamiento del problema. En el segundo se expone lo referente al marco conceptual, es decir, los fundamentos teóricos que le dan soporte a este proceso de investigación y la relación que se establece con el grupo de investigación INVAUCOL. El tercero se enfoca en hacer una descripción y fundamentación teórica del tipo de investigación: la investigación cualitativa, de igual manera del por qué se

utilizó este enfoque y las técnicas e instrumentos para dar cuenta del conocimiento profesional específico del profesor de filosofía asociado a la noción escolar de ser. En el cuarto aparece la interpretación de la información que da cuenta de los saberes que emergen cuando el docente manifiesta la intencionalidad de enseñar la noción **escolar de ser**. Finalmente, aparecen las conclusiones que vislumbraron al profesor como protagonista en la construcción de su propio conocimiento.

Justificación

En la actualidad, es evidente que hay poco reconocimiento social de la profesión docente y la razón de fondo es de carácter epistemológico, es decir, no se tiene claridad si los profesores son transmisores, técnicos, mediadores o productores del conocimiento. De igual manera, no hay una conciencia en el colectivo docente de su propio conocimiento. Razón por la cual, es fundamental que los docentes se identifiquen como intelectuales, investigadores y productores de sentido cultural.

De otra parte, el profesional que deviene profesor viene formado por una serie de concepciones epistemológicas tradicionales que ven al profesor como un transmisor del conocimiento y no como un productor del mismo. Desde este horizonte, valdría la pena reflexionar sobre la manera como se podría dar ese cambio de mentalidad en el colectivo docente para tomar conciencia sobre los nuevos retos que lanza la investigación escolar y la manera como el profesorado comenzaría a reconocer y visibilizar el papel preponderante que siempre ha tenido, aunque se haya ocultado la producción de conocimiento escolar en la consciencia histórica. Lo anterior genera retos tales como: caracterizar el conocimiento que han construido históricamente los profesores y que es diferente al creado por las comunidades científicas. De igual forma, evidenciar cómo se integran los cuatro saberes en los que el profesor de filosofía con metáforas, analogías, símiles, entre otros, produce la noción escolar de ser que reflejan la creación de dicho conocimiento escolar específico desde, los principios de actuación, el sentido de vida construido desde la historia de vida personal, la filosofía institucional y los sentidos de referencia.

Objetivos

Objetivo general:

- Identificar y caracterizar el conocimiento profesional específico del profesor de filosofía, asociado a la noción escolar de ser.

Objetivos específicos

- Identificar los saberes académicos asociados a la noción escolar de ser en el profesor de filosofía.
- Identificar las teorías implícitas asociadas a la noción escolar de ser en el profesor de filosofía.
- Identificar los saberes basados en la experiencia asociados la noción escolar de ser en el profesor de filosofía.
- Identificar los guiones y rutinas asociados a la noción escolar de ser en el profesor de filosofía.
- Integrar los cuatro saberes: guiones y rutinas, saberes académicos, saberes basados en la experiencia y teorías implícitas, con sus respectivos estatutos epistemológicos para dar cuenta del conocimiento profesional específico del profesor de filosofía asociado a la noción escolar de ser.

Planteamiento del Problema

La noción conocimiento profesional docente no es fácil de caracterizar y, por lo tanto, es de suma responsabilidad comenzar a comprender ese conocimiento.

Ahora cabe mencionar que normalmente se ha entendido al profesor como un técnico instrumental, es decir, como un transmisor de contenidos. Sin embargo, desde el punto de vista de Chevallard todo conocimiento sería intencional, razón por la cual, se podría colegir que el profesor al enseñar manifiesta una actitud intencional, la cual es productora de sentido, es decir, de conocimiento que promueve a su existencia y la de otros. Desde esta perspectiva el papel del docente no sería el de ser transmisor sino productor de conocimiento.

Desde esta perspectiva, de los cuatro tipos de saber surge la noción escolar de *ser*. Se plantea que el profesor pone en juego principios de actuación prácticos, historia de vida, sentidos de texto de referencia y el campo cultural institucional, con la finalidad de producir, en su integración, conocimiento escolar. Con lo anterior se podría plantear el siguiente interrogante: ¿Cómo se integrarían esos cuatro componentes epistemológicos en función de la noción escolar de *ser*?

Para dar cuenta de lo anterior, habría que investigar en el aula las cuatro categorías que emergen cuando el docente de filosofía produce un orden discursivo con la intencionalidad de enseñar la noción escolar de *ser*, la cuales son: teorías implícitas, guiones y rutinas, saberes basados en la experiencia y saberes académicos, en estos componentes se distinguen dos dimensiones: una de tipo epistemológico, esta se organiza en torno a la dicotomía racional – experiencial y la otra psicológica, que se estructura, a su vez, en torno a la dicotomía explícito – tácito. Lo anterior lo afirman Porlán y Rivero, la cuestión es que ellos plantearon que estas formas se dan de forma yuxtapuesta, y el docente sería un sujeto escindido. En efecto, el

sujeto profesor tendría por lo menos 3 principios fundantes distintos, lo cual refiere a 4 co-nacimientos con orígenes distintos: el mundo cotidiano de la vida académica, el mundo cotidiano de la vida profesional y el mundo cotidiano de la vida ordinaria. Estos tres principios fundantes constituirían tres sujetos – conocimientos distintos que habitarían de manera yuxtapuesta en un mismo individuo. Contrario a la propuesta de Perafán, el cual aduce que son categorías que se integran en la medida en que producen diversidad de figuras discursivas cuyos sentidos subyacentes constituyen la noción escolar, en este caso de *ser*. El conocimiento profesional integrado presupone en ese sentido un nuevo co-nacimiento en el cual el profesor deviene un sujeto conscientemente integrado.

Pregunta de investigación

¿Cuál es la noción escolar de ser que han construido históricamente los profesores de filosofía y que es diferente a la construida por las comunidades científicas?

Esta pregunta nos interpela acerca de cómo el profesor construye su propio conocimiento.

Marco Conceptual

Como punto de partida, se propone realizar un análisis de los antecedentes, la evolución y los aportes de la investigación en cuanto a la actuación, pensamiento y producción de conocimiento del profesor. En primera instancia, se comenzará realizando un acercamiento a los planteamientos del paradigma proceso – producto (psicología conductista) en cuanto al comportamiento del profesor se refiere. En segunda medida, se hará un análisis de la evolución de la investigación de la enseñanza hacia el pensamiento del profesor (psicología cognitiva) y en un tercer lugar, se abordará la investigación del pensamiento y conocimiento del profesor desde el enfoque alternativo, el cual permitirá analizar al profesor no desde su actuación y forma de pensar sino desde la manera como constituye o produce su propio conocimiento; luego nos enfocamos en los cuatro componentes epistemológicos que, de forma integrada, se consolidan como la base del conocimiento que construye el profesor.

Del enfoque reproductivo al enfoque constructivo

Enfoque proceso – producto

El paradigma proceso-producto surge antes de iniciar las investigaciones acerca del pensamiento del profesor y aun mucho antes de indagar por la conducta del profesor.

Realmente es el camino que la psicología ha privilegiado para estudiar, describir y explicar cómo se organiza la conducta y cómo funcionan, de manera predecible, los seres humanos, en general y que luego es adoptado para el estudio de la conducta del profesor.

Este paradigma se apoya en la aceptación de un gran número de premisas epistemológicas, que parten de la filosofía positivista y que pueden sintetizarse diciendo que, los procedimientos metodológicos de la ciencia natural pueden aplicarse directamente al campo de las ciencias sociales. (García, 2003, p. 107)

Es claro que la finalidad del enfoque conductista era la de investigar acerca de la diferencia entre el profesor eficaz y el que no lo era, de igual manera valdría la pena decir, que lo más importante en este tipo de investigaciones era determinar la conducta del profesor, observemos los siguientes postulados:

También se plantea que éste paradigma manifiesta interés por correlacionar las características de la personalidad y de la conducta del profesor con el aprendizaje de los alumnos y, además, al interés de averiguar si hay diferencias entre el profesor eficaz y el que no lo es. (García, 2003, p.107)

Cabe señalar que los conductistas por adoptar con rigurosidad los métodos de las ciencias físicas ignoraron las propiedades de la intencionalidad del comportamiento humano, o bien negaron que los seres humanos dispusieran de la capacidad de actuar con un propósito. Esto trajo grandes consecuencias puesto que se veía al profesor como un objeto, como un instrumento que solo sirve para transmitir lo que las ciencias producen, y no como verdaderamente es, es decir un sujeto intencional, capaz de producir conocimiento, en este caso escolar. En el texto el pensamiento del profesor se hace un llamado a cuestionar este tipo de investigaciones que ponen en entredicho el papel del docente:

El paradigma de investigación proceso- producto ha recibido críticas importantes, tanto en sus aspectos teóricos como metodológicos. En primer lugar, la variable independiente, se centra en la conducta del profesor, observado una o pocas veces. Pero no se observa toda su conducta. (Marcelo, 1987, p. 12)

Otros cuestionamientos de este enfoque los realiza Pérez Gómez (1983). Veamos las limitaciones de este programa de investigación:

a) definición unidireccional del flujo de la influencia; **b)** reducción del análisis a los comportamientos observables; **c)** descontextualización del comportamiento docente:

d) definición restrictiva de la variable “producto de la enseñanza”; **e)** rigidez en los instrumentos de observación y pobreza conceptual; **f)** marginación de las exigencias del currículo; y **g)** escasa o nula consideración de la variable alumno como activo mediador de los procesos de enseñanza aprendizaje (páginas 110-113)

Otros modelos de investigación que estarían relacionados con el programa de investigación proceso – producto o enfoque cuantitativo serían: en el primer lugar el modelo de la Interacción Aptitud – Tratamiento desarrollado por Cronbach y Snow (1977). El segundo modelo desarrollado por Carroll (1963), y el tercero es el tiempo de aprendizaje.

A manera de síntesis, Martín (1983) denomina a estos tres modelos de investigación antes mencionados como: “Enfoque Reproductivo” y señala que se ha categorizado como empírico analítico, ciencia conductual, perspectiva receptiva, tradicionalista, tecnocrático, funcional-estructural, positivista y disciplina formal. (pág. 5)

En resumen, en los enfoques proceso-producto, interacción, aptitud – tratamiento y tiempo de aprendizaje se ve al profesor como un receptor y transmisor de información y a los alumnos como receptores de un conocimiento ya elaborado. Este programa puso el énfasis en el alumno y al profesor lo relegó al plano de reproductor del conocimiento, idea que no concuerda con el verdadero rol que ejerce el docente.

Enfoque cognitivo

Desde esas críticas anteriormente mencionadas surgió la necesidad de trasladar la investigación a otra parte fundamental del papel del profesor, desde esta perspectiva al enfoque de la psicología cognitiva, la cual trató de dar respuesta a las limitaciones que presentó el conductismo.

La psicología cognitiva, aplicada a la investigación de la enseñanza tiene como propósito entender y comprender la conducta de un profesor mediante el estudio de su mente y el procesamiento de información que ocurre en ella. A comienzos de los años 70, se centró en procesos cognitivos básicos: percepción, atención y memoria donde el fin del procesamiento de la información era recibir, seleccionar y recuperar. En este sentido se atendía a la cognición, el estímulo y la instrucción del profesor. Uno de los temas de investigación de esta corriente fue el de la planificación curricular evidencia de ello, se puede corroborar en los trabajos de investigadores como Tyler (1949) y su teoría curricular. Lo anterior, muestra una ruptura que presupone la formación de nuevos profesionales bajo este último paradigma, lo que produce una revolución cognitiva en torno al interés por indagar particularmente la enseñanza y, en este sentido, la vida mental del profesor o el pensamiento de los profesores. En ese orden de ideas, la psicología cognitiva además de dar cuenta de lo que la gente hace, debe indagar y analizar qué los lleva a hacerlo. De igual manera, consideró que el aprendizaje sería más eficaz si el profesor graduaba o distribuía mejor la nueva información, de forma que no saturara o excediera a los recursos cognitivos disponibles de los alumnos. Favoreciendo de esta manera la construcción de estrategias que apuntaran a un aprendizaje, comprensivo y profundo.

Con respecto a la psicología cognitiva cabe señalar que las críticas a la corriente psicológica conductista, por el excesivo carácter reduccionista de la condición humana, por la concepción epistemológica sobre la ciencia basada en el positivismo y por la causalidad lineal causa efecto, dan lugar a una nueva alternativa el neo conductismo o el condicionamiento mediacional que será el primer paso entre el conductismo y la psicología cognitiva (García, 2003, p. 108)

Los investigadores cognitivos examinaron los procesos y estructuras del tratamiento de información por parte de los profesores y la manera como organizaban e interactuaban en la clase. De esta manera, varias fuentes emergieron en este proceso, a mediados de la década de 1950, se afianza la psicología crítica cognitiva en el conductismo a través de los esfuerzos de los psicólogos del procesamiento de la información y de los psicolingüistas. Por ejemplo Newell y Simon, en 1956, sintetizaron la investigación y la teoría desde los campos aún nuevos de la psicología del procesamiento de la información. Chomsky (1957) también dio su aporte desde la noción de la gramática transformacional. De igual manera, Piaget (1920) empezó a ejercer una fuerte influencia entre los psicólogos y educadores norteamericanos. Bruner, Goodnow y Austin (1956), en el libro *Study of Thinking*, criticaron el conductismo y con sus experimentos establecieron pautas para la psicología cognitiva.

En ese mismo orden, Shavelson (1983) planteó algunos objetivos para desarrollarlos en el programa de investigación que indaga acerca de los procesos racionales de los profesores. A continuación, se presenta un resumen de esos objetivos:

En primer lugar, los profesores son profesionales racionales que, al igual que otros profesionales, como por ejemplo los médicos, emiten juicios y toman decisiones en un medio incierto y complejo... los profesores se comportan racionalmente con respecto a los modelos simplificados de la realidad que construyen... El comportamiento está orientado por sus pensamientos, juicios y decisiones (p. 392-393)

De otra parte, cuando se comenzó a investigar sobre el pensamiento del profesor, aparece la obra de Jackson, *La Vida En Las Aulas*, publicada en 1968. Esta obra sentó por completo el problema de la racionalidad del docente. De esta forma, Jackson analizó lo que pensaban los profesores sobre la clase, observó que éstos manifestaban en su conversación una simplicidad conceptual y de pensamiento en general. Según este pensador la complejidad

de la vida en el aula y la inmediatez de actuación requerirían explicar este comportamiento, a la vez que hicieron sospechar que los modelos convencionales de racionalidad no son representativos del comportamiento del profesor en clase.

Jackson fue uno de los primeros investigadores que prestó gran atención a los comentarios realizados por el profesorado acerca de su propio trabajo como profesionales y a todo lo que sucede en realidad en el interior de las aulas. Esto le permitió afirmar que la enseñanza es una actividad compleja. Su preocupación radicó en comprender y describir los procesos mentales y las concepciones implícitas que poseían los docentes sobre qué es la enseñanza. Otro de sus aportes significativos tuvo que ver con la distinción que realizó entre las fases pre activa e interactiva de la enseñanza.

Si los profesores intentaran comprender su mundo más profundamente, e insistieran en racionalizar más sus actos, y consideraran las alternativas pedagógicas con una mentalidad más abierta, y fueran más profundos en su actitud hacia la condición humana, seguramente merecerían el aplauso de los intelectuales, pero no es seguro que resultarán más eficientes en clase. (Jackson, 1957, pp. 177-178)

El carácter intencional, propositivo de la acción del profesor hace que emerjan dos momentos de su ejercicio profesional, Jackson los llamó “preactivo” e “interactivo”. Lo que el docente hace dentro del aula con sus estudiantes es la enseñanza interactiva, mientras que el trabajo realizado en otros momentos, antes de ingresar al aula, es la enseñanza preactiva. Por lo tanto, mientras que la enseñanza preactiva pareciera un tipo de actividad racional, en la interactiva prima el comportamiento espontáneo, inmediato e irracional.

Se debe destacar los aportes que hacen Clark y Peterson (1990), ya que ellos muestran tres momentos en los que ocurren los pensamientos de los docentes: pensamientos durante la

planeación, pensamientos durante la enseñanza interactiva y las teorías y creencias del profesor. Las dos primeras establecen que los pensamientos de los profesores se diferencian en razón del tiempo diferente en el que ocurren; es decir, se desarrollan antes o durante la interacción en el aula. Estas categorías tienen en cuenta los procesos mentales que ocurren en el profesor durante el desarrollo de las actividades correspondientes; es decir, planeación y la toma de decisiones. Y en la tercera categoría, que corresponde a las teorías y creencias, se tiene en cuenta el contenido del pensamiento del profesor.

Jackson (1991) establece una distinción en las tareas del profesor bajo los términos interactivo y preactivo. De otra parte, Schwab (1969) planteó la orientación empírico conceptual que sería una nueva visión de la teoría curricular. Este cambio de visión basado en la práctica supondría que los profesores deberían participar en forma activa desde su razonamiento práctico de la toma de decisiones en el plano educativo, y asumir conscientemente las consecuencias de sus acciones.

El profesor, cuando se enfrenta a una compleja situación real en la que debe intervenir crea un modelo mental simplificado y manejable de tal situación, y por lo general, se comporta racionalmente respecto a dicho modelo simplificado. Para comprender, pues, el comportamiento docente del profesor será necesario indagar sus procesos mentales, los contenidos, métodos y procedimientos tanto de su representación como de su proposición mental. (Pérez y Gimeno, 1998, p.38)

Ahora bien, Pérez y Gimeno cuestionaron las ideas de Jackson, ya que ellas estaban impregnadas por el positivismo didáctico que reinaba en los años setenta, por lo tanto, aparece Shulman quien es el precursor de esta propuesta, ya en el año de 1975, en la Conferencia Nacional de Estados sobre Enseñanza, organizada por el National Institute of

Education (EE.UU.), apareció con fuerza la propuesta de estudio del pensamiento del profesor.

Ahora bien, los procesos de planificación estarían referidos según Clark y Elmore (1979) al tipo de planificación especialmente significativo, la planificación durante las primeras semanas del año. Estas semanas estarían orientadas a establecer las condiciones del medio físico, la estructura social y la estructura académico curricular que con leves modificaciones se mantendrían a lo largo del proceso académico.

De otra parte Clark y Yinger (1979) identificaron tres motivos principales en la planificación de los profesores:

1. Responder a exigencias personales inmediatas (reducir la incertidumbre y la ansiedad, provocar sensación de confianza, orientación y seguridad)
2. Determinar los medios adecuados a las metas de enseñanza.
3. Guiar los procesos de instrucción. Citados en: (Pérez y Gimeno, 1988, p. 40)

En ese orden de ideas, los procesos de pensamiento durante la interacción en el aula, Jackson (1998) afirmó, que se requeriría por parte del profesor unos procesos mentales distintos a los que se activarían durante el proceso de planificación. El enfoque cognitivo se diferenciaría en este punto de dos líneas paralelas y casi independientes de investigación, una que fue llamada “procesamiento de la información” y la otra que hace referencia a los procesos implicados en “la toma de decisiones”.

En este sentido unos profesionales racionales que, al igual que otros profesionales, como por ejemplo los médicos, emiten juicios y toman decisiones en un medio incierto y complejo [...] Los profesores se comportan racionalmente con respecto a los modelos simplificados de la realidad que construyen [...] El comportamiento de los

profesores está orientado por sus pensamientos, juicios y decisiones (Shavelson ,1986,p.392-393).

Cabe señalar que el pensamiento del profesor, según Pérez y Gimeno (1988), durante la enseñanza interactiva cumple las siguientes funciones:

- Corregir y ajustar la estrategia planificada
- Afrontar aspectos y situaciones impredecibles en principio.
- Regular el propio comportamiento conforme a determinados principios didácticos.
- Adaptar las tareas de instrucción a los diferentes alumnos. (p. 42)

De igual manera, ellos afirmaron que para comprender el pensamiento y la actuación del profesor no bastaba con identificar sus procesos formales y las estrategias de procesamiento de la información o la toma de decisiones, sino que había que crear una red ideológica de teorías y creencias que determinaran el modo como el profesor le daría sentido a su mundo de forma general y a su práctica docente en particular.

En resumen, habría que afirmar que el enfoque cognitivo centró su análisis en el pensamiento y teorías implícitas del profesor, para determinar las causas del rendimiento de los alumnos. Es decir, la reflexión se orientó desde el carácter racional e irracional del pensamiento del profesor, que desde mi perspectiva no sería otra cosa que el plano de la consciencia y el inconsciente del profesor.

Enfoque alternativo

En esa sucesión de acontecimientos históricos, surgió el enfoque alternativo, que tuvo como punto de partida “la orientación antropológica”; fue un modelo de investigación que presentó diferentes matices a la hora de indagar la comprensión e interpretación de la enseñanza y el aprendizaje. De manera particular, por ejemplo, Perafán (2004) afirmó que se dio un giro al estilo copernicano, puesto que los investigadores pasaron de indagar acerca de

la concepción de la enseñanza como actividad eficaz, guiada por los desarrollos de operaciones formales superiores, a una más compleja donde la enseñanza no podría estar aislada de “la intencionalidad del profesor y en general de la cultura en la que estaría el docente”. En otras palabras, el enfoque alternativo, fijaría su atención en el conocimiento que produciría el profesor.

Al respecto, traigo a colación los postulados propuestos por Pérez & Gimeno (1988) y Perafán (2013), quienes presentaron una nueva concepción del profesor como un sujeto intencional cuyos procesos mentales posibilitan la construcción de conocimientos que se vislumbrarían desde lo explícito e implícito, de esta forma, desde el plano epistemológico, antropológico, psicológico y ontológico, el docente al ser un constructor de conocimiento resignificaría su labor, y en la sociedad sería reconocido como un ser reflexivo, intelectual y productor de conocimiento, el docente sería un constructor de la cultura.

Como preámbulo de la anterior mirada, se tejió una red de investigaciones que se preocuparon por comprender el conocimiento del profesor. Emergieron dos perspectivas; una se enfocó en “la construcción práctica”; por ejemplo, Shön (1992) y Elbaz (1981) evidenciaron cómo los profesores construyen conocimientos desde la solución de problemas que aparecen en la práctica. Para ellos, la práctica sería algo complejo, que generaría incertidumbre e inestabilidad y la segunda en “la construcción didáctica” quien daría inicio a esta tendencia sería Lee Shulman.

Puntos de reflexión sobre los postulados del conocimiento práctico del profesor bajo la perspectiva de Elbaz.

Ahora, es importante pasar a mencionar algunos de los postulados del texto publicado en 1980, intitulado “*El pensamiento del profesor un estudio del conocimiento práctico*”, cuya

autora es la profesora Elbaz. Ella señala algunas de las dificultades que presentan los profesores.

1. Se le da poca atención a algunos de esos procesos del pensamiento del docente.
2. Los profesores no se ven como conocedores de un conjunto de conocimientos y experiencias adecuadas para su trabajo.
3. Poco estímulo por otros medios para que los docentes sean considerados como productores de conocimiento.

El concepto de conocimiento práctico del profesor fue usado inicialmente por Elbaz en la década de los 80, cuando a partir de un estudio de caso exploró las relaciones de los conocimientos que tenía y ponía en juego Sara, una profesora de lingüística en los procesos de enseñanza. Con este concepto hizo referencia al conjunto de conocimientos complejos orientados a la práctica que los profesores utilizaban activamente para conformar y dirigir el trabajo de la enseñanza.

Los conocimientos prácticos manejaban cuatro hipótesis: la primera hipótesis era el contenido de los conocimientos prácticos y allí estableció las categorías del conocimiento: El conocimiento de sí mismo, del medio de enseñanza, de la materia, del desarrollo curricular y de la instrucción. La segunda hipótesis hacía referencia a la manera en que era sostenido u orientado este conocimiento práctico: orientaciones a las situaciones, personal, social, teórica u orientaciones experienciales. La tercera hipótesis era que los conocimientos prácticos tenían unas estructuras de las cuales podían verse en niveles de generalidad: reglas de conducta, principios prácticos e imágenes. La cuarta hipótesis planteaba que el conocimiento práctico dependía de los estilos cognitivos particulares.

El aspecto de mayor relevancia o determinación para comprender el papel que ocupaba el profesorado en la historia era “la idea del conocimiento del profesor”. Elbaz fue pionera en

relación con el tema del conocimiento del profesor. Estudió el conocimiento del profesor porque sin esta categoría, ella planteaba que sería imposible saber cuál sería el papel que jugaría el docente en la historia. El reconocimiento de la profesión docente dependería fundamentalmente de una pregunta: ¿Cuál sería el estatuto epistemológico de esa profesión? Es decir, ¿Cuál sería el conocimiento que fundaría la profesión docente? Elbaz afirmó que no es posible reconocerlo si no se estudia concretamente el conocimiento del profesor.

Infortunadamente, ella sustenta que no se le había prestado mayor atención a los procesos de pensamiento y conocimiento del profesor. De lo que hasta ahora se ha venido reflexionando, habría que señalar que es sorprendente que los profesores hayan logrado articular un conocimiento propio a pesar de la ideología dominante de ese momento. Lo anterior nos hace pensar en la posibilidad de investigar el conocimiento del profesor para lograr comprender el lugar histórico que debería ocupar el profesorado, y en este aspecto muy acuciosamente se ha estado ocupando la línea de investigación (INVAUCOL), la cual centra en su agenda, indagar sobre las epistemologías y el conocimiento del profesor.

En ese orden de ideas, Elbaz afirmó que el conocimiento que logró construir el profesorado fue “el práctico” que sería diferente al conocimiento disciplinar. Ahora bien, por no parecerse al conocimiento disciplinar hasta ese momento, no se reconoció ni se validó. De esta manera, en ese momento de la historia se desconoció otra manera de comprender el conocimiento. Elbaz, al respecto, cuestionó ¿qué entendemos por conocimiento práctico? ella señaló, que no era un conocimiento técnico acerca del cómo enseñar sino que sería aquel conocimiento que se centraría en el mismo contenido producido por el profesor fruto de la práctica.

Ahora bien, analicemos las siguientes cuestiones: ¿Cuál era el contenido del conocimiento práctico? ¿Cuál era la naturaleza epistemológica del contenido del conocimiento práctico?

En uno de los apartados del texto se menciona lo siguiente: “La suposición de que el conocimiento práctico era el conocimiento de algo que no tenía contenido implicaba una elección fundamental en una toma de posición epistemológica...” (Elbaz, 1983, p. 5)

Si partimos del hecho que el conocimiento práctico era un conocimiento sobre algo que no tenía contenido estaríamos comprendiendo el conocimiento práctico como algo técnico o instrumental, sería un conocimiento de cómo hacer las cosas pero no un conocimiento acerca de lo que eran las cosas. Uno podría tener un conocimiento acerca de cómo hacer algo, pero podría no tener un conocimiento filosófico, epistemológico a profundidad acerca de ese algo que se sabía hacer, por lo tanto, sería un conocimiento técnico. Una persona podría tener conocimiento acerca de saber multiplicar pero no necesariamente iba a saber qué significaba históricamente la operación de multiplicar. Es decir, una persona podría saber “hacer” pero no saber qué era eso que sabía hacer.

En otras palabras, una persona podría saber acerca de cómo enseñar la noción de ser y no necesariamente tener un conocimiento sobre esa noción, si el conocimiento práctico era un conocimiento aislado de la esencia misma de lo que se enseñaba, si se pudiera separar el qué del cómo, entonces se podría tener un conocimiento del cómo sin necesariamente tener un conocimiento del qué. Fue una separación que Elbaz criticó profundamente, ella expresó que el conocimiento práctico no era el conocimiento sobre algo que no tiene contenido sino todo lo contrario. Podríamos imaginar que el conocimiento práctico en este sentido, el de Elbaz, no sería estrictamente un conocimiento de cómo hacer las cosas, sino un conocimiento sobre los contenidos mismos de enseñanza. De alguna manera un conocimiento de contenido

disciplinar práctico. Desde esta perspectiva, Elbaz caracterizaría este tipo de conocimiento acotando que los profesores no son sujetos pasivos que repiten teorías en el aula, son conocimientos complejos orientados a la práctica, dependen de las experiencias personales y los contextos particulares de acción y surgen de circunstancias, acciones y experiencias que tienen contenido afectivo o relevancia emocional.

Dejando por un momento los postulados de Elbaz, reflexionemos sobre lo siguiente: si creyéramos que el conocimiento didáctico de contenido fuera el cómo enseñar lo que ya otros han producido, o si la transposición didáctica fuera un conocimiento técnico acerca cómo transformar un conocimiento, estaríamos desfasados en lo que realmente propuso Elbaz sobre el conocimiento práctico. Elbaz había planteado una estrategia distinta. Ella aseguró que los profesores tenían un conocimiento de contenido. Afirmó que el profesorado tenía un conocimiento práctico que sería un conocimiento proposicional acerca de las categorías específicas que el profesor enseñaba, no sería un conocimiento acerca del cómo se enseñaba sino de lo que se enseñaba, en nuestros términos, expresémoslo de la siguiente manera; no es un conocimiento acerca de cómo hacer las cosas sino acerca de cómo son las cosas. No acerca de cómo se enseña la noción de ser sino acerca de la noción de ser. Con lo cual, Elbaz está diciendo que el conocimiento práctico es un conocimiento proposicional que epistemológicamente determina sus propios objetos. Que el conocimiento práctico es un conocimiento con contenido, que epistemológicamente construye sus objetos.

Si para la línea de investigación sobre las epistemologías y el conocimiento del profesor el conocimiento que nos interesa es el conocimiento disciplinar que enseña el profesor. El conocimiento práctico sería uno de esos saberes constitutivos del conocimiento disciplinar escolar. Al respecto habría que llamar la atención si es cierto como dice Elbaz que si el conocimiento práctico es proposicional, que su objeto se construye haciendo. En esos

términos, es un conocimiento acerca de la naturaleza de las cosas, es decir acerca de la naturaleza de los contenidos que enseña, sería válido afirmar que el profesor construiría desde el punto de vista práctico un sentido particular de las nociones que enseña no acerca del cómo enseñarlas sino acerca de la naturaleza de las cosas que enseña.

Desde esta forma de interpretar los postulados que planteó Elbaz en el análisis y la definición del conocimiento práctico se dan suficientes argumentos como para señalar que es posible integrar el conocimiento práctico del profesor al conocimiento profesional docente en función de la construcción de las categorías que el profesor enseña y no como un conocimiento yuxtapuesto o desarticulado como lo postularon Rafael Porlán & Ana Rivero en su texto “el conocimiento de los profesores”.

Ahora detengámonos a pensar por un momento: ¿Cómo estaría orientado el conocimiento práctico? En este punto es fundamental recordar la concepción de intencionalidad. Todo conocimiento es intencional. No hay conocimientos en sí mismos, es decir, no hay conocimientos objetivos. Todo conocimiento se produce en el marco de una intención u orientación.

La intencionalidad del pensamiento práctico es muy compleja, porque es un conocimiento intencional orientado en distintos sentidos, hacia lo personal, lo social, lo experiencial y lo teórico. Elbaz ha dicho que es un conocimiento proposicional. Luego si nos quedáramos en este punto, tendríamos que identificar la orientación personal, social, experiencial y teórica, esto sería muy complejo. Vale la pena aclarar que no es que no se pueda lograr dicho cometido sino que sería algo utópico.

Según lo que se acaba de asegurar, el conocimiento profesional docente no se reduciría al conocimiento práctico. Pero, quienes han hablado de que el conocimiento profesional docente

es igual al conocimiento práctico, lo han dicho entendiendo que el conocimiento práctico es un conocimiento proposicional acerca del estado de las cosas, es decir, es un conocimiento epistemológicamente válido porque construye sus propios objetos. La línea de investigación a la que venimos haciendo referencia no puede quedarse casada con la hipótesis que es un conocimiento técnico e instrumental acerca del cómo enseña.

Lo que hay que observar es si la práctica lleva en sí misma un sentido, un conocimiento que le es propio, lo que Donald Shön llamaba el conocimiento de la acción, pues no se trataría de que el conocimiento práctico tomara de las teorías los aspectos más prácticos de ellas, sino que se tratara de un conocimiento cuyo contexto se produjera en la práctica misma, es decir, todo conocimiento sería un conocimiento práctico, porque se originaría en la acción misma. En otras palabras, sería una teoría que emerge de la práctica misma.

El conocimiento práctico del profesor es un conocimiento epistemológicamente válido en tanto que es un conocimiento acerca de la naturaleza de los objetos que construye. La pregunta que surge ahora es: ¿Cuáles son los objetos que construye el conocimiento práctico del profesor? El conocimiento práctico es un conocimiento con contenido, porque es un conocimiento que construye su propio contenido.

Para el caso de la línea de investigación del grupo Invaucol, no es posible quedarse tan solo con este aspecto; habría que pensar por ejemplo: ¿cuál sería el conocimiento práctico que construiría el profesor? La respuesta sería unas dimensiones específicas de las diferentes nociones, por ejemplo (célula, escritura, número, entre otras) y para este caso la noción ser. Es decir, el conocimiento práctico, en tanto conocimiento de contenido disciplinar, lo es como conocimiento de contenido disciplinar escolar. Esta es la clave de la investigación que se está construyendo. Expresado a modo de interrogación, y de manera específica para esta investigación, si la pregunta general es: ¿Cuál es el conocimiento profesional específico del

profesorado de filosofía asociado a la categoría concreta ser? La pregunta específica sería ¿Cuál es el conocimiento práctico específico del profesor de filosofía asociado a la construcción de la noción ser?

Para que se dé lo anterior, se hace indispensable, primero hacer un estudio de caso, el cual se debe tematizar. Una vez realizado este ejercicio, la categoría que serviría como marco conceptual de referencia no sería el conocimiento práctico, sino la categoría conocimiento profesional docente como sistema de ideas integradas, propuesta por Perafán, o conocimiento profesional docente específico asociado a categorías particulares. Esa integración no se da en abstracto, no se postula solo por principio o por definición, sino que se comprende que hay una fuente de esa integración que se ha podido evidenciar, esa fuente de integración son las categorías concretas que el profesor enseña. Los cuatro saberes se integran en el proceso de producción de la categoría que el profesor enseña. En ese sentido, el conocimiento práctico que estaría relacionado con las teorías implícitas o saberes prácticos se integrarían a la noción conocimiento profesional docente en el proceso de producción, en este caso, de la categoría ser.

Desde esta perspectiva, el conocimiento que propone Elbaz sería un conocimiento proposicional, en la medida que estaría orientado a muchas dimensiones y que adicionalmente construiría sus propios objetos, por eso tendría contenido, es decir estaría orientado al qué y no al cómo. Pero sería objeto de integración para el conocimiento profesional docente como sistema de ideas integradas asociado a categorías específicas, no es todo el conocimiento profesional docente, sino una dimensión del mismo.

Análisis de los postulados de Lee Shulman sobre el conocimiento didáctico.

Ahora se tratará lo referente al conocimiento didáctico, fue Shulman uno de sus principales representantes y fundador de este programa de investigación, quien planteó que la base de estos estudios sobre el conocimiento del profesor eran: la materia, del currículo, del contexto, de lo pedagógico en general, de lo didáctico del contenido. (Acevedo, 2009; Bolívar, 2005 y Shulman, 2005)

Recordemos que fue en el congreso llevado a cabo en el año de 1975, cuando Shulman quien dirigía y coordinaba una mesa de trabajo, puso en consideración los dos siguientes postulados; en primer lugar se debatió sobre la participación del profesorado en la producción del conocimiento y en segundo lugar en lo que respecta a la manera como los pensamientos del profesor intervenían en el aula. Este congreso marcó un hito para la enseñanza, ya que desde allí se empezó a desarrollar una episteme que impactó la reforma educativa. También cabe resaltar que con los aportes de Shulman, Connelly, Clandinin, Elbaz, entre otros, se comenzó a hablar del conocimiento del profesor en la práctica.

Aunque Shulman, con sus aportes, dio inicio a un nuevo programa de investigación, la línea de investigación INVAUCOL no aceptó todos sus postulados; por tal razón, se pusieron en entredicho algunas de sus tesis expuestas en su texto: conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. “La sabiduría adquirida con la práctica. La fuente última para el conocimiento base es la menos codificada de todas. Se trata de la sabiduría que se obtiene de la práctica misma, las máximas que guían la práctica de los profesores competentes”. (Shulman, 1975, p. 15)

En primer lugar, es claro que la categoría profesor eficaz apareció como una reflexión sobre la conducta en el aula, la cual se diferenciaría con la del profesor experto que estaría más orientada al pensamiento del profesor en el aula. Con lo anterior, Shulman (1975)

planteó un cambio de visión, porque con sus postulados se dio prácticamente un cambio de paradigma pues se pasó de la psicología conductista a la psicología cognitivista. Esta perspectiva abrió una ventana y se constituyó en un elemento fundamental para la investigación sobre el conocimiento profesional docente como sistema de ideas integras (Perafán, 2004) ya que el conocimiento y el pensamiento del profesor se convirtieron en el referente principal de la investigación y sirvió de base para distinguir entre el profesor novel y el profesor experto.

Continuando con la idea de la experticia, ésta se convirtió en el proceso a través del cual el profesor construiría un conocimiento que le sería propio. Además, sería aquel proceso histórico, cultural e institucional con el que el profesor experto se diferenciaría del profesor novel y del resto de profesionales. Aquello que diferencia al profesor experto del novato sería el conocimiento didáctico o pedagógico de contenido y la fuente de ese conocimiento estaría referida a la sabiduría construida en la práctica.

En segundo lugar, Shulman hizo un giro curioso, que iba del profesor eficiente o eficaz a un profesor experto y luego se pasó a un profesor competente sin dar razones contundentes del por qué ese cambio de visión. Lo anterior se corroboraría en el siguiente apartado: “la sabiduría adquirida con la práctica. La fuente última para el conocimiento base es la menos codificada de todas. Se trata de la sabiduría que se obtiene de la práctica misma, las máximas que guían la práctica de los profesores competentes”. (Shulman, 1975, p. 15)

Como se sabe, el grueso del trabajo de Shulman fue con y sobre el conocimiento de los profesores expertos, no sobre profesores competentes, por eso llama la atención este giro manifiesto en un texto que fue escrito con fines más de entender a los requerimientos de la reforma que a los postulados propiamente académicos de su ejercicio profesional. No obstante, este giro sí tiene consecuencias para la investigación sobre el conocimiento del profesor y en particular para la definición del conocimiento pedagógico de contenido.

En tercer lugar, Shulman hizo un juego en doble vía, por una parte le reconoció al profesor un estatus de intelectual, productor de conocimiento y por otro lado, aceptó que la base del conocimiento del profesor era la disciplina, valga la pena aclarar que no es la disciplina escolar construida por el profesor sino la disciplina construida por las ciencias. Una vez que se hubiera caracterizado ese conocimiento, él proponía estandarizarlo, al respecto habría allí una contradicción que vale la pena señalar. Si la base del conocimiento del profesor es la disciplina, ¿cómo puede el profesor producir conocimiento?

En cuarto lugar, es cuestionante que Shulman hiciera referencia a la sabiduría didáctica práctica de los profesores competentes dejando de lado a los profesores expertos.

En quinto lugar, Shulman hizo alusión a la *comprensión* como estatuto fundante de la enseñanza, él se pasa de una perspectiva epistemológica a otra, cuando habla por ejemplo de la sabiduría práctica del docente que se obtiene a partir del proceso de construcción que el mismo sujeto profesor hace, está en un punto, pero cuando habla del conocimiento de contenido, oscila entre los dos extremos. Entonces, se evidencia que en el texto se hace alusión permanente a la disciplina como la estructura que da origen, que hace posible la comprensión y una referencia al maestro como fundante de la comprensión. En este punto se deja ver claro que la comprensión estaría fundada sobre el contenido del texto y no sobre el sujeto docente. Por lo tanto, él estaría dando una manera de entender la comprensión como un conocimiento en la materia y no en el profesor.

En ese mismo orden de ideas, él señala: “el docente debe tener una comprensión flexible y polifacética que le permita poder impartir explicaciones alternativas de los mismos conceptos o principios” (Shulman, 1975, p. 12). Con lo anterior, él estaría afirmando que un profesor puede tener distintas comprensiones de un texto científico, idea que es relevante, sin embargo, surge la pregunta, ¿dónde quedó la episteme que reza que en el texto de química

hay un saber de química, cuando luego plantea que se pueden hacer diversas comprensiones del texto?

En resumen, se podría afirmar que los referentes epistemológicos de fondo que subyacen a la estructuración de las tesis de Shulman son por un lado la alusión permanente a la disciplina como la estructura que origina la comprensión y una referencia al maestro como fundante de la comprensión. En últimas, Shulman estaría reforzando la ideología milenaria, según la cual el profesor debe poseer conocimientos de contenido, los cuales deben originarse de las disciplinas. Por otro lado, habría de fondo desde sus inicios un problema epistemológico en cuanto a la concepción que se tiene de conocimiento, objeto y sujeto.

Contrario a lo anterior, lo que se propone desde la Línea de investigación INVAUCOL es construir una epistemología del profesor y no una epistemología que tenga como referente la epistemología de las ciencias. De igual manera, se reconocen muy significativos los aportes que fueron hechos por Shulman para la reforma en la educación.

Algunos aportes de Chevallard, desde la antropología didáctica al conocimiento del profesor.

Los postulados propuestos por Chevallard plantearon que el conocimiento en general tendría su origen en el ser humano y, por lo tanto, desde el ámbito de la enseñanza; la didáctica de la matemática tendría su origen en el plano antropológico. La anterior idea es muy importante, puesto que nos llevaría a otro plano de la epistemología diferente a la tradicional.

Ahora, vale la pena que se haga mención de los elementos fundamentales presentes en el posfacio de la transposición didáctica y que son claves a la hora de hacer un acercamiento a la investigación del conocimiento profesional docente. Al respecto Chevallard (1998) señala: “¿Dónde situar, pues, la didáctica de las matemáticas? En pocas palabras, dice el autor: mi

respuesta es la siguiente: “la didáctica”, las didácticas se inscriben en el campo de la antropología... La didáctica pertenece al continente antropológico” (p. 147). Es claro que para él, el origen del conocimiento se origina en el ser humano, gracias a él, emergen las disciplinas, llámese matemáticas, física, química entre otras. Esto se corrobora con la siguiente cita:

El “conocimiento” entendido como existencia de relaciones (personales o institucionales) con los objetos existe en todo momento en lo real antropológico. Incluso allí donde no lo buscamos, un sólo objeto, un objeto cualquiera nos lo revela, haciendo surgir conocimientos como la pisada de quien se pasea en el campo en verano hace surgir de la tierra a los saltamontes. De ese modo, en el corazón de la antropología, vemos emerger una antropología del conocimiento, una antropología cognitiva. (Chevallard, 1998, p.149)

Más adelante plantea el argumento según el cual

“El conocimiento es el co-nacimiento; el objeto nace para el sujeto, el sujeto nace con el objeto, lo didáctico no está todavía en ellos porque es consustancial a la existencia de una intención: una intención didáctica, precisamente. Existe lo didáctico cuando un sujeto Y tiene la intención de hacer que nazca o que cambie, de cierta manera, la relación de un sujeto X con un objeto O... En el seno de nuestra antropología del conocimiento se diseña de ese modo una antropología didáctica del conocimiento”. (Chevallard, 1998, p. 150)

Lo anterior indicaría que el conocimiento es intencional, en el caso que nos ocupa, el profesor de filosofía al tener la intención de enseñar la noción escolar de ser produce el conocimiento disciplinar escolar constituido por metáforas cargadas de sentido, según las cuales promoverán a la existencia del docente y de quienes interactúan con él (estudiantes).

Al respecto, Chevallard, en el mismo texto, señala la idea según la cual

“Los saberes son además **objetos de deseo**... Creo que eso solo bastaría ya para reconocer en los saberes, tal como ellos emergen en el ámbito real antropológico, un cierto tipo de objeto que sirven para designar, correlativamente, en el campo de la antropología, el espacio de una antropología de los saberes. Es allí donde, como se verá, deberemos situar rigurosamente la teoría de la transposición didáctica. (De los saberes) (Chevallard, 1998, p. 153)

Desde este horizonte, el profesor además de tener la intención de producir un conocimiento escolar, es un sujeto de deseo, es decir es un profesor que produce deseos. Los saberes desde esta perspectiva serían deseos de los sujetos. Ahora bien, ¿Cuáles son los saberes que emergen del deseo del sujeto profesor? Al respecto Porlán y Rivero afirman que son: los saberes académicos, los saberes basados en la experiencia, las teorías implícitas y los guiones y rutinas.

En otro apartado del texto Chevallard (1998) afirma:

“Pero preguntémonos si semejante antropología “existe actualmente”. Y para hacerlo, juguemos un poco con las palabras. Coloquemos el adjetivo cognitivo del lado del conocimiento; el adjetivo epistemológico del lado de los saberes. En lugar de antropología de los saberes hablemos pues de antropología epistemológica”... “Hay un desafío y es hacer de la epistemología el sinónimo de antropología de los saberes, significa antropologizar la epistemología”. (p. 153)

En síntesis, la epistemología del profesor no sería otra cosa que la antropología de los saberes, como se afirmó anteriormente, y que es gracias a un sujeto que siendo intencional

produce sentidos, los cuales se transforman en los saberes que de forma integral se constituyen en el conocimiento disciplinar escolar.

Los cuatro saberes yuxtapuestos

Saberes académicos

Sobre los saberes académicos Porlán y Rivero (1998) señalaron que:

Eran el conjunto de concepciones disciplinares que tienen los profesores, ya sean estas relativas a los contenidos del currículum o a las Ciencias de la educación. Serían saberes que se generan fundamentalmente en el proceso de formación inicial. Serían explícitos y estarían organizados, en el mejor de los casos, atendiendo a la lógica disciplinar. (p. 60)

Esta clase de conocimientos que se adquiere en la formación inicial y permanente, son conocimientos explícitos.

La investigación más temprana sobre conocimiento de la materia de los profesores intentaba encontrar relaciones estadísticas entre lo que los profesores saben y el logro de sus alumnos. "presagio-producto" (Dunkin y Biddle, 1974) (Grossman et al. 2005. P. 5)

Según la anterior investigación, una dificultad que se encontraba tenía que ver con la posibilidad de que no hubiese relación entre lo que los profesores sabían sobre la materia y lo que los estudiantes aprendían.

Una investigación más reciente ha sido diseñada para enfocar cuestiones concernientes al conocimiento del profesor desde una perspectiva diferente. En lugar de tratar de encontrar relaciones entre el conocimiento del profesor y el logro del estudiante, los investigadores han centrado sus energías en la exploración de la naturaleza, forma, organización y contenido del conocimiento del profesor. Los investigadores que trabajan en esta área han encontrado que la enseñanza implica la traslación del

conocimiento de la materia per se en conocimiento de la materia para la enseñanza. Calderhead y Miler (1985) sugieren que los profesores entretejen su conocimiento previo de las materias con el conocimiento inmediato de las realidades de la clase para producir conocimiento "de acción pertinente. (Grossman et al. 2005. P. 7)

Otra línea de investigación centrada en el conocimiento del profesor implica investigaciones de profesores expertos y noveles según esto se afirma que:

“Han encontrado que el conocimiento de la materia por los profesores afectaba a la vez al contenido y al proceso de la instrucción, influyendo a la vez en lo que los profesores enseñan y en cómo lo enseñan” (Grossman et al. 2005. P. 8)

Ahora bien, los profesores pueden comprender más sobre la materia a través de la preparación y enseñanza de un nuevo contenido; sin embargo, estamos de acuerdo en que

Los profesores necesitan poseer un fundamento de conocimiento de la materia sobre el que puede ser construida una mayor competencia en la materia. La cuestión que, sin embargo, permanece es "¿En qué consistiría esa fundamentación?". (Grossman et al. 2005. P. 10)

Cuatro dimensiones del conocimiento de la materia influyen la enseñanza y el aprendizaje de los futuros profesores. Estas dimensiones incluyen el conocimiento del contenido, el conocimiento sustantivo, el conocimiento sintáctico y las creencias acerca de la materia”. (Grossman et al. 2005. P. 10)

Otro aspecto importante acerca de la enseñanza y el aprendizaje de la materia estuvo relacionado en el cómo piensan los profesores acerca de la enseñanza, cómo aprenden de sus experiencias y cómo se orientan en las clases, lo anterior estaría relacionado con las creencias que poseen los profesores sobre la materia.

Primero, las creencias dependen mucho de las evaluaciones afectiva y personal. Esto es, las creencias de los profesores acerca de la materia dependerán más de la evidencia que es considerablemente afectiva o subjetiva más que objetiva. Segundo, las creencias son más discutibles que el conocimiento. Si el conocimiento depende de la reunión de criterios tales como los cánones de evidencia que discutimos como parte del conocimiento sintáctico del profesor, las creencias del profesor se justifican o mantienen a menudo por razones que no satisfacen aquellos criterios o siguen aquellos cánones y, por lo tanto, están más abiertas a debate. (Grossman et al. 2005. P. 4)

Un segundo tipo de creencia que parece relevante para el conocimiento de la materia de los profesores es el que hemos llamado una "orientación" hacia la materia (Grossman, en prensa; Grossman et al., 1985)

Se puede afirmar que es fundamental que los formadores de profesores creen espacios donde los futuros profesores identifiquen y examinen las creencias que han recibido acerca del contenido que enseñan. De igual manera el impacto que ellas tienen sobre lo que aprenden y lo que enseñan.

Los saberes basados en la experiencia

Estos se refieren a las metáforas, principios de acción, narrativas, creencias, etc. Son un conjunto de conocimientos que se basan en la experiencia y que los profesores pueden llegar a explicitar de alguna manera. Porlán y Rivero (1988) señalan que

Son el tipo de concepciones que se comparten habitualmente en el contexto escolar. Tienen un fuerte poder socializador y orientan la conducta profesional, con la que, no obstante, pueden mantener, para según qué cuestiones, grados importantes de divergencia. Se expresan más claramente en los momentos de programación, evaluación y, muy particularmente, en las situaciones de diagnóstico de los problemas y conflictos que se dan en el aula. (p. 60)

Los saberes emanados de la práctica forman parte de este sentido común en tanto que no son el fruto del conocimiento científico o disciplinar, sino del “aprendizaje sobre la marcha, mediante ensayos y errores, de funcionamientos que, a fuerza de utilizarlos en la práctica se convierten en más seguros, más rápidos, más potentes...” (Perrenoud, 2006, p. 85)

Según este principio estos saberes se convierten en principios que orientan la práctica docente, porque incluyen una sensación intuitiva de fiabilidad. Pueden llegar a ser muy resistentes al cambio, ya que suelen permanecer implícitos y, si llegan a cuestionarse, cuentan con el argumento de la tradición. Estos saberes no son fáciles de identificar porque se requiere un lenguaje técnico que permita nombrar y describir ciertas acciones o decisiones, que permanecen implícitas; además, para que se manifiesten estos saberes, es necesario que el docente presente cierto nivel de capacidad de autorreflexión que le ayude a identificar situaciones de la práctica que tengan la potencialidad de producir algún aprendizaje para el mismo profesor.

Las teorías implícitas (T.I)

Las teorías implícitas tienen que ver con el pensamiento del profesor, éstas tienen un impacto no solo en el rol del profesor, sino también los cambios e innovaciones que se pretenden desde la renovación de la práctica escolar. Rodrigo, Rodríguez & Marrero (1993) señalarían que las T.I. tendrían una gran ventaja sobre concepciones tales como creencias, valores, actitudes, entre otras. Y las definieron como:

Teorías pedagógicas personales construidas sobre la base de conocimientos pedagógicos históricamente elaborados y transmitidos a través de la formación y en la práctica pedagógica. Por lo tanto, serían una síntesis de conocimientos culturales y de experiencias personales que conformarían lo que, desde otro punto de vista, se viene denominando “pensamiento práctico” o teorías epistemológicas, con la diferencia que

las teorías implícitas se apoyarían en una teoría de la mente de carácter socio constructivista. (p. 245)

Según lo anterior, la finalidad de las teorías implícitas sería hacer que los profesores le den sentido a la enseñanza y para tal efecto esto se evidenciará en la toma de decisiones.

Al estudiarse las teorías implícitas de los profesores se pretendió, básicamente, explicar la estructura latente que daría sentido a la enseñanza, a la mediación en el curriculum. Las concepciones de los profesores sobre la educación, sobre el valor de los contenidos y procesos propuestos por el currículum, y de sus condiciones de trabajo, llevarían a éstos a interpretar, decidir y actuar en la práctica, esto es, seleccionar libros de texto, tomar decisiones, adoptar estrategias de enseñanza, evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje, entre otras, (Rodrigo, Rodríguez & Marrero, 1993, p. 244)

Las teorías implícitas del profesor serían síntesis dinámicas, experiencias biográficas que se activarían por demandas del sistema cognitivo. Estas experiencias podrían ser directas, vicarias o simbólicas. Podrían referirse a situaciones teóricas (conceptuales) o prácticas (metodológicas), afectivas (clima se colaboran) o morales (valor de ciertos aprendizajes) (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993, p. 245)

Cuando no hay espacio para la reflexión crítica, los saberes implícitos no se trabajan, no se cuestionan y así perdura lo que fue, lo que es y lo que resulta. En los intercambios, las consultas o las charlas entre maestros frecuentemente se activan opiniones y creencias producidas y reproducidas en la vida escolar, es lo que se conoce como teorías implícitas.

Afirmar que el conocimiento del profesor es personal, no significa decir que es individual. Por lo contrario es una construcción social y cultural: se construye en el contacto

con otras personas y mediante la realización de prácticas culturales institucionales, el docente no piensa ni actúa como un individuo aislado, sino como parte de una institución educativa y de una sociedad.

Al respecto Rodríguez y Marrero manifestarían lo anterior en el siguiente apartado:

Las teorías implícitas tienen su soporte representacional en el individuo. (...) sin embargo, el individuo no construye su representación en solitario ni sobre la base de experiencias idiosincrásicas, sino que el hecho de que forma parte de grupos y clases sociales introduce elementos supraindividuales en el estudio de sus representaciones. Concretamente, la construcción de representaciones está fuertemente orientada por las actividades (prácticas culturales) que el individuo realiza en su grupo y suele tener lugar en un contexto de relación y de comunicación interpersonal (formatos de interacción) que trasciende la dinámica interna de la construcción personal (p. 51-52)

Según lo anterior, las T.I. se construirían en la sociedad, se recibirían vía cultural y el profesorado sería un mero receptor:

“las teorías implícitas son teorías pedagógicas personales construidas sobre la base de conocimientos pedagógicos históricamente elaborados y transmitidos a través de la formación y en la práctica pedagógica” (Marrero, 1993, p. 245).

En esa misma línea, Pozo (2008) afirmó que las concepciones que se construían sobre la realidad estarían signadas por la cultura, las prácticas cotidianas y la estructura cognitiva de cada sujeto. Los conocimientos cotidianos sobre el mundo físico y social servirían a los sujetos para la asimilación de nuevos conocimientos.

Las ideas que tendrían las personas sobre un tópico determinado serían las teorías implícitas que compondrían conjuntos integrados de conocimiento. Este conjunto presentaría un grado de consistencia interna, sirviendo de guía para interpretar y actuar a diario. Serían el resultado de la experiencia del sujeto con poca o nula mediación de la reflexión, el análisis o la consciencia, por lo que se las consideraría implícitas. En este sentido, las teorías implícitas se construyen para resolver problemas de la vida cotidiana, para lo cual, el sujeto se apropia de un objeto cultural, desarrolla habilidades y herramientas. En situaciones específicas, sin embargo, éstas no son suficientes y debe construir un modelo mental para enfrentarlas.

Las teorías implícitas no se manifiestan en su totalidad durante la realización de tareas o la interpretación de situaciones. Lo que las personas construyen es un modelo mental de la tarea o situación. Un modelo es una representación episódica, dinámica y flexible de la tarea o situación, elaborada a partir de la integración de una parte de la teoría implícita y de las demandas de la situación o de la tarea. Se genera en la memoria a corto plazo y se va modificando a medida que cambian las condiciones de la tarea o se va produciendo un proceso de negociación entre los participantes en la resolución de la misma. Este proceso de negociación transforma los modelos mentales de los participantes a medida que se modifican sus intenciones y metas hasta llegar, si es el caso, a un modelo mental compartido de la situación o tarea. (Correa, N. y Rodrigo, M. p. 78)

Los profesores antes de su desempeño profesional y su formación académica tienen un conjunto de representaciones sobre la enseñanza. Según Pozo (2003) “estas representaciones encarnadas, situadas y específicas de dominio pueden entenderse por tanto como teorías implícitas”. (p.199)

Como se viene analizando, las teorías implícitas serían “los esquemas de interpretación de la realidad y los conocimientos con los cuales los docentes analizarían y conferirían dirección y sentido a la acción, a las situaciones prácticas”. (Clark y Peterson, 1990)

Sobre las teorías implícitas existen numerosas investigaciones que ofrecen explicaciones. En distintas bibliografías se aborda el tema conceptualizándolo como: “el pensamiento del profesor” (Clark y Peterson, 1990), “teorías implícitas” (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993), “teorías personales” (Villoro), “conocimientos pre-existentes”, “conocimientos tácitos” (Schön 1992), “conocimiento práctico” (Elbaz, 1981), “conocimiento profesional” (Bromme, 1988).

Las teorías implícitas son construcciones basadas en categorías externas, que hace un observador interesado y los profesores no tienen por qué ser conscientes de estas relaciones

La conducta cognitiva como también conductas de otro tipo del docente está guiada por un sistema personal de creencias, valores y principios, y que es este sistema el que le confiere sentido. Estos sistemas suelen ser imprecisos antes de la intervención del investigador; la principal tarea de éste es ayudar a pasar de un sistema de creencias privado e implícito a la descripción explícita de su marco de referencia cognitivo. Como se trata de un territorio en parte inexplorado, se requirió (en las investigaciones) un considerable esfuerzo para inventar y descubrir un lenguaje de las teorías implícitas de los docentes sin traicionar la percepción de sus creencias (P. 518)

Baena & Dolores (2000) plantean el concepto de teoría implícita desde el horizonte del pensamiento del profesor:

El concepto de teoría implícita es uno de los términos usados en los estudios realizados desde la perspectiva del “pensamiento del profesor”. Estas teorías vendrán

prefiguradas por el conocimiento profesional del profesor, su formación didáctica e instrumental; y por el conocimiento social, cultural y ambiental en el que se desarrolla su vida escolar y personal (p. 219)

Se opta por denominarlas teorías, porque raramente se constituyen como ideas aisladas, sino un conjunto, más o menos organizado y coherente, de conocimientos sobre el mundo físico o social. “Con ello se quiere señalar que estas teorías no suelen contar con conceptos aislados, sino que se manifiestan como un conjunto más o menos interconectado de conceptos”. (Rodrigo, 1994, p. 39)

Por otra parte Marrero (1994) al estudiar sobre las teorías implícitas demuestra lo siguiente

- a) Una teoría implícita dependiente, que caracteriza la enseñanza como una actividad que depende de los contenidos, del profesor y de unos determinados valores impuestos.
- b) Una teoría implícita productiva, en la que la enseñanza es una actividad que busca la eficacia en el aprendizaje a partir de los objetivos y de su evaluación.
- c) Una teoría implícita expresiva, en la que la actividad del alumno y sus intereses se convierten en el núcleo esencial de la enseñanza.
- d) Una teoría implícita interpretativa, en la que se combina la importancia de atender a las necesidades, intereses y evaluación del aprendizaje de los alumnos con la necesidad de analizar rigurosamente el trabajo docente.
- e) Una teoría implícita emancipadora, en la que se resalta el carácter ideológico de la enseñanza y su intencionalidad crítica.

Guiones y rutinas

Esta clase de conocimiento es de tipo práctico y se manifiesta durante la acción. Algunas características son: contextual, particular, está constantemente en reconstrucción y

surge de situaciones educativas particulares. Es un saber que es difícil de verbalizar y se aprende básicamente con la imitación de las prácticas de docentes expertos. Al respecto señalan Porlán y Ana Rivero:

Las rutinas y guiones de acción. Se refieren al conjunto de esquemas tácitos que predicen el curso de los acontecimientos en el aula y que contienen pautas de actuación concretas y estandarizadas para abordarlos... las rutinas se organizan en el ámbito de lo concreto y se vinculan a contextos muy específicos, respondiendo implícitamente a preguntas del tipo ¿Qué hacer en esta situación determinada? Y ¿cómo hacerlo?, y no tanto a preguntas más relacionadas con el ¿para qué? y el ¿por qué? Se manifiestan en la conducta profesional y sólo son analizables en relación con ella, de tal manera que los profesores tienen que evocar sus recuerdos sobre lo acontecido en el aula para poder identificarlas. (p. 61).

Cabe señalar los aportes que realizan Pérez y Gimeno sobre el guion ya que lo definen como

Un conjunto de rutinas de enseñanza. Es una estructura jerárquica que representa conocimientos espacio-temporales, un conjunto organizado de conocimientos concretos y estereotipados sobre la secuencia más común y probable de los diferentes acontecimientos dentro del aula, que se adquieren a través de la experiencia sobre las rutinas cotidianas. (p. 42)

Los guiones y rutinas pertenecen al conocimiento de sentido común, que busca generar respuesta a las necesidades de un contexto determinado, por lo mismo no se sustentarían en teorías o conocimientos disciplinares. Por lo tanto, los guiones y rutinas generarían seguridad en el profesor:

Ya que simplifica la toma de decisiones y disminuye la ansiedad que genera el miedo a lo desconocido, a lo no controlado. No es, por tanto, un saber negativo en sí mismo,

ya que cumple una función psicológica y biológica necesaria (Porlán y Rivero, 1998, p.61)

Ahora bien, habría que preguntarse cuáles son las ventajas de poseer este tipo de saber Clark y Peterson (1990) exponen al respecto que:

El profesor/a "lleva a cabo un número limitado de actividades que se han convertido en automatizadas o rutinizadas para él. Dada la índole rutinizada de esas actividades, puede dirigir el tratamiento consciente de los acontecimientos del aula hacia la observación y vigilancia de los inicios de conductas por parte de los alumnos (por ejemplo, actividades ajenas a la tarea o mala conducta). Una vez que los alumnos han aprendido las rutinas, el docente puede introducir más actividades, que, a su vez, se rutinizan. Al mismo tiempo, el tratamiento consciente del docente se vuelve preciso y eficaz. Finalmente, todas las actividades regulares se rutinizan, incluidas las operaciones administrativas, las lecciones repetidas, e incluso las gestiones educacionales. El procesamiento consciente del enseñante estará entonces disponible para propósitos especiales, como pasear la mirada por el aula de cuando en cuando, vigilar a determinados alumnos o grupos de alumnos y resolver problemas en áreas que no pueden rutinizarse." (p. 485)

Para Yinger (1979) la elaboración de rutinas es el principal producto de la planificación del profesor. El profesor responde a la necesidad de simplificar para actuar con cierta eficacia en el ambiente complejo del aula elaborando esquemas relativamente simples y fijos de procedimientos que con el tiempo se consolidan en rutinas. Por ello, considera que los procesos de planificación pueden caracterizarse como la adopción de decisiones sobre la selección, organización y secuenciación de rutinas principales como producto de la planificación: rutinas de actividad, rutinas de instrucción, rutinas de gestión y gobierno, y rutinas de ejecución. (Pérez y Gimeno, 1988, p. 40)

Las rutinas alivian el volumen de decisiones conscientes que tiene que realizar el profesor durante su intervención, permitiendo atender y observar el flujo real de los acontecimientos. La mayoría de las investigaciones coinciden en afirmar que los profesores solamente adoptan decisiones para intervenir en el curso de los acontecimientos cuando observan interrupciones o distorsiones en las estrategias y rutinas de enseñanza que de alguna manera fueron planificadas o asumidas con anterioridad... así pues, la adopción leve del modelo planificado a los aspectos impredecibles de cada situación concreta de enseñanza. (Pérez y Gimeno, 1998, p. 42)

Algunos aportes de Perafán al conocimiento del profesor

Bajo la mirada presentada en los literales anteriores, se desarrolló en las últimas décadas una fuerte discusión epistemológica para comprender la construcción del conocimiento del profesor como un conocimiento profesional. (Garritz et al 2015; Acevedo, 2009; Pinto & González, 2008; Zamudio, 2005)

Recordemos lo que plantearon estos movimientos sobre la base del conocimiento del profesor:

- a) Según Shulman (1987-2005) expresa el conocimiento del contenido, el conocimiento didáctico de contenido general, el conocimiento del currículo, conocimiento didáctico del contenido, el conocimiento de los alumnos, el conocimiento de los contextos educativos y el conocimiento de los objetivos, las finalidades.
- b) Grossman (1990) señala el conocimiento didáctico general, el conocimiento del contenido, el conocimiento didáctico del contenido y el conocimiento del contexto.

- c) Martín del Pozo (1994) propone el conocimiento personalizado del contenido, el conocimiento pedagógico general, el conocimiento didáctico específico y el conocimiento práctico.
- d) Azcarate (1995) relaciona estos tres componentes: conocimiento profesionalizado de la disciplina, con el conocimiento práctico y el conocimiento experiencial.
- e) Marcelo (2002) propone integrar tres tipos de conocimiento: el conocimiento psicopedagógico, el conocimiento del contenido y el conocimiento didáctico de contenido.

Según lo anterior, es claro que se ha ampliado el conocimiento profesional del profesor. Desde esta perspectiva, en el grupo de investigación INVAUCOL se toma como fuente principal la tesis según la cual: “El conocimiento profesional del profesor es un sistema de ideas integradas” expuesta por Perafán (2004, 2011, 2013, 2013b, 2015) él construyó esta propuesta teórica y metodológica, ahora bien también hay que señalar que el grupo INVAUCOL ha validado con sus investigaciones dichos aportes en el campo del conocimiento del profesor, epistemológica y metodológicamente se ve al profesor como un sujeto que construye saber de las nociones propias de su disciplina profesional que enseña.

A diferencia de Rafael Porlán y Ana Rivero (1998) quienes plantean la existencia de un conocimiento dominante o hegemónico compuesto de forma yuxtapuesta por cuatro saberes que serían saberes académicos, saberes basados en la experiencia, guiones y rutinas y teorías implícitas, Perafán haciendo eco de las ideas expuestas por Chevallard en el posfacio a la segunda edición del libro *La Transposición Didáctica*, a diferencia de los autores mencionados anteriormente, planteó integrar las cuatro categorías recogidas en su tesis *El conocimiento profesional docente como un sistema de ideas integradas*. Perafán (2013, 2015).

En otras palabras, esto sería el conocimiento dominante del profesor, del cual se infiere que sería el fruto de la creación e integración de los cuatro saberes, con sus respectivos estatutos epistemológicos fundantes, tales como la transposición didáctica, la práctica profesional, el campo cultural institucional y la historia de vida. Veamos lo anterior, expuesto en la siguiente ilustración.

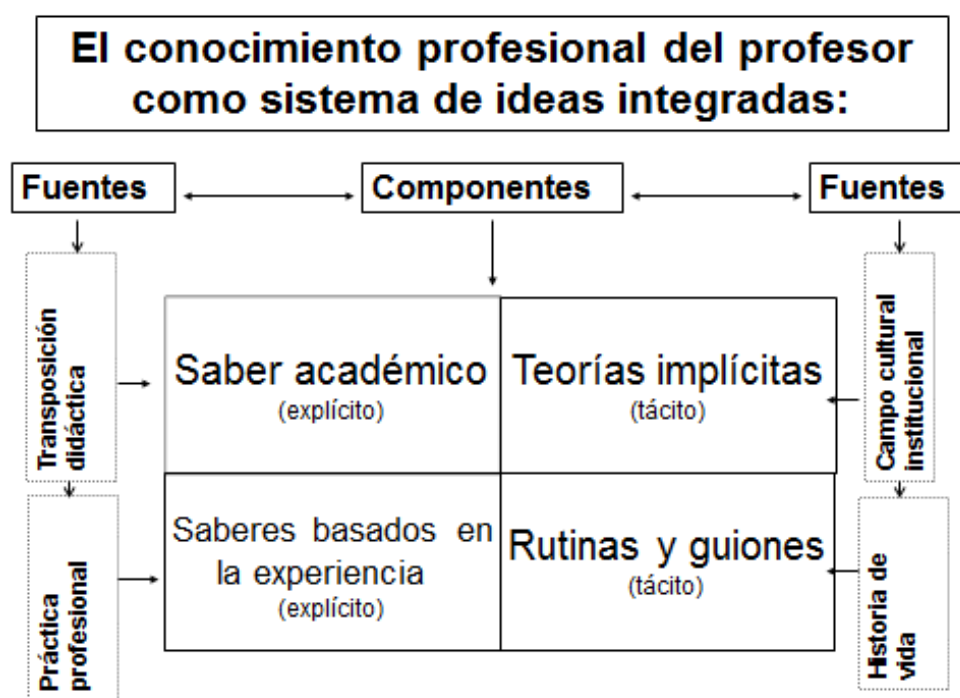


Figura 1. Componentes y fuentes del conocimiento como un sistema de ideas integradas, tomado de Perafán (2013).

Con lo anterior, Perafán (2004, 2011, 2013, 2013b, 2015) validaría la hipótesis según la cual desde sus fuentes, la epistemología del profesor sería distinta a la de las disciplinas y la didáctica. Cabe destacar que ya son varios los documentos publicados por el grupo de investigación INVAUCOL que darían cuenta de lo anterior, mencionemos al respecto algunas de ellos: Ortega y Perafán (2012) Tinjacá & Perafán (2012); Tinjacá (2013); Espinosa (2013); Reina (2014); Barinas (2014), Silva (2015).

También habría que afirmar contundentemente que la constitución de los saberes que comprenden el conocimiento profesional docente como un sistema de saberes integrados, emerge principalmente en el proceso de construcción de una categoría particular, o contenido de enseñanza, y que para esta investigación sería la noción escolar de ser.

Bajo esta mirada, el planteamiento de esta investigación estaría orientado hacia las construcciones, es decir las metáforas que elaboraría el docente de filosofía en el proceso de enseñanza en el aula de clase. Con esto, se estaría dando realmente cuenta del estatuto epistemológico fundante del conocimiento del profesor como un sistema de ideas integradas.

Mientras que Porlán, Martín y Rivero (1997, 1998) con respecto a los cuatro saberes proponen que estos se dan de forma yuxtapuesta, Perafán (2004, 2011, 2012) plantea una visión integrada de los cuatro saberes, desde la perspectiva de concebir al profesor como un sujeto polifónico y no cacofónico y por lo tanto, visto como una unidad.

Como ya se había afirmado anteriormente, los cuatro saberes tienen un estatuto epistemológico distinto que los diferencia, pero que se manifiestan integrados en una unidad de clase, como dice Morín (1986) haciendo alusión que la parte está en el todo y el todo está en la parte, dado que los saberes están constituidos complejamente.

Para Perafán (2004), el conocimiento es un fenómeno multidimensional, por lo tanto para identificarlo es necesario asociarlo a la vida humana y la relación social. Es decir, que estaría implicado en lo biológico, cerebral, espiritual, lógico, lingüístico, cultural, social y lo histórico.

Ahora se pasará a explicar los cuatro saberes desde el sentido que les da Perafán:

El primero de los saberes es el académico y desde la visión de Perafán (2004) su estatuto epistemológico fundante es la transposición didáctica, aquí hay que señalar que se

hace desde la perspectiva de Chevallard (1991), donde se señala que el saber académico del profesor es diferente al indicado por las comunidades científicas, puesto que el saber académico responde a la intencionalidad de la enseñanza, como afirma Perafán: “Cuando el sujeto-profesor-de- (un área cualquiera) biología, por ejemplo, deviene el 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” (2012: 7). En ese orden de ideas, la enseñanza crea las condiciones para favorecer el devenir de los sujetos en el aula de clases.

Desde este horizonte el estatuto fundante de los saberes académicos no vendría a ser la disciplina, es decir, se considera que el saber del profesor de filosofía en este caso no es el mismo que el que posee el filósofo, puesto que el saber filosófico producido por estos especialistas se debe a una intencionalidad de producir conocimiento en la disciplina sobre un objeto en particular, mientras que el profesor, responde es a una intencionalidad de la enseñanza mediada por una relación en la que hay una coproducción sujeto (profesor-estudiante) objeto (conocimiento).

El segundo saber tiene que ver con los saberes basados en la experiencia, estos se refieren al ejercicio de la práctica profesional del docente. Este saber emerge de la reflexión que el sujeto hace de la acción, fruto de una actividad deseada desde la perspectiva antropológica. Hay que indicar que la práctica profesional le permite al profesor reflexionar sobre sus actuaciones antes, durante y después de la enseñanza y en consecuencia se establece como un principio de actuación.

La reflexión que realiza el docente es un proceso que responde a situaciones complejas de la realidad en el aula, teniendo presente que este vive siempre experiencias nuevas dado

que su trabajo va dirigido a sujetos racionales que provienen de diversos contextos, con culturas diferentes.

El tercer saber desde la comprensión de Perafán sería las teorías implícitas, estas son estructuras del pensamiento que están implícitas en el profesor, su estatuto epistemológico es el campo cultural institucional, comprendido como: currículo, planes de estudio, P.E.I., Sistema Institucional de Evaluación, manual de convivencia, entre otros). Estas teorías se desarrollan en la institución educativa y al ser allí donde los procesos pedagógicos se discuten, se consensuan o se informan, es en ese lugar donde emergen las teorías de forma consciente e inconsciente. (Teorías implícitas)

Y el cuarto saber que son los guiones y rutinas, Perafán los define como las estructuras de conocimiento que guían el comportamiento del profesor y que han sido construidas como un proceso de significación. Los guiones se construyen individualmente en un contexto cultural en interacción con otros sujetos y se perfeccionan en la experiencia misma. Todo este proceso lleva al docente a asumir una cantidad indeterminada de preconcepciones a lo largo de la vida, y por lo tanto, se convierten para el sujeto profesor en un tipo de conocimiento estructurado complejamente desde su historia de vida. En ese orden de ideas, comprender la historia de vida del profesor es fundamental, ya que se revelan sus constructos y la manera como éstos se fueron complementando, perfeccionando o modificando con el tiempo. Identificar los guiones y rutinas de un profesor es un proceso complejo, dado que posiblemente se encuentran como estructuras inconscientes fruto de su experiencia escolar, universitaria y profesional, vivencias y sueños que afectan sus acciones y categorías que enseña, las cuales se expresan por diversidad de expresiones lingüísticas, como por ejemplo, con el lenguaje jocoso, uso de palabras puntuales, anécdotas, el silencio, entre otras.

Marco Metodológico

Breve reseña sobre la investigación cualitativa

El presente apartado tiene el propósito de presentar una breve descripción del método de investigación cualitativo y sus presupuestos teóricos, sin efectuar, una reseña exhaustiva de la creciente bibliografía relativa a este campo.

Lo que hace que esta investigación sea de tipo interpretativo o cualitativo es lo referente al enfoque y a la intención sustancial, y no al procedimiento de recopilación de datos; es decir, que una técnica de investigación no constituye un método de investigación.

El significado primordial de los enfoques interpretativos de la investigación sobre la enseñanza se refiere a cuestiones de contenido, más que de procedimiento.

El interés en el contenido interpretativo lleva al investigador a buscar métodos que resulten apropiados para el estudio de ese contenido.

Si la investigación interpretativa sobre la enseñanza en el aula ha de cumplir un rol significativo en la investigación educacional, esto se debería entre otras cosas a lo que puede aportar la investigación acerca de sus objetos esenciales: a) la índole de las aulas como medio social y culturalmente organizado para el aprendizaje b) la índole de la enseñanza como uno, y sólo uno, de los aspectos del medio de aprendizaje reflexivo y c) la índole de las perspectivas de significación del profesor y el alumno como elementos intrínsecos al proceso educativo. (Erickson, 1989, p. 2)

Durante la década de 1960 se realizaron muchos trabajos cualitativos sobre la enseñanza en Inglaterra, bajo la dirección de Stenhouse y sus colaboradores. El siguiente impulso importante del estudio etnográfico de la educación, y el último en mencionarse en esta reseña, se produjo a principios de la década de 1970, con la creación del Instituto Nacional de Educación. La investigación cualitativa que centró su atención en la enseñanza en

el aula, se convirtió en un fenómeno muy reciente en la investigación educacional. Las preguntas claves que surgieron en dicha investigación fueron: ¿Qué está sucediendo aquí, específicamente? ¿Qué significan estos acontecimientos para las personas que participan en ellos? Los destalles específicos de la acción y de las perspectivas de significado de los actores que son de interés en la investigación interpretativa a menudo se pasaban por alto en otros enfoques de la investigación.

Esto obedecía a tres razones; una era que las personas que tenían y compartían perspectivas de significado de interés serían, ellas mismas, pasadas por alto, en tantos miembros carentes de poder de la sociedad. Una segunda razón era porque solían encontrarse fuera de la conciencia de quienes las tenían, por lo que no eran explícitamente verbalizadas. Una tercera razón radicaba en que, en los enfoques más habituales de la investigación educacional, eran justamente las perspectivas de significado de los actores en la vida social las que se considerarían, teóricamente ya fuera como periféricas al interés central de la investigación, o bien como esencialmente irrelevantes: como parte de la subjetividad que se debía limitar a fin de efectuar una indagación sistemática y objetiva. (Erickson, 1989, p 12)

La recopilación de datos como proceso de indagación

La indagación comienza en el campo con las preguntas de investigación que guían el estudio. Hay tres aspectos cruciales en el inicio: a) identificar toda la gama de variación en los modos de organización social formal e informal y las perspectivas de significado. b) registrar sucesos reiterados de acontecimientos a través de una amplia gama de acontecimientos en el lugar, para que más tarde se pueda establecer el carácter típico o atípico de ciertos tipos de acontecimientos con su correspondiente organización social característica, y c) observar los acontecimientos que ocurren en cualquier nivel dado del sistema en el contexto de los acontecimientos que ocurren en los niveles inmediatamente superior e inmediatamente inferior.

La observación y la reflexión prolongadas le permiten al observador desarrollar un modelo interpretativo de la organización de los acontecimientos observados.

Hay dos grupos de decisiones del investigador de campo acerca de los procedimientos a emplear que tienen especial importancia con el fin de corregir lo que tradicionalmente se denomina un sesgo en el muestreo y en la observación: a) las decisiones que toma el observador acerca de dónde estar, en el espacio y en el tiempo, en el contexto y b) las decisiones que toma el observador acerca de los focos de atención en cada ocasión. Las primeras decisiones conciernen al examen global de acontecimientos que realiza el observador participante. Las segundas atañen a la profundidad y la adecuación analítica de las observaciones acumulativamente efectuadas en una serie de ensayos.

La tendencia del investigador a apresurarse a sacar conclusiones inductivamente, desde las etapas iniciales del proceso de investigación, puede denominarse el problema de la tipificación prematura.

Otra manera de reducir las posibilidades de incurrir en tipificaciones prematuras o en desviaciones hacia el análisis de los acontecimientos constantes a expensas del de los esporádicos, consiste en hacer grabaciones durante el proceso de la investigación.

La utilización de grabaciones como principal fuente de datos en la investigación de campo ha sido denominada micro etnografía por Erickson (1975), etnografía constitutiva por Mehan (1979), y microanálisis sociolingüístico por Gumperz (1982).

Esta innovación presenta claras ventajas y también limitaciones. La primera ventaja es la posibilidad de efectuar un análisis completo. Una segunda ventaja es la posibilidad de reducir la dependencia del observador de la tipificación analítica rudimentaria.

En el análisis microetnográfico de una película o una grabación de video la oportunidad de mirar y escuchar más de una vez disminuye la tendencia del observador a apresurarse demasiado a efectuar una deducción analítica. Una tercera ventaja del análisis de

grabaciones es que reduce la necesidad del observador de depender de los acontecimientos de apariencia frecuente como sus mejores fuentes de datos.

Hacia la concepción del profesor como investigador

La investigación interpretativa se centra en los aspectos específicos del significado y la acción de la vida social que se desarrolla en escenas concretas de interacción cara a cara y en la sociedad que rodea a la escena de la acción.

Los resultados de la investigación interpretativa son de especial interés para los docentes, quienes comparten intereses similares con el investigador interpretativo. A los docentes también les interesan los aspectos específicos del significado y la acción locales, que son la materia vital de la práctica cotidiana en el aula.

Hymes (1982) señala que los métodos de la investigación interpretativa son intrínsecamente democráticos; no se precisa ninguna capacitación especial para poder comprender los resultados de dicha investigación, ni se necesita tener aptitudes ocultas para realizarla. La investigación de campo exige las facultades de observación, comparación, contraste y reflexión que poseen todos los seres humanos. Lo que hacen los investigadores interpretativos profesionales es utilizar esas facultades comunes de observación y reflexión en formas especialmente sistemáticas y deliberadas. Los docentes también pueden hacerlo, reflexionando sobre su propia práctica. Su rol no es el del observador participante que acude desde el mundo exterior, sino el de un participante excepcionalmente observador que delibera dentro de la escena de la acción.

El docente, en tanto investigador interno, puede aprender a formular sus propias preguntas, a contemplar la experiencia cotidiana como información para responder a esas preguntas, a buscar pruebas en contra, a considerar los casos discrepantes y a ponderar distintas interpretaciones. La capacidad de reflexionar críticamente sobre la propia práctica y

de enunciar esas reflexiones para uno mismo y para otros, puede considerarse una maestría especial que debería poseer un docente eximio.

Para que el rol del docente no continúe siendo institucionalmente infantilizado, los docentes deben asumir la responsabilidad adulta de investigar su propia práctica en forma sistemática y crítica mediante los métodos apropiados.

La investigación interpretativa de la enseñanza, por consiguiente, no es sólo un método distinto, sino que entraña una perspectiva diferente de cómo funciona la sociedad y cómo funcionan las escuelas, las aulas, los docentes y los alumnos en la sociedad.

Enfoque de la investigación cualitativa

Después de haber realizado una exposición de la investigación cualitativa, es fundamental señalar que en esta investigación se optó por enfoque interpretativo. Este es muy utilizado por los estudiosos, ya que ofrece valiosos elementos para valorar los acontecimientos, en este caso serviría para valorar la producción del conocimiento profesional docente.

Se podría afirmar que con este método se logra realizar un análisis del discurso que hilvana el docente al momento de enseñar una noción en particular. En segunda medida una vez que se describen los datos, mediante un instrumento creado por la línea de investigación INVAUCOL se logran organizar los episodios del desarrollo de las clases mediante un esquema llamado analítico, luego se procede a proponer una interpretación de las metáforas construidas por el docente, utilizando técnicas como la entrevista semiestructurada y la técnica de la estimulación del recuerdo, las metáforas que se construyen serían las que subyacerían en el discurso del docente, para que de esta manera se pueda proponer una interpretación global que integraría las metáforas emergentes de los saberes basados en la experiencia, saberes académicos, teorías implícitas y guiones y rutinas.

Ahora, planteemos la siguiente reflexión: ¿Cómo convertir un estudio de caso en un objeto de estudio? Frente a este planteamiento, Stake (1998) afirma que “se estudia un caso cuando hay un interés especial. El estudio de caso es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular”. El estudio de caso en esta investigación es único, es decir, es el de un profesor de básica secundaria que pertenece al área de filosofía y manifiesta la intención de enseñar la noción específica de ser.

Cabe señalar, que el caso es algo específico, algo complejo en funcionamiento. Según Smith el caso es más un objeto que un proceso. El caso es un sistema integrado. No es necesario que las partes funcionen bien, los objetivos pueden ser irracionales. Los casos que son de especial interés en educación, lo constituyen las personas y programas, de ahí que el estudio de un caso se deba leer con detenimiento.

El caso es algo que viene dado. El caso no es instrumental, sino que tiene un interés intrínseco, ya que con él se evidenciaría que los profesores son productores de su propio conocimiento. Se eligió a un profesor no para observar cómo enseña sino para ver la manera como se promueve a su existencia y produce sentidos, es decir, construye metáforas que integradas constituirían la noción escolar de ser, en últimas el conocimiento que produce el profesorado de filosofía.

Hay que resaltar que esta investigación con estudio de caso se centra más en la comprensión que en las muestras. Ahora bien, ¿cómo se seleccionó el caso? El primer criterio que se tuvo en cuenta fue que fuera un profesor que llevara varios años en la docencia. De esta manera, Stake afirmó que el cometido real del estudio de caso es la particularización, no la generalización. En este sentido, se tomó un caso particular para comprenderlo, no para ver en qué se diferenciaba de otros casos. Erickson, quien realiza amplios estudios sobre la investigación cualitativa señala que la característica principal es la interpretación.

En toda investigación de tipo cualitativa se sacan conclusiones o asertos. En esta investigación, se prestó interés en la interpretación. Sin embargo, hay que resaltar que se hizo de manera paciente, reflexiva y con la disposición a considerar otras versiones de caso. Por lo tanto, este estudio de caso se hizo de manera empática no intervencionista.

Caracterización del profesor de filosofía investigado

Miguel Barragán Díaz, denominado Miguel B, es docente Licenciado en Filosofía y Lengua Castellana. Sus fortalezas radican en la responsabilidad ética, moral, y educativa, para el crecimiento personal y social; abierto para el aprendizaje y dispuesto al compromiso académico y pedagógico.

Formación en Filosofía, estudios bíblicos y literarios, proyecta su capacidad para el desempeño docente, investigativo y crítico, en perspectiva de una formación integral y humanista. Su fortaleza académica radica en sus estudios filosóficos, de allí que su trabajo de grado esté enfocado al estudio de la obra “*Ser y tiempo*” de Martín Heidegger.

Algunos antecedentes en el campo investigativo son sus trabajos publicados en España, Argentina y Colombia. El artículo «Heidegger y Lévinas» publicado por la Universidad Pontificia de Salamanca, por la Universidad de Buenos Aires (UBA) su texto «Fundamentos para una hermenéutica existencial».

Ha asistido y participado a nivel internacional y nacional como ponente a seminarios, congresos, foros relacionados con filosofía, pedagogía, y literatura en diferentes universidades. Además, posee estudios clericales en el Seminario Mayor de Tunja en filosofía y teología por cuatro años.

Caracterización de la Institución Educativa

El docente investigado se desempeña como profesor de filosofía en la Institución Educativa Libertador Simón Bolívar, institución que pertenece al sector público, cuya sede

queda ubicada en Tunja departamento de Boyacá. A continuación, describiré el horizonte institucional de la institución.

Misión institucional

Esta institución tiene como principio, la madurez intelectual del estudiante, teniendo como soporte los valores axiológicos; con el fin de permitir su desempeño profesional acorde a las competencias básicas que ha implementado el Ministerio de Educación Nacional.

El horizonte institucional se concibe como un proceso en el cual el estudiante va adquiriendo conocimientos, procesos que contribuyen en su formación personal, social y académica, teniendo como base el proyecto lecto – escritor de la Institución.

Misión

Educar para la vida, con una educación de calidad basada en el proyecto lecto – escritor, utilizando los medios y tecnologías pertinentes, de igual manera, desarrollando proyectos transversales donde se pondrán en práctica la formación académica integral, pertinente y cualitativa las cuales permitirán el mejoramiento de la calidad educativa de los estudiantes.

Visión

En el año 2019, bicentenario de la batalla del Pantano de Vargas la Institución Educativa estará presente y será reconocida a nivel nacional por sus logros académicos, sociales y culturales, adquiridos mediante el desarrollo del proyecto Lecto – escritor, el cual permitirá mejores desempeños en la vida social y personal.

En ese sentido, este colegio contribuye de manera misional al desarrollo de la dimensión humana, trabajando con y para que las personas alcancen su desarrollo integral. Se

propone liberar y desarrollar el inmenso potencial de interacción y creación de los seres humanos para que sean agentes de transformación de sí mismos y de su entorno, mejoren su calidad de vida y aporten al desarrollo del país.

Técnicas e instrumentos de la investigación

Técnicas e instrumento de recolección de datos

Con base en los objetivos trazados y el enfoque de esta investigación, se utilizaron las siguientes técnicas e instrumentos de datos que posibilitaron de forma integral la recolección de la información, la cual sirvió para fundamentar la identificación y construcción del conocimiento profesional del profesor de filosofía asociado a la noción específica de ser.

Observación participante

Con esta técnica se logró hacer una descripción y comprensión sistemática de las situaciones y comportamientos del profesor dentro y fuera del aula de clase. Esa interacción con el docente, posibilitó encontrar en el discurso verbal y no verbal hecho por el docente un complejo tejido de acciones mediados por múltiples juegos de sentidos implícitos y explícitos. (Perafán 2015)

Este tipo de observación transforma al docente y al investigador, ya que al darse un diálogo sobre las diferentes interpretaciones, sentidos y valores particulares que van emergiendo, ellos reconocen que el sujeto interviene en la producción de conocimiento, y por lo tanto su ser y hacer se desarrollan.

Según lo anterior, en esta investigación se observaron 5 sesiones de clases, con un desarrollo de 120 minutos cada una; asociadas a la intencionalidad de la enseñanza de la noción escolar de ser, en el grado undécimo de educación secundaria. Las cuales fueron

transcritas textualmente a partir de los registros de audio y video, para luego ser categorizadas y analizadas según el esquema analítico (Analytical Sheme).

La selección de estas clases y del curso se hizo de acuerdo a la planeación del primer semestre académico planteado por el colegio en el área de filosofía.

De otra parte, la observación participante se hizo con la ayuda de grabaciones de audio y video, de igual manera se usó un instrumento llamado Protocolo de Observación (Ver anexo 1), diseñado por el grupo de investigación INVAUCOL. Al respecto, señala Perafán (2015):

(...) Se trata de la elaboración de un tipo o forma de argumentos que se originan de la comprensión de la estructura epistemológica de las dos categorías mencionadas, conocimiento profesional docente como sistema de ideas integradas y conocimiento docente específico asociado a categorías particulares. (p.5)

Con este instrumento, se logró centrar la atención y tomar acciones inmediatas a través del registro de posibles episodios, de todo aquello que diera pistas de la categoría conocimiento del profesor de filosofía asociado a la noción escolar de ser. También con esta técnica se logró comprender algunas de las interacciones que ocurren al interior del aula, desde un enfoque analítico e interpretativo.

Técnica de estimulación del recuerdo y Método de asociación libre.

Técnica de estimulación del recuerdo

La técnica de estimulación del recuerdo se ha aplicado desde hace varios años por investigadores como Connors (1978) y Peterson y Clark (1978). Con esta técnica el docente investigado puede evocar pensamientos conscientes o inconscientes, verbales y no verbales, de la misma manera sirve para recordar desde la memoria semántica, la memoria prospectiva.

De esa manera el docente puede evocar, traer o recordar pensamientos conscientes o inconscientes, verbalizados o no. (Perafán, 2004, 118)

El docente puede recordar y reconstruir las experiencias que ha tenido en su profesión como docente.

Método de asociación libre

Esta investigación adapta la asociación libre como un método catártico, el cual Leivi (1995) permite a través del intercambio de palabras; suscitadas desde las apelaciones del por qué o con qué lo asocias, darse cuenta de deformaciones y omisiones de la experiencia del sujeto, demostrando que la vivencia va más allá de su deformada transcripción verbal inicial; por lo que existe la necesidad de recuperarla en su prístina pureza sensorial y subjetiva. La asociación libre permite que los sujetos manifiesten información que se interrelaciona con los pensamientos o saberes inconscientes que no pueden ser verbalizados.

Las técnicas expuestas anteriormente se realizaron a través de una sesión regulada con el método de asociación libre y la técnica de la estimulación del recuerdo. En la sesión se le presentó al docente la selección de algunos fragmentos de las grabaciones plasmadas en un video, estas partes fueron seleccionadas teniendo presente los cuatro saberes. (Ver anexo 2)

En la sesión el profesor iba interviniendo espontáneamente, él reflexionaba ante los apartes de las grabaciones que se le presentaron, los fragmentos de las grabaciones se seleccionaron atendiendo a la lectura previa sobre los cuatro saberes y sus estatus epistemológicos fundantes planteados por Perafán, es decir con las pre comprensiones que se tenían al respecto, se escogieron los episodios para ser interpretados. De igual forma, el investigador preguntaba frecuentemente para que el diálogo se diera naturalmente y fluyeran de esa manera los pensamientos y emociones suscitadas por el docente. De esa manera, es

posible que emerja lo que está en el plano de lo inconsciente: desocultamiento de lo que está oculto.

Luego, la información se transcribió textualmente, se interpretó, categorizó y se analizó a través del Analytical Sheme.

Entrevista semiestructurada

Se hizo una entrevista semiestructurada (**ver anexo 3**) al docente que participó de esta investigación, con una duración de 60 minutos, esta luego se transcribió, se categorizó y analizó con el esquema analítico. Con esta técnica se logró realizar un diálogo entre el investigador y el profesor, ya que se dio una interacción más cercana y abierta, lo que posibilitó que aparecieran multiplicidad de elementos asociados a la noción de *ser* que se encontraban hilvanados en el discurso que construyó el docente.

Por otra parte, al aplicar esta entrevista, se tuvo como referente el relato de vida del docente, pues es fundamental hacer el análisis con un enfoque holístico del cual se puedan identificar algunos de los aspectos más relevantes de la identidad individual y su relación con lo colectivo. Con los cuales se da el proceso de construcción de los saberes escolares del profesor, que por definición, se integran a la noción escolar de *ser* construida por el docente de filosofía.

Este diálogo se hizo a partir de una serie de preguntas (ver anexo 3). Para ello, es clave señalar que para su formulación se tuvieron en cuenta, entre otros aspectos, el objetivo general y los objetivos específicos de esta tesis, así como las impresiones recogidas durante la observación participante, hay que aclarar que se tomaron como instrumento o medio más no como un fin de la investigación.

Técnicas de análisis de la información

Esquema Analítico o Analytical Scheme

Este instrumento de análisis de la información emerge de las técnicas que se han utilizado para reconstruir el conocimiento profesional del profesor como un sistema de ideas integradas. (Ver anexo 4). De acuerdo con Perafán (2011), este instrumento fue útil para ordenar, representar y simplificar los datos que provienen de diversas fuentes.

La técnica presenta 17 argumentos, los cuales, hacen posible la codificación de saberes académicos, saberes basados en la experiencia, teorías implícitas, guiones y rutinas. De igual manera, con ella se manifiestan la intencionalidad del docente, el estatuto epistemológico, lo implícito, lo explícito, lo consciente, lo inconsciente, lo reprimido y lo no reprimido, como características epistemológicas centrales. Constitutivas del conocimiento profesional docente específico asociado a categorías particulares. La siguiente tabla presenta a manera de síntesis lo concerniente a este esquema:

SABERES	TIPOS DE SABERES	ACCIÓN DISCURSIVA INTENCIONAL DEL MAESTRO DIRIGIDA A SUJETOS (AIDM----S).	ESTATUTO EPISMOLOGICO	CARÀCTER
Saberes académicos Y1	ARG 1.1	ARG 2.1	ARG3.1 Transposición didáctica	ARG4.1 Saberes explícitos del orden teórico (Sext).
Saberes basados en la experiencia Y2	ARG 1.2	ARG2.2	ARG3.2 Práctica profesional	ARG4.2 Saberes explícitos del orden práctico (Sexp).
Teorías implícitas Y3	ARG 1.3	ARG2.3	ARG3.3 Conocimiento cultural institucional	ARG4.3 Saberes inconscientes estructurados como teorías
Guiones y rutinas Y4	ARG 1.4	ARG2,4	ARG3.4 Historia de vida	ARG4.4: Saberes implícitos reprimidos (Simr) ARG 4.5: Saberes implícitos no reprimidos (Sim-r)

Figura 2. Síntesis de los argumentos que comprenden el esquema analítico. Tomado de presentación de sustentación de tesis Barinas 2014.

Con el esquema analítico se sistematizó la sesión de la observación participante, la entrevista semiestructurada de la historia de vida y lo que emergió de la técnica de la estimulación del recuerdo. Es un valioso instrumento ya que con él se organizan los episodios en función de los saberes que produce el docente. A primera vista pareciera que el discurso del profesor es caótico y desorganizado, sin embargo, con el esquema analítico se pueden tejer un orden que hace posible la construcción de sentidos implícitos y explícitos, lo mismo que la intencionalidad subyacente en la construcción por parte del profesor. (Ver anexo 5).

También, con este instrumento, se comprendió mejor la categorización particular de la información recogida con las diferentes técnicas y fuentes de información: lo anterior, en la medida en que ella permite realizar una categorización de todos los episodios provenientes de todas las fuentes, según cada uno de los cuatro saberes y sus respectivas características epistemológicas, lo que permitió un panorama de todos y cada uno de los episodios asociados a los cuatro saberes contruidos por el docente entorno a la noción escolar de *ser*. Esta técnica es fundamental en la medida que permite realizar el análisis de la información y facilita la concatenación e interpretación de la misma. (Ver anexo 6)

Triangulación de los datos

En la investigación de tipo cualitativo se hace indispensable realizar un proceso de triangulación, el cual consiste en comparar los datos recogidos de diferentes fuentes, en este caso que nos compete sería para dar cuenta de los cuatro saberes que de forma independiente, harán posible la integralidad con la identificación de metáforas. Al respecto señala Perafán (2004) sobre el proceso de triangulación, que “es el arte de establecer o de construir un sentido o un significado a partir de la intersección de múltiples puntos de referencia” (p. 124).

Desde este horizonte la triangulación vendría a constituirse como un diálogo enriquecido, sistemático y pragmático, desde su rigurosidad, amplitud y profundidad de la información seleccionada, la interpretación y construcción de sentido global de la noción escolar de ser.

En este sentido, cabe señalar que la validez y confiabilidad de los resultados de esta investigación están enmarcados desde los siguientes tipos de triangulación:

Triangulación de fuentes de datos: En esta investigación se realizó este proceso de triangulación a partir de: el Documento PEI (misión, visión y horizonte institucional), el plan de área de filosofía, el proyecto de área y las sesiones de clases.

Triangulación metodológica: A partir de esta se interrelaciona la información obtenida de las técnicas e instrumentos objeto de recolección de datos como: la observación participante, la técnica de estimulación del recuerdo, método de asociación libre y la entrevista semiestructurada.

Interpretación de la información

Saberes académicos y su estatuto epistemológico la transposición didáctica, asociados a la noción escolar de ser.

En apartados anteriores de este trabajo se sostuvo la idea de que los saberes académicos que mantienen los profesores se identifican y caracterizan como saberes conscientes o explícitos y, por lo tanto, pertenecen al orden de lo racional. De igual manera, una lectura que se puede hacer de la propuesta de Chevallard (1991) es que tales saberes no tienen su origen en el campo de lo disciplinar sino en la transposición didáctica, comprendida como un fenómeno antropológico y epistemológico de producción de sentido (Perafán, 2004).

Desde esa perspectiva, el postulado epistemológico de la transposición didáctica sería aquel donde el sujeto surgiría en el proceso mismo de construcción del conocimiento. El devenir del sujeto es el devenir del conocimiento; el saber académico del profesor es el devenir del profesor mismo.

En ese orden de ideas, se evidencia que en el del discurso del profesor de filosofía se da el devenir del sujeto (profesor) o producción de saberes académicos en el contexto específico del aula y en relación con emergencia de noción escolar de ser.

A continuación, caracterizaré el saber académico asociado a la noción escolar de ser y sus constituyentes, que según mi parecer, sería estructurante y relevante del discurso del profesor. Si bien, el discurso construido por el profesor en torno a los saberes académicos es amplio, en tanto que son múltiples las figuras discursivas que construye y, por ende, múltiples los sentidos parciales subyacentes a las mismas, se hace pertinente señalar que la interpretación aquí presentada es sólo una muestra de las construcciones que el profesor hace en concordancia con la noción escolar de ser. Tomaré, por lo tanto, para este informe la metáfora del sentido cuyo sentido subyacente es el principio que posibilita el encuentro del presente con el pasado y pone en diálogo la historia en general con el sentido que los estudiantes le dan a su vida.

La metáfora de las emociones como principio que conectando el pasado y el presente moviliza el sentido que los estudiantes le dan a su vida, en la construcción del saber académico asociado a la noción escolar de ser.

La profesión docente tiene mucha relación con el mundo de la imagen, que para muchos es un mundo irreal y de fantasía. Es decir, cuando el docente hace de su profesión una obra de arte, construye mundos que en ocasiones son extraños al mundo de la “realidad” y por tal motivo, hay que interpretar sus códigos para poder comprenderla.

Por otra parte, la profesión docente nos permite experimentar y percibir sensaciones; suscita sentimientos, pensamientos o reflexiones cuando se está ejerciendo. Algunas de las sensaciones parten de la relación con el contexto y dependen de múltiples factores; como por ejemplo, lo político, lo económico, lo religioso y lo cultural del momento histórico que se está dando. En otras ocasiones, sobre la construcción del conocimiento escolar cuando el docente tiene la intención de enseñar.

Teniendo en cuenta lo anterior, podemos decir que una de las características de la profesión docente es suscitar emociones de todo tipo. Esta acción le permite al docente construir puentes, conectar a los estudiantes de hoy con lo que reflexionaban los pensadores hace miles de años, abre ventanas con las cuales construimos sentidos particulares de nuestra historia y de nuestra vida.

Veamos los episodios donde el docente constantemente está cuestionándose y a la vez está interpelando y conectando a los estudiantes con el pasado, para que ellos le den sentido a su vida y a la historia:

Profesor Miguel Barraga Díaz (M.B.), Clase 1, marzo 6 de 2017

Episodio 9

Profesor Miguel B.: Con esa pregunta introductoria, voy a hablarles del ser, y aquí vamos a colocar la palabra ontología y la palabra metafísica (escribe las palabras en el tablero con un estilo de letra particular), miremos la historia de esas dos palabritas, cómo nacieron, y cómo han ido evolucionando a través del tiempo, como han ido creciendo, vamos a ver la historia de esta palabra.

Episodio 12

Profesor Miguel B. : así como yo me hice esta pregunta, a qué le dedicamos más tiempo los seres humanos, a las cosas que son urgentes o a las cosas que son fundamentales, ellos también se hicieron una pregunta, pero ellos no se preguntaron acerca del tiempo que uno le dedica a las cosas, sino que ellos se preguntaron cuál es el origen de todas las cosas, esa fue la pregunta fundamental, que se hicieron los presocráticos, cuál es el arjé u origen de todas las cosas.

(Al profesor se le riega la tinta del marcador en las manos)

Episodio 18

Profesor Miguel B.:

Y aquí me quiero detener un momentico, qué significa la palabra apeirón, y qué significa la palabra homeomería; la palabra apeirón significa caos. Entonces, usted se va a imaginar que un filósofo se atrevió a decir, que el origen de todo lo que existe es el caos, qué es el caos, la nada, pero ahorita vamos a hablar del caos y de la nada.

Episodio 19

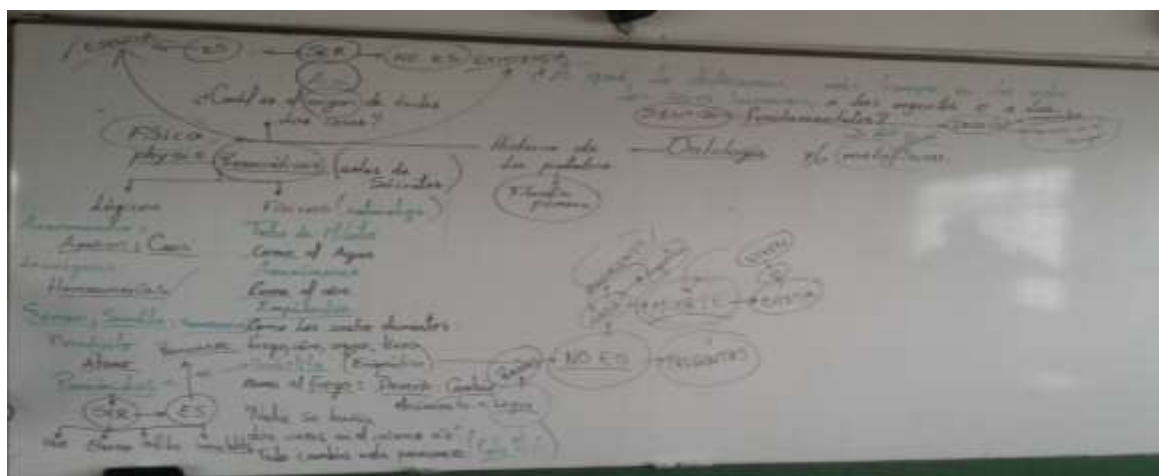
Y ustedes se van a imaginar que otro filósofo, dijo que el origen de todas las cosas eran las homeomerías, qué son las homeomerías, para mí, *la interpretación que realizo de este pensamiento* de Anaxágoras, es que la palabra homeomería significa semilla, son las semillas que hay sobre el mundo, son las que hacen crecer la vida la naturaleza, etc, y antes de la palabra semilla, estaba la palabra semen, de ahí nace la palabra semilla y de ahí nace la palabra seminario, cuál es el origen de todas las cosas.

En los anteriores episodios, pareciera que el discurso del profesor Miguel estuviera dependiendo directamente del componente disciplinar, es decir, algún lector desprevenido desde una mirada que solo acepta el conocimiento hegemónico afirmarí que el docente estaría preocupado por transmitir lo que los pensadores reflexionaron en la historia y los estudiantes como máquinas autómatas solamente se dedicarían a grabar toda esa información sin más, daría la impresión que el conocimiento disciplinar primaría sobre el conocimiento disciplinar escolar que produce el docente. Pero eso no es precisamente lo que ocurre, la intención del docente es otra, los episodios manifiestan que a medida que el docente interactúa con los estudiantes va construyendo una red de sentidos, los cuales hacen que el docente sea un sujeto de saber lo mismo que los estudiantes.

En efecto, el docente M.B. al usar expresiones tales como: *“miremos la historia de esas dos palabritas”*; *“ellos también se hicieron una pregunta”*; *“la interpretación que realizó de este pensamiento”*; *“así como yo me hice esta pregunta”* pone a circular creaciones que aludirían, desde su discurso formativo de la noción de *ser*, a un conjunto relacional que explicaría cómo fue el proceso de invención de la noción de metafísica. El profesor invita a sus estudiantes a reflexionar a través de la noción de *ser*, a trabajarle más a lo fundamental que a lo urgente, a darle sentido al pasado y al presente, a valorar los grandes acontecimientos históricos y personales, a fortalecer la autoestima, a aprovechar muy bien el tiempo y utilizarlo en pro de la construcción de su subjetividad. Es decir, que a la vez que imagina también invita a los otros a crear mundos posibles, construir realidades distintas a las que ellos viven.

Los siguientes episodios, tanto de las clases como de la entrevista, manifiestan que el saber del profesor se constituye como una construcción propia que surge (desde la intencionalidad de la enseñanza) a partir de la interacción con sus estudiantes, su historia de vida y su formación académica. Por ejemplo, observemos cómo el profesor Miguel B organizó sus clases de la noción de ser a través del diseño de un esquema:

Profesor Miguel B.: clase 2, marzo 8 de 2017



Profesor Miguel B.: Entrevista. 14 de marzo de 2017

Episodio 6

Investigador: Profesor, lo invito a observar el esquema que realizó en el tablero. Si una persona que no hace parte de esta clase observara el esquema ¿qué cree que diría al respecto?. **(El investigador le presenta al profesor la fotografía que tomó del tablero)**

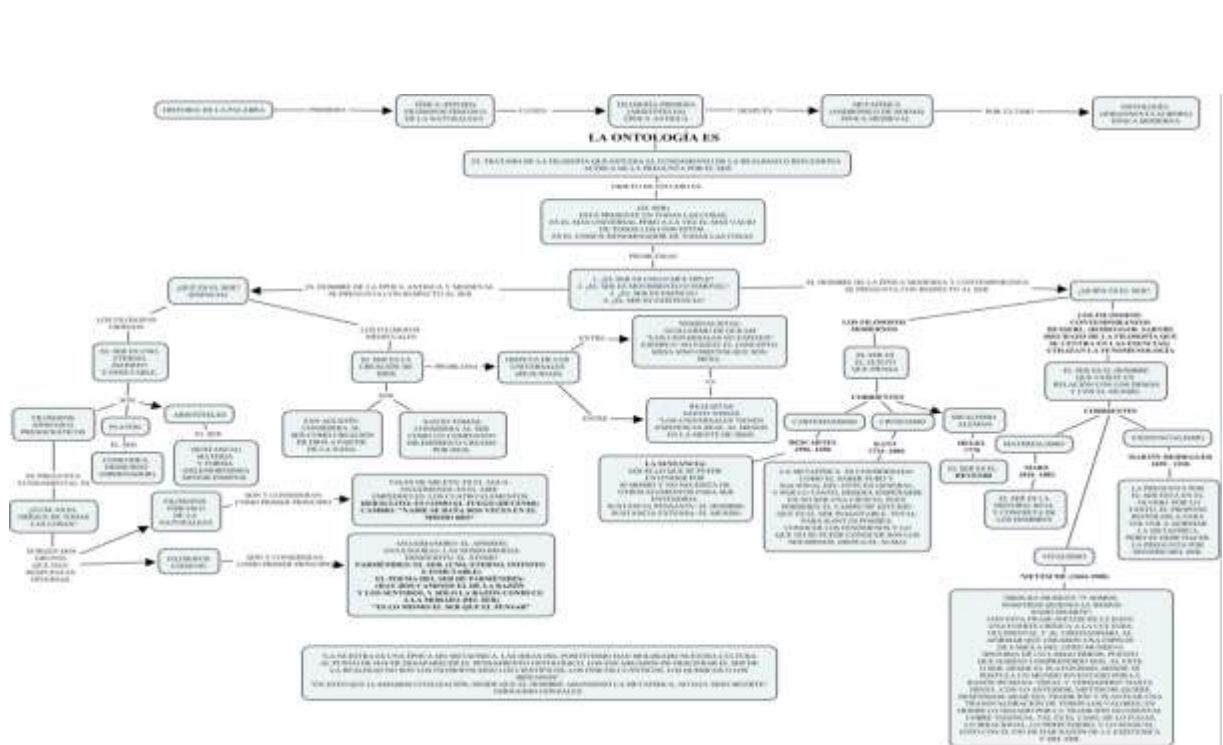
Profesor Miguel B.: Creo que diría no comprendo nada. Recuerdo que en años anteriores esa misma pregunta me la formuló un estudiante, me dijo: profe, qué pasaría si un compañero no asiste a su clase y yo le presto mis apuntes, será posible que él comprenda todo esto. Yo le respondí, es difícil, porque se necesita la **presencia. Es fundamental, que en el salón de clase se den las relaciones interpersonales,** sé que hay grandes avances en la ciencia y la tecnología que harían posible que las clases fueran virtuales; sin embargo, **una máquina no puede hacerle llorar, reír, no te lleva a comprometerte con la vida, no te invita a pensar, nosotros con el lenguaje podemos hacer cosas al hablar.,** necesitamos espacios para interactuar y darle sentido a todo lo que hacemos, la vida sin el otro no tendría sentido.

Profesor Miguel B: Entrevista. 14 de marzo de 2017.

Episodio 10

Investigador: profe observé, que usted tenía una hoja en el puesto y al acercarme me doy cuenta que es un esquema parecido al que hizo en el tablero. ¿Está extraído de algún libro? (El profesor Miguel lo saca de su carpeta y se lo muestra al investigador).

Profesor Miguel B.: ¿se refiere a este mapa conceptual?



Profesor Miguel B.: Este mapa no está en ningún libro, yo lo inventé para tener una idea global de este tratado de la filosofía, es algo así como una guía que me sirve para ir explicando. Si uno hace la comparación de lo que hice en el tablero con lo que le muestro, hay grandes diferencias. **Lo que está en el tablero es más vida, en cambio lo que aparece en el esquema hecho en el computador, es más artificial.** Pude haberles entregado una fotocopia a cada uno, no lo hice porque quiero que la comunicación sea más natural y menos artificial. Recuerdo que cuando hice ese mapa en el computador, sufrí bastante, (eso es vida), porque no sabía utilizar programas de computación para hacerlo, entonces comencé con Word, y me di cuenta que no era posible por ese camino, entonces, le pregunté a mi compañero de informática y él me dijo que utilizara Cmaps toll, y ya fue fácil. Sin embargo, creo que si él no me hubiera dicho eso no lo hubiera hecho así. Después el problema fue la impresión, y otra serie de dificultades fueron apareciendo. Contándoles toda esa experiencia recuerdo que hice una clase y a los estudiantes les gustó. Porque les dije que era más importante el proceso que el resultado. **Valen más las cosas cuando les dedicamos más tiempo que cuando no lo hacemos.**

Al confrontar los episodios 9, 12, 18 y 19 con las respuestas que el profesor M.B. da en la entrevista exactamente en los episodios 6, 10 y 14. Podemos evidenciar, que no es la historia de la filosofía la que juega un papel preponderante en el dispositivo discursivo del profesor, sino que se convierte en un pretexto para que el estudiante se motive a desarrollar su pensamiento como lo hicieron los filósofos en el pasado. Y él dice: “si le dedicáramos más tiempo al pensamiento que a la televisión, table, celular, etc., podríamos crear cosas que no existen, podríamos transformar nuestra realidad”. Se evidencia, que al profesor le preocupa la manera como sus estudiantes están utilizando su tiempo para que ellos transformen su

realidad, (como la misma estudiante dice “la realidad” que es un asco), necesitan transformar su pensamiento. En otras palabras, le preocupan sus vidas. Hay empatía.

Una de las formas que él crea para que haya alteridad es traer el pasado al presente, y él lo hace conectando lo que los filósofos pensaron con la realidad de los estudiantes. En este punto se evidencia, que los contenidos, los temas, no son un fin en sí mismos sino un medio, un instrumento que utiliza el profesor para promover su existencia y la de sus estudiantes. Que lo fundamental, no es tanto el conocimiento que se posee, sino la manera como se goza los procesos de la vida para encontrarlo, pero desde el sacrificio, la renuncia, el esfuerzo, la dedicación. Porque como él mismo lo afirma son fundamentales los procesos y no tanto los resultados. La felicidad está en buscar la verdad y no en la misma verdad. El conocimiento disciplinar por sí mismo sería algo vacío para los seres humanos sino lo conectáramos con la vida. Mientras que cuando lo utilizamos como un medio para darle sentido a nuestras vivencias, nos transformamos desde nuestro interior.

Siendo así, el conocimiento disciplinar no es el mismo conocimiento disciplinar escolar que en este caso estaría relacionado con la noción escolar de ser, no es lo mismo lo que crearon los filósofos, que lo que crea el docente filósofo cuando tiene la intención de enseñar la noción de ser. En el primer caso, se dan hallazgos para la ciencia, mientras que en el segundo se crean sentidos de vida. No es lo mismo decir, soy filósofo a afirmar que soy docente de filosofía, hay una gran diferencia y la intencionalidad es diferente. Los docentes filósofos tienen la intención de transformar sus vidas y las de sus estudiantes, mientras que los filósofos tienen la intención de trabajarle a la misma filosofía. Ambas intencionalidades estarían bien encaminadas pero se diferenciarían. Digamos algo así como que la profesión docente es un interés desinteresado y esto es lo que posibilita que se transforme en una obra de arte, porque el interés del profesor es desinteresado, no espera recibir nada a cambio, todo

lo contrario. La actitud del docente es desinteresada, esta actitud no es pasiva sino activa porque, por medio del deseo del docente de construir nociones particulares hace surgir la sensibilidad y la racionalidad y por lo tanto no queda otra alternativa que entregase al disfrute del incendio del sentido, lo anterior indica que cuando el docente se reconoce como creador de su propio conocimiento, se abren nuevas vías de comunicación desde la imaginación y la emoción. El profesor desde este horizonte, deviene como productor de conocimiento, es sentido.

La actitud o intencionalidad del docente de filosofía organiza de manera armoniosa su sensibilidad, y la de sus estudiantes con la de los filósofos de la historia y de esa manera se disfruta de manera libre, es decir, sin intereses y fines preestablecidos. Con ello, logra imaginar para qué los estudiantes creen mundos posibles, realidades posibles, (promueve a su existencia y a la de otros).

El problema radica cuando se coloca el saber académico disciplinar de la ciencia por encima del saber académico escolar creado por el profesor, porque se le hace ver al docente como un mero transmisor, un mediador que se dedica a llenar las mentes vacías de los estudiantes. Cuando lo que emerge en esta investigación es totalmente diferente, el saber que construye el docente que sería el conocimiento escolar, el cual se convierte en un fin en sí mismo y no en un medio. Lo anterior se hace a golpe de metáforas que en este caso es la metáfora de las emociones.

Profesor Miguel B. Técnica de la estimulación del recuerdo

Episodio 14

Investigador: muy interesante, en ambos esquemas aparece la palabra realidad, ¿qué comprende usted por esta palabra?

Profesor Miguel B.: Para la filosofía la realidad, no existe. Lo que se comprende comúnmente como realidad se puede entender de dos maneras; una como aquello que es palpable y que solo es posible justificarlo a través de aquello que es lógico, como los hechos, lo que se pone en evidencia. Y habría otro tipo de realidad que sería más subjetiva, pero de igual manera pesa en la existencia del ser humano, pero no es tan palpable como la otra. No es lo mismo comprender cualquier evento bajo diferentes estados de ánimo, estos se van a comprender de diversa manera, la afectividad del ser

humano es fundamental para comprender esa realidad que aparentemente se puede palpar, ambos son importantes, sin embargo se le ha dado más importancia a la primera mirada que a la segunda.

Episodio 20

Investigador: ¿Usted se considera profesor de filosofía o filósofo?

Profesor Miguel B.: Yo le devolvería esa pregunta diciéndole que me aclare qué comprendería usted por profesor de filosofía y por filósofo.

Investigador: para mí el profesor sería un productor de conocimiento escolar y el filósofo sería un productor pero del conocimiento filosófico.

Profesor Miguel B.: El profesor sería un promotor para el conocimiento y lo que hace el filósofo como tal es producir conocimiento, el papel del filósofo es el de originar actitudes, propuestas acerca de la existencia, preguntas y respuestas sobre la razón o sentido de las cosas.

El filósofo tiene algo muy particular que es muy originario, más libre. En cambio el profesor, sería algo así como un promotor de la investigación o conocimiento, pero estaría sujeto o condicionado por diferentes factores.

El profesor es transformador de conocimiento, en cuanto se enfrenta a resultado y empieza la transmisión, el profesor utiliza diversas estrategias para hacerse entender, para explicar esos conocimiento, transmite, pero a la vez transforma y promueve. El profesor es una especie de transformador de traductor.

Entonces, me considero las dos formas; profesor de filosofía y filósofo.

Episodio 21

Investigador: ¿Un profesor no puede ser profesor sin la filosofía?

Profesor Miguel B.: Un profesor de sociales está capacitado para dar filosofía porque vio algo de historia, y eso es caer en un error. Las formas de comprensión son distintas, no sería lo mismo. Todos tenemos una faceta de profesor así tengamos un título, todos pasamos por eso, pero ya cuando uno quiere especializarse. El mundo se vuelve tan especializado.

Un médico comprende el cuerpo en general, pero dentro de la medicina hay especialidades, médicos que se especializan en músculos, etc

Es necesario delimitar los conocimientos para adquirir mayor conocimiento. Aunque el profesor pueda producir conocimiento siempre va a estar sujeto al sistema.

Episodio 23

Investigador: ¿Qué comprende por la palabra origen?

Profesor Miguel B.: Siempre se ha querido pensar que existe un solo origen: el estatuto fundante de todas las cosas, algunos piensan que es uno solo. Cuando uno quiere saber el origen de todas las cosas, uno siempre está queriendo saber en un solo principio, y eso es lo que ha querido la ciencia llevarnos a pensar que existe un solo principio. Heidegger irrumpe con la tradición filosófica porque él va a considerar que no hay un único principio de las cosas sino que el origen es múltiple. Heidegger no hablaría de originariedad, compréndase este concepto como la búsqueda de un solo principio de todas las cosas sino de co-originariedad, que se comprendería como igualdad, en ese sentido el origen sería co-originario.

Al analizar los episodios 9,12, 18 y 19 de la clase del profesor Miguel y confrontarlos con las respuestas que da en la entrevista de la técnica de la estimulación del recuerdo (episodios 14, 20 ,21 y 23), se puede evidenciar que hay una construcción de un sentido particular.

El docente Miguel B. en las expresiones que emplea deja ver que hay un marcado positivismo que se ha impuesto sobre las demás formas de comprender la realidad, por

ejemplo, lo anterior se evidenciaría en las siguientes frases que salen a la luz al aplicar la técnica de la estimulación del recuerdo: *“Lo que se comprende comúnmente como realidad se puede entender de dos maneras; una como aquello que es palpable y que solo es posible justificarlo a través de aquello que es lógico, como los hechos, lo que se pone en evidencia. Y habría otro tipo de realidad que sería más subjetiva, pero de igual manera pesa en la existencia del ser humano, pero que no es tan palpable como la otra”*. La visión de él, estaría en reconocer dos planos de la realidad; una palpable o exterior y la otra interior del sujeto, de esta forma es claro que la lectura que se ha impuesto en el plano cultural e histórico ha sido la del plano de la realidad externa, palpable, aquella que se puede verificar, corroborar, comprobar, es la lectura que hace la ciencia. En ese orden de ideas, cuando se le cuestiona si es profesor de filosofía o filósofo titubea, y responde con otra pregunta, literalmente dice: *“Yo le devolvería esa pregunta diciéndole que me aclare qué comprendería usted por profesor de filosofía y por filósofo”* (creo que pone la filosofía por encima de la profesión docente).

Una vez que el investigador le expone su comprensión sobre esas dos nociones, él comienza a reconocer que sí sería un productor de conocimiento. Sin embargo, vuelve a responder: *“Aunque el profesor pueda producir conocimiento siempre va a estar sujeto al sistema”*. Me atrevería a plantear una generalización acerca de la creencia que tienen los profesores acerca de su rol en la sociedad. Ellos no creen que son productores de conocimiento, y creen que el profesor es un simple transmisor. Cuando el profesor Miguel dialogó con el investigador reconoció que si era posible que el profesor fuera productor de conocimiento pero dice siempre va a estar sujeto a un sistema y por ello sería imposible que hubiese una emancipación total para que se comience a reconocer al docente como creador de su propio conocimiento. No hay nada más sublime para un docente que participar en un acto creador, por pequeño que sea: cuando creamos nos parecemos un poco a Dios o a la madre naturaleza, de la que venimos. Y los docentes experimentamos eso cuando nuestros estudiantes regresan

y agradecen esa semilla que logramos sembrar en sus vida, allí experimentamos pequeños actos sublimes.

En resumen, en términos comunicativos, el saber académico es un instrumento que sirve para conectar al emisor (grandes pensadores) con el receptor (profesor y estudiante) por medio de la propuesta que está dirigida no sólo a la razón, sino a la emoción. La metáfora de la emoción que construye el profesor está relacionada con la movilización del sentido que los estudiantes le dan a su vida, conectando el pasado y el presente. Al hablar de sentido se comprende muchas realidades. La metáfora de la emoción, es algo así como lo que nos conecta con el tiempo, con la historia, con los otros, con la naturaleza, con todo lo que existe y ello le da valor a la vida y a nuestras vidas. De esta manera, por definición, debemos reconocer que la noción escolar de *ser* y el sentido parcial *movilización del sentido que los estudiantes le dan a su vida conectando el pasado y el presente*, son la misma cosa, en el orden discursivo de los profesores de filosofía, por lo menos del que participó de esta investigación, que se produce con la intención de enseñar la noción de *ser*.

Saberes basados en la experiencia y su estatuto epistemológico fundante la práctica profesional, asociados a la noción escolar de ser.

Los saberes basados en la experiencia que ha construido el profesor de filosofía Miguel Ángel Barragan de filosofía, son una construcción epistemológica compleja; lo anterior, se constata en el hecho que el profesor con la intencionalidad de enseñar la noción de *ser* vislumbra una red de relaciones.

Cabe también decir, que los saberes basados en la experiencia asociados a la noción escolar de *ser* hacen parte de las producciones que el profesor de filosofía en su

intencionalidad de la enseñanza. El profesor genera un conocimiento situado que se encuentra en constante transformación.

Según lo anterior, y según el análisis e interpretación del discurso del profesor Miguel Barragán asociado a la noción escolar de ser, se evidencia que se construyen metáforas, de igual manera se genera un fenómeno polifónico, que permite dignificar la labor docente, ya que el profesor es un constructor de conocimiento y deviene como un sujeto que promueve a su existencia y la de otros.

La metáfora de la pregunta como reflexión existencial que posibilita la transformación de la realidad, en la construcción de la noción escolar de ser.

En el discurso y actuación del profesor Miguel enfocado en la enseñanza de la noción escolar de ser es claro que la emergencia de la metáfora de la pregunta se convierte en algo fundamental para la enseñanza de la filosofía, puesto que es el punto de partida de donde el profesor comienza su construcción.

Como investigador, me llamó poderosamente la atención la pregunta con la que comenzó el profesor su clase para centrar la reflexión sobre la noción de ser, analicemos los siguientes episodios:

Profesor Miguel B. Sesión de clase uno

Episodio 3:

Profesor Miguel B. : Hoy vamos a comenzar una clase que es sobre el tema del ser en filosofía, entonces muchachos saquen sus cuadernos, vamos a tomar apuntes de esta actividad, voy a ir hablando sobre el ser, sobre la ontología, sobre la metafísica, sobre la existencia, etc.. y ustedes van a ir tomando apuntes y lo que ustedes vean que es más relevante y si en algún momento o algo que quieran expresar, tienen alguna pregunta que quieran hacer, levantan la mano y participan, dan sus puntos de vista, sus intervenciones.

Bueno, para comenzar esta clase quiero hacerles la siguiente pregunta, ustedes van a pensar por un momento lo siguiente: ¿A qué le dedican más tiempo ustedes en la vida; a las cosas que son urgentes o a las cosas que son fundamentales?, no vayan a contestar nada, solamente piensen la pregunta, la voy a colocar en el tablero para que ustedes también coloquen eso en su cuaderno. (Hay silencio mientras se escribe en el tablero y cuaderno)

Episodio 6:

Profesor Miguel B. : ¿A qué le dedicamos más tiempo los seres humanos; a las cosas urgentes o a las cosas fundamentales?, transformemos esa pregunta, de las 24 horas del día usted lo dedica más a hacer cosas urgentes o hacer cosas fundamentales, piensen en un momentico en qué invierten el tiempo de su vida, piensen en un momentico, transformemos esta pregunta, en qué invertimos nuestro tiempo, ahora pregúntense qué hacemos en el diario vivir, a qué le dedica más tiempo a lo que es urgente o a lo que es fundamental, entonces habría que preguntarse uno y qué es lo urgente y qué es lo fundamental, qué comprende el profesor por lo urgente y lo fundamental, entonces yo voy a responder desde mi experiencia qué es para mí lo urgente y qué es lo fundamental, para que ustedes vayan haciendo la reflexión y vayan pensando si le están dedicando tiempo a las cosas que son urgentes o a las cosas que son fundamentales o le está dedicando tiempo a las dos.

Episodio 8

Profesor Miguel B.: ¿Qué son las cosas urgentes? (todo los estudiantes están en silencio). Esas cosas donde uno pierde el tiempo, en este momento pregúntese usted, qué prefiere, estar en la casa o estar aquí, en medio de estas cuatro paredes.

Episodio 23

Profesor Miguel B.: Y puede ser algo significativo, estos instrumentos, los aparatos tecnológicos, usted hace que el tiempo que le invierte a ellos, usted como ser humano que se conviertan en cosas urgentes o fundamentales, vuelvo a repetir, el problema no son las cosas que nos rodean sino soy yo como ser humano que tengo el poder de transformar el tiempo en algo fundamental o en algo urgente.

¿A qué le dedicamos más tiempo en la vida los seres humanos; a lo urgente o a lo fundamental? (silencio)

Profesor Miguel B.: Técnica de Estimulación del recuerdo

Investigador: ¿Profesor, al ver el video y escuchar la grabación observé que al comenzar sus clases comienza con preguntas; por ejemplo con la pregunta: ¿A qué le dedican más tiempo ustedes en la vida; a las cosas que son urgentes o a las cosas que son fundamentales?; luego, esa misma pregunta la pronunció en varias ocasiones, cuál fue su intención al comenzar la clase con una pregunta, por qué la pronunció en varios momentos y por qué esa pregunta?

Profesor Miguel B. : La filosofía invita constantemente a plantear preguntas y sobre todo que sean de tipo existencial, por ello, me parece que los estudiantes deberían constantemente preguntarse acerca del sentido de sus vidas, trato de desarrollar toda la clase en torno a preguntas y las relaciono por un lado el contexto personal, familiar y comunitario y con las grandes reflexiones que han hecho los filósofos, a mí me llamaba mucho la atención cuando estaba haciendo mi carrera, la manera como un profesor llamado Rafael Antolinez Camargo desarrollaba sus clases a partir de preguntas muy inteligentes y que desestabilizaban el pensamiento de todos, me llamaba mucho la atención la forma como él hacía las preguntas, creo que por eso, trato de seguir en esa misma dirección cuando comienzo las clases. De otra parte, usted me pregunta por qué esa pregunta, creo que las preguntas se transforman como transformamos nuestras vidas, por esta razón, he reflexionado sobre la manera como utilizamos nuestro tiempo, y trato de gozármelo, aunque en algunos momentos termino haciendo cosas que no son fundamentales.

Inicialmente, al hacer una interpretación de los episodios, pensé que allí se encontraba una metáfora que estaría relacionada con los guiones y rutinas por lo que sería alguna costumbre específica que el profesor emplearía al dar comienzo a sus clases, pero al aplicar la técnica de la estimulación del recuerdo, para indagar acerca de su intencionalidad, el profesor

evoca recuerdos que fueron significativos en su formación como profesional. Por ello, es claro que emerge más la categoría “saberes basados en la experiencia”, puesto que es la manera como el docente ha manifestado un cambio de mentalidad a lo largo de su experiencia profesional que lo ha llevado a crear este tipo de preguntas con las cuales puede tejer el conocimiento escolar filosófico con el contexto que los estudiantes están viviendo. La manera como él desarrolla sus clases la adquirió a partir de las experiencias significativas que vivió con sus mentores. Lo anterior nos lleva a pensar; ¿cuál es la metáfora que el profesor construye? Para él, la existencia es fundamental y por lo tanto las preguntas son fundamentales, la vida tiene sentido en la medida que somos capaces de transformar nuestras vidas y cuando se construyen sentidos de vida.

La metáfora que el docente construye y que se puede deducir al analizar estos episodios es la de la pregunta, y está muy ligada a la noción escolar de *ser*, puesto que a partir de su experiencia como docente él se ha dado cuenta que la vida es un proceso de transformación como lo hace la misma noción de *ser*. Así, en el orden discursivo que construyen los profesores de filosofía, por lo menos el que participó de esta investigación, con la intención de enseñar la noción de *ser*, emerge la metáfora de la pregunta, cuyo sentido subyacente es el de reflexión existencial que posibilita la transformación de la realidad. Dado lo anterior, es preciso afirmar que, por definición, el sentido general de la noción escolar de *ser* está integrado a la noción de reflexión existencial que posibilita la transformación de la realidad. Por lo tanto, la noción escolar de *ser* y el sentido reflexión existencial que posibilita la transformación de la realidad, son parcialmente, la misma cosa.

Teorías implícitas y su estatuto epistemológico fundante: el campo cultural institucional asociado a la noción escolar de ser.

Las teorías implícitas, que fueron construidas en función de la noción escolar de ser por el docente Miguel Barragán, emergen en el discurso que teje el docente como estructuras de pensamiento implícitas, pero que por su naturaleza salen transformadas.

Las teorías implícitas están ocultas en la conciencia del profesor de filosofía y son determinantes en su subjetividad. En ellas, se construyen relaciones intersubjetivas que constituyen los procesos de interacción con la comunidad educativa. Según lo anterior, el campo cultural institucional al tener como estatuto epistemológico fundante las teorías implícitas, crea un ambiente donde el sujeto profesor dinamiza su ser como profesor de filosofía, el cual hace que promueva a su subjetividad y la de los demás.

En el caso que se está investigando, las teorías implícitas, son una red de relaciones que emerge de la cultura y de la identidad del profesor de filosofía. Cabe señalar, que estas teorías hacen parte del colectivo institucional, esa cultura institucional se construye por diversidad de fuentes, especialmente la parte epistémica que construye el profesor.

Para localizarlas, fue indispensable un profundo análisis e interpretación de algunos documentos institucionales y de las técnicas de la estimulación del recuerdo, estas teorías son construcciones que el profesor realiza fruto del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Ahora veamos la manifestación de algunas teorías implícitas, identificadas en el discurso del profesor Miguel B. cuando realizaba la construcción de la noción de ser en el aula.

La metáfora de la lectura como pensamiento, entendida como inconsciente que asigna sentido en la construcción de la noción escolar de ser.

Cuando el profesor Miguel Ángel invita a los estudiantes a leer, se deja ver la intención que tiene el profesor de crear un ambiente que posibilita el pensamiento reflexivo, la creatividad, el espíritu crítico en los estudiantes con los que interactúa, en esas formas discursivas se encuentra un sentido implícito que confluye en la metáfora del pensamiento.

El pensamiento está enmarcado en una compleja red de sentidos y significados entrelazados con la noción de ser. Ello se manifiesta cuando el discurso del profesor está orientado por ejemplos, preguntas, situaciones problemáticas, entre otras, todo con el fin de formar la conciencia de la lectura a través de esta noción.

Observemos algunos episodios en el que el profesor Miguel B. desarrolla una actividad de activación de ideas previas, la cual está orientada a partir de preguntas que estarían relacionadas con el objetivo del periodo: ¿qué es la realidad? ¿A qué le dedicamos más tiempo los seres humanos a las cosas urgentes o a las cosas fundamentales? ¿Cómo le damos sentido a nuestra vida? ¿La vida tiene sentido? ¿La metafísica trata del ser, de Dios, del alma o del mundo? ¿Qué es el ser? ¿Por qué es el ser y no mejor la nada?, estas preguntas y las que surgen a partir de la lectura del texto, van a orientar los demás desarrollos asociados a la noción de ser. En este caso se trata de una teoría implícita sobre la lectura y escritura como pensamiento. En los episodios que se presentarán a continuación dicho pensamiento, en el marco de la enseñanza de la noción ser, aparece como una forma de activación de ideas previas. Observemos:

Clase 1 taller de activación de ideas previas: lectura para identificar una idea central y argumentos que la sustentan.

Episodio

Profesor Miguel B.:

Episodio 26

Profesor Miguel B.: buenos días, vamos a leer el siguiente ensayo filosófico ¿qué es la ilustración?, todo con el fin de poder examinar cómo nos encontramos en los procesos de lectura crítica y comprensiva. En un primer momento leeremos el texto mentalmente, en segundo momento, lo leeremos en voz alta, en un tercer momento iremos párrafo por párrafo para formularle preguntas al texto. Se dice, que los textos se deben tomar como preguntas y no como respuestas, porque cuando eso sucede hacemos que el texto nos comunique lo que no está de forma literal.

Tercer momento de la lectura

Episodio 28

Profesor Miguel B.: Según el texto que se acabó de leer ¿Qué es la ilustración? ¿Quién quiere expresar lo que comprendió?

Estudiante A: yo entendí que la ilustración es pensar.

Profesor Miguel B.: Muy bien, otro que quiera participar

Estudiante B: La ilustración es ser mayor de edad.

Profesor Miguel B.: según lo que dices, ser ilustrado en la época donde estamos sería algo así como tener más de dieciocho años, ¿es lo que quieres decir con ser mayor de edad?

Estudiante B: Sí algo así profe.

Profesor B.: antes de continuar realicemos una precisión; lo que quiere decir el autor en el texto con la expresión la ilustración es el paso de la minoría de edad a la mayoría de edad, con ello está queriendo decir que la mayoría de edad no estaría relacionado con la edad cronológica, es decir, si tengo más de dieciocho años, sino con el desarrollo del pensamiento de una persona. Si los demás piensan por mí y no aprendo a tomar decisiones por mí mismo no estaré en mayoría de edad.

Episodio 29

Profesor B.: ahora pensemos cuáles serían los argumentos con los cuales Kant estaría defendiendo la idea de salir de la minoría de edad.

Episodio 35

Profesor Miguel B.: Hubo algo que a mí hizo pensar de qué manera yo estoy pensando y transformando mi vida, en el momento que decidí pensar empecé a transformar mi vida, empecé a salir adelante, me di cuenta que la lectura y la escritura sirven para desarrollar el pensamiento.

Cuando el profesor de filosofía que está enseñando la noción escolar de ser parte de un diagnóstico, su objetivo consiste en identificar al estudiante como un sujeto de saber; un sujeto que tiene una serie de ideas preconcebidas sobre la lectura. El sentido de la noción escolar ser dependerá entre otras cosas de la activación de ideas previas realizada. En ese orden de ideas, la actividad activación de ideas previas para la lectura como pensamiento es un dispositivo que permite la producción de sentido a nivel individual y colectivo.

Continuando con el desarrollo de la idea anterior, una teoría implícita que orienta el discurso del profesor de filosofía, es la que leer es una construcción que permite a los estudiantes desde sus saberes reconocer las distintas formas como pueden mejorar su calidad

de vida, dicho pensamiento entendido como activación de ideas previas deviene del sentido de la noción de ser. En consecuencia, el sentido de la noción en cuestión no puede pensarse al margen de lo que los profesores comprenden sobre lo que los estudiantes manifiestan comprender a través de dicha actividad en relación con la noción de ser.

El profesor experto construye el sentido a partir de las múltiples comprensiones de sus estudiantes. Se podría afirmar, que los profesores elaboran construcciones del sentido a través de situaciones que buscan fomentar las habilidades del pensamiento.

Los guiones y rutinas y su estatuto epistemológico fundante la historia de vida, asociados a la noción escolar de ser.

En algunas ocasiones la calidad del trabajo, en este caso del docente, supera la expectativa de quienes viven en su época y, por tanto, la sociedad tarda en comprender su verdadero alcance. Ahora bien, la profesión docente sería algo así como un rincón de la naturaleza visto a través de un temperamento que es el del profesor. El “temperamento” o “personalidad” del docente permite que éste transforme el ambiente escolar. La condición del profesor sugiere que él transformó la realidad, que le dio un toque, el cual parte de su temperamento. De tal manera, un profesor melancólico u otro más alegre se inclinarán por hacer la clase según su estado de ánimo y este está determinado por su historia de vida.

Lo anterior muestra que el docente refleja su realidad en todo lo que hace. En este sentido, un profesor crearía la realidad. Cuando el docente imprime su temperamento a la realidad que se está creando, al estudiante no le queda más remedio que contemplar y disfrutar la manera como el profesor se goza esta experiencia. Los docentes que construyen mundos posibles se salen del mundo ordinario, abren canales para darle sentido a todo lo que hacen.

De otra parte, cabe señalar que se utilizaron la técnica de estimulación del recuerdo y la entrevista de historia de vida como instrumentos para detectar los guiones y rutinas que el profesor construye cuando tiene la intencionalidad de promover a su existencia y enseñar la noción escolar de ser.

En este sentido, se caracterizó el guion de la metáfora “dar la vida” como ritual de compromiso con la existencia y la rutina asociada a la construcción de sentido de la noción escolar de ser.

La metáfora de dar la vida desinteresadamente como devenir del sujeto axiológico en la construcción de la noción escolar de ser.

Vale la pena reiterar que el conocimiento profesional docente está hecho a golpe de metáforas, llama bastante la atención cuando un docente puede con una pregunta desestabilizar cognitivamente a sus estudiantes y de esa manera llevarlos con su discurso cargado de afecto, motivación, a desplegar su proyecto de vida con mayor sentido.

A continuación, se presentarán algunos episodios donde se refleja la construcción de la metáfora “dar la vida desinteresadamente” como elemento constituyente de la noción escolar de ser.

Profesor Miguel B.: Sesión de la clase uno.

Episodio 80

Profesor Miguel B. : Eso depende de cómo tu comprendas lo magnífico, por ejemplo yo decía ahorita que el rey Midas, hacía de la plata oro, o del plomo oro, **usted es capaz de hacer de algo muy pequeñito, de algo muy sencillo algo magnífico, algo extraordinario.** tú puedes hacer de esta clase la mejor clase de tu vida, pero eso depende de ti, eso no depende de mí, usted es el que hace que las experiencias que para el resto pueden ser algo insignificante se vuelvan muy significativas. Es uno el que decide ese tipo de cosas. Entonces eso es relativo, hay depende de qué comprenda usted por lo magnífico.

Profesor Miguel B.: Sesión de la clase cuatro.

Episodio 90

Ustedes no han escuchado por ejemplo en sus casas, de pronto si han tenido la posibilidad, su papá, su mamá, sus hermanos que ellos dicen **hoy me siento feliz, hoy ayudé a alguien no recibí nada a cambio, pero siento una felicidad, siento una alegría.**

Estudiante Rosa: pero poniéndonos a pensar sobre la forma de pensar actual a cualquier persona se le puede olvidar que fue ayudada.

Episodio 91

Profesor Miguel B. : a cualquier persona se le puede olvidar pero a ti no se te puede olvidar eso, y cuando dicen el poder está en ti, si tú eres ese rey Midas que eres capaz de no olvidar esos momentos que son significativos, va a haber un momento en la vida, por decir algo, que de un hecho pequeño tú hiciste una obra grande, cuando yo estaba en la casa yo jamás me imaginé siendo profesor, y en este momento dirá uno a mí no me van a recordar...

Episodio 94

Las personas que han convivido con uno y han vivido su experiencia de cerca, y de pronto las transformaciones que se han dado en el camino y de pronto esas transformaciones van y se escuchan en otro lado, por ejemplo el otro día me sentía muy feliz y orgulloso de saber que mis exalumnos se encuentran realizando sus sueños, me escriben y me cuentan sus logros, eso me hace ser el hombre más feliz de este mundo, yo pienso miren lo que hicieron, algo bien tuve que haber hecho, un granito de arena tuve que haber puesto para que esa realidad se transformara. Una palabra, algún hecho significativo, algo tuve que haber hecho para que ellos comenzaran a transformar su vida, para que esa persona hubiera cambiado su forma de pensar, su manera de actuar y su manera de ser.

Episodio 100

Profesor Miguel B. : y ahí uno empieza poquito a poquito, a mí me queda mucho camino por vivir, yo tengo grandes sueños, yo quiero más que ser un gran profesor transformar la vida de muchos seres humanos, y he hecho transformaciones con algunos seres humanos, yo no sé si les conté la historia de la niña que iba a abortar, y para mí ese fue un hecho fundamental, donde yo sentí que di mi vida por alguien, que le salvé la vida a alguien, eso es fundamental, entonces yo digo NO ESTOY PERDIENDO MI TIEMPO, me estoy entregando de alma, vida, cuerpo y corazón, a lo que más quiero, a lo que más amo, este tiempo lo podría estar empleando por allá en una calle, metiendo vicio, este tiempo que estoy empleando como profesor lo podría dedicar a tomar en una tienda ingiriendo licor, este tiempo que estoy empleando acá, lo podría estar empleando por allá enfrente de un televisor, de un computador, en un paseo, podría estar en otro país, en otro lugar del mundo, y si yo quiero lo puedo hacer. Yo estoy decidiendo, yo estoy tomando una elección, y estoy decidiendo quedarme aquí con ustedes, porque para mí quedarme con ustedes es lo fundamental, no es algo urgente, porque cuando uno le dedica el tiempo a alguien es porque lo quiere, porque cuando usted le entrega el tiempo a alguien es porque lo ama, lo estima, lo aprecia.

Episodio 107

Profesor Miguel B. : y yo podría irme para la sala de profesores y dejarlos aquí haciendo lo que quieran, nadie me va a estar vigilando, si hago o no hago las cosas, yo podría renunciar y decir no hagamos más clase, eso cada uno váyase a hacer por allá lo que quiera, y ahí sacamos una nota por salir del paso y ya, relajados, no hagamos clase, para qué yo me voy a desgastar aquí enfrente de ustedes, explicándoles esta vaina tan compleja, ¿para qué? Alguien podrá decir esa vaina no tiene sentido, yo estoy perdiendo mi tiempo porque aquí yo no estoy aprendiendo absolutamente nada, pero alguien que quiera soñar en algo, alguien que quiera pensar en materializar sus sueños se va a dar cuenta que esto en el momento no le puede servir, pero puede ser que en el futuro sí le sirva para mucho, cuando usted se vuelve como el rey Midas, y es capaz de transformar el plomo en oro, o el metal en algo muy precioso.

Al realizar la interpretación de los episodios 80, 91, 94, 100 y 107, hay algo implícito que no sale a la luz inmediatamente. Cuando el docente se dirige a sus estudiantes pareciera que su vida está cargada de experiencias significativas que lo marcaron. Hay algo muy poderoso que está oculto, un ejemplo de ello son las siguientes expresiones: “Usted es capaz de hacer de algo muy pequeñito, de algo muy sencillo algo magnífico, algo extraordinario”;

“hoy me siento feliz, hoy ayudé a alguien no recibí nada a cambio, pero siento una felicidad, siento una alegría”; “va a haber un momento en la vida, por decir algo, que de un hecho pequeño tú hiciste una obra grande, cuando yo estaba en la casa yo jamás me imaginé siendo profesor, y en este momento dirá uno a mí no me van a recordar”; “Una palabra, algún hecho significativo, algo tuve que haber hecho para que ellos comenzaran a transformar su vida, para que esa persona hubiera cambiado su forma de pensar, su manera de actuar y su manera de ser”; “yo quiero más que ser un gran profesor transformar la vida de muchos seres humanos” “no estoy perdiendo mi tiempo, me estoy entregando de alma, vida, cuerpo y corazón, a lo que más quiero, a lo que más amo”; “alguien que quiera pensar en materializar sus sueños se va a dar cuenta que esto en el momento no le puede servir, pero puede ser que en el futuro si le sirva para mucho”.

Las anteriores expresiones están cargadas de mucho sentido, se evidencia que hay filiación con los estudiantes y con el contexto, puesto que él busca persuadir a sus estudiantes, los interpela y los pone a pensar en la posibilidad de transformar sus vidas. Se podría intuir que el docente eligió y ama su profesión.

Para continuar ilustrando lo dicho anteriormente traigo a colación la entrevista que se realizó al profesor sobre su historia de vida, en la cual él manifiesta la manera como su formación en un seminario para prepararse para la vida religiosa influyó en la elección de su profesión. Es así como la noción ser se constituye desde el ser capaz de elegir la vida porque ella nos elige constantemente.

Veamos algunos episodios donde se cuenta la historia de vida

Episodio 120

Profesor Miguel B, Historia de vida

Investigador: ¿Qué lo motivó para ser profesor de filosofía?

Bueno, primero le cuento que hice parte del Seminario Conciliar de Tunja, allí duré preparándome para la vida ministerial, sin embargo tuve que retirarme porque me di cuenta que eso no era lo que verdaderamente me haría feliz. Con la formación y estudio que recibí que fueron muy significativos ingresé a trabajar como profesor porque pienso que allí también puedo ayudar a ser luz de los que no tienen luz.

A veces pienso que no fui yo quien eligió ser profesor, sino las circunstancias me llevaron a serlo. Porque pensemos por un momento, ¿Quién eligió vivir? Esta pregunta me pone a pensar que nadie eligió vivir y si ese es así, la vida nos eligió, lo que quiere decir que la vida nos elige en todo momento. Razón por la cual, en muchas ocasiones uno no elige su profesión, ni su familia, ni sus amigos, etc sino que la vida nos elige constantemente y todo ello se da con el único objetivo de alcanzar algopreciado como ser felices, y esto se logra solo dándonos al otro.

Episodio 130

¿Profe Miguel usted siente que de una u otra manera el haber recibido formación para ser sacerdote influye en su labor como docente?

Por supuesto, porque en el seminario me enseñaron que lo primordial era aprender a dar testimonio y ejemplo en lo que uno hace. En el seminario aprendí que “la palabra enseña pero el ejemplo arrastra”, y en el ámbito del colegio me doy cuenta que los estudiantes aprenden más del ejemplo que yo les inculque que de lo que yo les pueda decir o explicar, ellos se dan cuenta de todo lo que uno hace, por ejemplo; si uno lee, si uno prepara clase, si uno es ordenado u organizado, si uno es puntual, si uno tiene una buena presentación, etc, (silencio) es decir, yo le puedo decir al estudiante que porte adecuadamente el uniforme pero si por ejemplo yo me visto adecuadamente estaría contradiciéndome y ellos hacen muy buenas lecturas de todo eso.

Así, la relación y el reconocimiento del otro (profesor – estudiante) (estudiante – profesor) como sujeto de saber de expresiones que generan afectividad y emotividad fruto del intercambio de puntos de vista, conocimientos, se fomentan la comprensión de realidades propias y ajenas en la construcción de un saber. Situación que indicaría que la noción escolar de ser desde este guion, es compleja, ya que emerge desde la dimensión personal de los sujetos culturales que participan.

Con lo anterior es posible afirmar que el docente de secundaria de filosofía construye la noción escolar de ser con sus experiencias cargadas de sentidos de vida y con su entorno cultural en el cual se desenvuelven. En lo anterior, se pone en juego la construcción de identidad, símbolos, emociones, creencias, ya que, en un ir y venir que hace el profesor, es decir, de una reflexión de su práctica docente, está retroalimentando constantemente sus experiencias individuales y colectivas desde la enseñanza. El profesor se constituye en la enseñanza, en las reflexiones sobre su vida y práctica. Por lo tanto, la metáfora de dar la vida desinteresadamente como sentido subyacente es el de devenir del sujeto axiológico en el aula se construye a partir de múltiples sentidos, que corresponden a la integración afectiva entre el

docente y el estudiante, pues en estos espacios confluyen toda una amalgama de comportamientos, sentimientos y pensamientos.

Dicho lo anterior, conviene afirmar que el sentido general de la noción escolar de *ser* se encuentra integrado, como componente constitutivo del mismo, el sentido de devenir del sujeto axiológico en el aula. De esta manera, por definición del orden discursivo que producen los profesores de filosofía con la intención de enseñar la noción escolar de *ser*, emerge, en la metáfora de dar la vida desinteresadamente, un sentido parcial constitutivo de dicha noción, entendido como devenir del sujeto axiológico en el aula. De esta manera, parcialmente, la noción escolar de *ser* define devenir del sujeto axiológico en el aula.

Hacia el conocimiento profesional específico del profesorado de filosofía asociado a la noción escolar de *ser*, como sistema de saberes integrados.

El conocimiento profesional específico del profesor de filosofía asociado a la noción escolar de *ser*, se apareció de una manera integral que entrelazaba complejamente el diálogo intersubjetivo y la intención de la enseñanza. Desde los saberes académicos, los saberes basados en la experiencia, las teorías implícitas y los guiones y rutinas, el docente de filosofía consolidó la noción escolar de *ser* como un fenómeno armonioso procedente de diferentes estatutos fundantes, como son: la trasposición didáctica, la práctica profesional, el campo cultural institucional y la historia de vida.

En el análisis que se hizo se deja ver claramente que el profesor de filosofía es un sujeto de saber y un sujeto cultural.

De esta manera, la noción escolar de *ser* se creó, configuró, renovó, integró a partir de la condición de promover a la existencia de los seres humanos: nuevos co-nacimientos del saber, y nuevos sujetos; pues al analizar el discurso del profesor en el aula de clase se logra vislumbrar la manera como se desarrollan las múltiples dimensiones del ser humano.

Cada una de las metáforas se integra bajo la noción escolar de ser, personificando diversas maneras de relación que dan cuenta de sentidos que convergen y se articulan en la intención de la promoción de la existencia, pero esta noción de ser se aleja de la noción de ser de la filosofía como disciplina, pues nace de la intención de enseñar, la cual adquiere un carácter distinto de la realidad de sujetos.

La metáfora de dar la vida desinteresadamente como devenir del sujeto axiológico en el aula. Este saber académico contribuyó a la generación de identidad epistemológica de los sujetos, a partir de la comprensión situada de la noción de ser. Siendo así que estos elementos en el ámbito escolar, no pueden ser entendidos de manera aislada, sino que ellos se comprenden en relación con el sentido que se le da al pasado y se conecta con el presente de la existencia.

La metáfora de la pregunta como reflexión existencial que posibilita la transformación de la realidad. Este saber experiencial en el docente posibilitó la interacción de las subjetividades de los participantes, toda vez que se le reconoce como un sujeto en proceso de devenir racional y de saber, cuando se identifica consigo mismo y con sus alumnos, estableciendo la noción escolar de ser como una construcción fundamental en la naturaleza práctica y las dinámicas del contexto del aula.

La metáfora de dar la vida desinteresadamente como devenir del sujeto axiológico en el aula. Este saber en el profesor de filosofía, movilizado desde la intencionalidad de la enseñanza, generó códigos cargando a la noción ser de significados y sentidos enfocados en la comunicación afectiva y emocional, que provocaron el reconocimiento de los sujetos emocionales y de saber, además posibilitó en sentido ecológico del aula.

Todos los anteriores sentidos que provienen de diferentes ámbitos y que se encuentran interrelacionados, se integran en el discurso que el profesor elabora en el aula a partir de la

producción cuya intencionalidad es enseñar la noción de escolar de ser, a través de la integración de los cuatro componentes del saber y su relación con los estatutos fundamentales que la originan.

Dicha integración puede presentarse en dos niveles. Primero, el sentido parcial que resulta de la explicitación de la integración de los sentidos correspondientes a los saberes de carácter consciente, es decir, los sentidos subyacentes a los saberes académicos y los saberes basados en la experiencia. *De dicha integración nos ha parecido evidente el sentido de la noción escolar como principio que conectando el pasado y el presente moviliza el sentido que los estudiantes le dan a su vida, por medio de una reflexión existencial que posibilita la transformación de la realidad.*

Por otra parte, el sentido parcial que resulta de la explicitación de la integración de los sentidos correspondientes a los saberes de carácter implícito, es decir, los sentidos subyacentes a las teorías implícitas y a los guiones y rutinas. En este caso, de dicha integración emerge, en la interpretación, el sentido de la noción escolar de *ser como movimiento y devenir del sujeto axiológico en el aula.*

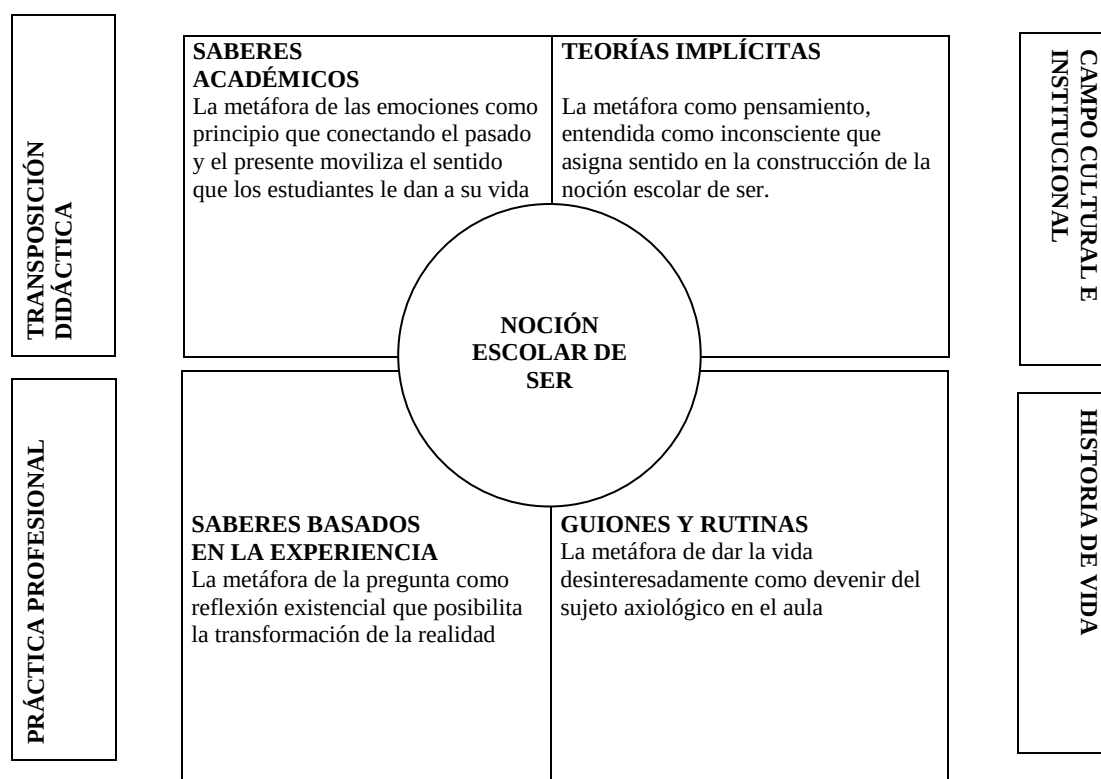
Segundo, el sentido general que resulta de los dos sentido parciales expuestos anteriormente así: *principio que conectando el pasado y el presente moviliza el sentido que los estudiantes le dan a su vida, por medio de una reflexión existencial que posibilita la transformación de la realidad en un movimiento o devenir del sujeto axiológico en el aula.*

De esta manera, con la anterior definición, hemos dado cuenta del conocimiento profesional específico del profesor de filosofía asociado a la noción escolar de ser, o lo que es lo mismo del sentido escolar de la noción de ser que el profesor de filosofía ha construido.

El siguiente esquema representa dicho conocimiento.

CONOCIMIENTO PROFESIONAL ESPECÍFICO DEL PROFESORADO DE FILOSOFÍA ASOCIADO A LA NOCIÓN ESCOLAR DE SER

FUENTES	COMPONENTES	FUENTES



Conclusiones

- En un comienzo, me manifesté de forma escéptica frente al postulado de la línea de investigación y me parecía descabellado afirmar que el docente podría construir conocimiento independientemente del conocimiento de las disciplinas. Incluso, creo que en el colectivo docente aún persiste la creencia de que los profesores no podrían ejercer su labor sin el conocimiento que brindan las ciencias, llámese física, química, filosofía etc. Sin embargo, a medida que me fui involucrando en este proceso investigativo mi visión cambió, ahora estoy convencido que sí somos productores de conocimiento, es decir producimos un conocimiento disciplinar escolar, con el cual promovemos nuestra existencia y la de otros. En síntesis, los resultados obtenidos en la las diferentes investigaciones que ya se han publicado y se han dado a conocer por la línea de investigación INVAUCOL es fundamental darlos a conocer al colectivo docente y de esa manera se puedan sistematizar más experiencias que evidencien la producción del conocimiento del profesor.
- El docente que participó en este caso único; intervino como un sujeto que construye conocimientos explícitos (saberes académicos, los saberes basados en la experiencia) e implícitos (las teorías implícitas, los guiones y las rutinas) que conformaron la noción escolar de ser.
- Se reconoce en esta investigación al profesor de filosofía como un actor principal en la construcción de metáforas que asociadas constituyen la noción escolar de ser y por lo tanto el docente se convierte en un intelectual y constructor cultural.
- La noción escolar de ser construida por el docente de filosofía se concretó por medio de una serie de metáforas.

- El profesor de filosofía, al tener la intencionalidad de enseñar la noción escolar de ser, convirtió el aula en un ambiente donde se construyen valores, sentidos, sentimientos, entre otros, es decir hace de este espacio un contexto social y cultural donde se construyen saberes.
- El conocimiento profesional específico del profesor de filosofía asociado a la noción escolar de ser, se caracterizó desde la integración de los cuatro saberes; saberes académicos, saberes basados en la experiencia, teorías implícitas y guiones y rutinas con sus respectivos estatutos epistemológicos tales como: la transposición didáctica, la práctica profesional, el campo cultural e institucional y la historia de vida.
- El conocimiento profesional específico del profesor de filosofía asociado a la noción escolar de ser se construyó a partir de la identidad individual y colectiva, en la construcción de los saberes escolares.
- Existe reconocimiento del sujeto (docente), como un individuo creativo, reflexivo y responsable en la misión de construir y transformar los saberes en pro del reconocimiento de la subjetividad y la de otros.
- El conocimiento profesional específico del profesor de filosofía asociado a la noción escolar de ser está en constante transformación por la realidad del sujeto docente creador.
- El conjunto de metáforas que emergieron asociadas a la noción escolar de ser posibilitó la caracterización del conocimiento profesional específico del profesor de filosofía asociado a la noción escolar de ser.
- El saber académico del profesor de filosofía asociado a la noción escolar de ser, se identificó como una construcción racional, consciente y epistemológica propia.

- El saber académico del profesor de filosofía asociado a la noción escolar de ser y su estatuto antropológico fundante hizo que se diera la intencionalidad de promover sujetos de saber ser.
- La metáfora de las emociones construida en el discurso del docente de filosofía se constituyó como una metáfora conceptual portadora de sentidos de los saberes académicos asociados a la noción escolar de ser.
- La metáfora “la lectura como pensamiento” en la construcción de las teorías implícitas del profesor de filosofía asociado a la noción escolar de ser se establece como un complejo epistemológico no consciente autorregulado por la red de sentidos institucionales que circulan en la escuela.
- La metáfora dar la vida desinteresadamente corresponde a una construcción del docente configurado a partir de la experiencia personal profesional de su subjetividad y los sentidos asociados a la noción escolar de ser. De igual manera, se instituye como un andamiaje de construcción procedente de la intencionalidad de formar, de enseñar y hacer aflorar nuevas relaciones desde lo emocional, lo sentimental y lo creativo.
- La metáfora de la pregunta construida en los saberes basados en la experiencia se constituye desde el estatuto epistemológico fundante desde la práctica profesional docente.
- Los cuatro sentidos parciales, constitutivos de la noción escolar de ser, identificados en el análisis y la interpretación de los datos fueron: para los saberes académicos: principio que conectando el pasado y el presente moviliza el sentido que los estudiantes le dan a su vida; para los saberes basados en la experiencia: reflexión existencial que posibilita la transformación de la realidad; para las teorías implícitas: movimiento; para los guiones y rutinas: devenir del sujeto axiológico en el aula.

- El sentido parcial, emergente de la integración de los sentidos asociados a los saberes explícitos, constitutivos de la noción escolar de ser, identificados en el análisis y la interpretación de los datos fue: *principio que conectando el pasado y el presente moviliza el sentido que los estudiantes le dan a su vida, por medio de una reflexión existencial que posibilita la transformación de la realidad.*
- El sentido parcial, emergente de la integración de los sentidos asociados a los saberes implícitos, constitutivos de la noción escolar de ser, identificados en el análisis y la interpretación de los datos fue: *movimiento y devenir del sujeto axiológico en el aula.*
- El sentido general de la noción escolar de *ser* construido por el profesor de filosofía como producto de la integración de los sentidos parciales subyacentes a las diferentes figuras discursivas que componen los cuatros saberes constitutivos del conocimiento profesional de dicho profesor es el de: *principio que conectando el pasado y el presente moviliza el sentido que los estudiantes le dan a su vida, por medio de una reflexión existencial que posibilita la transformación de la realidad en un movimiento o devenir del sujeto axiológico en el aula.*
- Los guiones y rutinas del profesor de filosofía asociado a la noción de ser se identificaron como saberes de acción implícitos e inconscientes que posibilitaron los conocimientos, pensamientos y decisiones interactivas a partir de lo simbólico y emocional como constructo durante su historia de vida.
- La noción escolar de ser es una red de sentidos; es decir, conjunto de saberes fruto de la creatividad, reflexión y saberes culturas del profesor de filosofía que tiene la intencionalidad de devenir sujeto de ser.

Referencias

- Baena, M. (2000). *Pensamiento y acción en la enseñanza de las ciencias*. Enseñanza de las ciencias, 18. (217-226)
- Ballenilla, F. (2003). El practicum en la Formación Inicial del Profesorado de Ciencias de Enseñanza Secundaria. Estudio de caso. (Tesis de doctorado). Universidad de Sevilla, Sevilla.
- Barinas, G. (2014). *Conocimiento Profesional Específico del Profesor de Biología Asociado a la Noción de Célula*. (Tesis de grado Maestría en Educación). Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Facultad de Educación, Bogotá.
- Bolívar, A. (2005). Conocimiento didáctico de contenido y didácticas específicas. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*. 9(2), p 1-39.
- Bolívar, A. (2005). Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 2(9), 1-39. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART6.pdf>
- Bromme, R. (1998). *Conocimientos profesionales de los profesores*. Enseñanza de las ciencias, 6(1).
- Clark, C. & Perterson, P. (1986). Procesos de pensamiento de los docentes. En Wittrock, M. *La investigación de la enseñanza I. Enfoque teorías y métodos*. Ediciones Paidós Ibérica, S. A. Barcelona-Buenos Aires-México.
- Connelly, F & Clandinin, D. (1985). *Personal practical knowledge and the modes of knowing: Relevance for teaching and learning*. In E. Eisner (Ed.). *Learning and teaching the ways of knowing*, Eighty-fourth Yearbook of the National Society for the Study of Education. p. 174-198.
- Clark, C; Peterson, P. (1990). *Procesos de pensamiento de los docentes*. En p. 485
- Chevallard, Y. (1997). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aiqué.
- Elbaz, F. (1981). The teacher's "practical knowledge": report of a case study. *Curriculum Inquiry* 11(1).
- Elbaz, F. (1983). *Teacher Thinking: A Study of Practical Knowledge*. London, Croom-Helm. Recuperado de: http://books.google.com.co/books?id=IrgNAAAAQAAJ&printsec=frontcover&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza II. En Wittrock, M (1989). *La investigación de la enseñanza* Ediciones Paidós Ibérica, S. A.

- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza II. En Wittrock, M(1989). *La investigación de la enseñanza*. Ediciones Paidós Ibérica, S. A.
- Espinosa, S. (2013). *El conocimiento profesional específico de los profesores de preescolar y primaria asociados a la noción de escritura*. (Tesis de Grado Maestría en Educación). Universidad pedagógica Nacional de Colombia. Facultad De Educación
- García, J. (1997). *Evaluación de la formación: marcos de referencia*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- García, R.H.M. (2003). *Antecedentes, evolución y aportaciones de la investigación del pensamiento y conocimiento del profesor de educación física*. Adaxe, (19), 105-133.
- Garritz, A ; Daza, S & Lorenzo, M (2015). Conocimiento Didáctico del Contenido. Una perspectiva Iberoamericana. *Revista Educación Química*. 26(1), p 66-70.
- Grossman, P. L. Wilson, S. Y. Shulman, L. (2005): “Profesores de sustancia: el conocimiento de la materia para la enseñanza”. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, vol. 9, no 2, p. 1-24.
- Jackson, P.W. (1998). *La vida en las aulas*. Ediciones Morata
- Kawulich, B. (2005). La observación participante como método de recolección de datos. *Forum: qualitative social research sozialforschung*. 6 (2).
- Larrain, A. (2011). Donald Schön: Una Práctica Profesional Reflexiva en la Universidad. *Revista Compas Empresarial*. 3(5).
- Marcelo, C. (1987). *El pensamiento del docente*. Barcelona. Ediciones CEAC.
- Marcelo, C. (2009). Pensamientos pedagógicos y toma de decisiones de los profesores en la planificación de la enseñanza. *Revista Enseñanza & Teaching*, 4. Recuperado de: <http://rca.usal.es/index.php/0212-5374/article/view/3289/3313>
- Ortega, J. & Perafán, A. (2012). *Algunas Tendencias en la Investigación Sobre el Conocimiento Profesional Docente: Antecedentes y Estado Actual de la Cuestión* Revista EDUCyT.Asociación Colombiana para la investigación en Educación en Ciencias y Tecnología. 6, p.17-29.
- Ozanas, L. & Pérez, A. (2004). La entrevista semiestructurada. Notas sobre una práctica metodológica desde una perspectiva de género. *Revista la Aljaba*, segunda época. 19, p. 198-203.
- Perafán, G. (2004a). *La epistemología del profesor sobre su propio conocimiento profesional*. Bogotá: ImpresiónArte.
- Perafán, G. (2011b). *Conocimiento profesional docente: nuevas perspectivas epistemológicas y metodológicas*. Instrumentos de investigación: Analytical Scheme. Proyecto de investigación Universidad Pedagógica Nacional.

- Perafán, G. (2012). *La transposición didáctica como estatuto epistemológico fundante de los saberes académicos del profesor*. III Congreso Internacional y VIII nacional de investigación en educación, pedagogía y formación. Bogotá. UPN.
- Perafán, G (2013 b). La Transposición Didáctica Como Estatuto Epistemológico Fundante de los Saberes Académicos del Profesor. *Revista Folios*. 37, p 83-9.
- Perafán, G (2015). *El conocimiento profesional docente*. Seminario de Proyecto de investigación. Marzo 13 de 2015. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional
- Perafán, G. A. (2013). *El conocimiento profesional docente: caracterización, aspectos metodológicos y desarrollo*. Estado de la enseñanza de las ciencias: 2000-2011. MEN - Universidad del Valle.
- Perafán, G. & Adúriz, A. (eds.)(2002). *Pensamiento y conocimiento de los profesores. Debate y perspectivas internacionales*. Bogotá: UPN Colciencias.
- Pérez, A.I., & Gimeno, J. (1988). *El pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico*. Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education Development, (42), 37-64.
- Perrenoud, P. (2006). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona.
- Porlán, R & Rivero, A. (1998). *El conocimiento de los profesores: una propuesta formativa en el área de las ciencias*. Sevilla: Díada.
- Porlán, R; Rivero, A, & Del Pozo, M (1998). Conocimiento Profesional y Epistemología De Los Profesores, II: Estudios Empíricos y Conclusiones. *Revista Enseñanza de las Ciencias*, 16 (2), p 271-288.
- Porlán, R; Rivero, A. & Martín, J. (1997) Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: Teoría, métodos e instrumentos. *Enseñanza de las Ciencias*, 15 (2), p 155-17.
- Porlán, R. & Rivero A. (1998) *El conocimiento de los profesores*. Sevilla: Díada Editorial.
- Ramírez, (2007). El método psicoanalítico de la asociación libre. Recuperado de: <http://www.elpsitio.com.ar/Noticias/NoticiaMuestra.asp?Id=1754>
- Rodrigo, M. J., & N. Correa. (1999). “*Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo*”. En Pozo, J.I. & C. Monereo. El aprendizaje estratégico. Aprender a aprender desde el currículo. Madrid: Santillana/ Aula XXI.
- Rodrigo, M. J., Rodríguez A., & Marrero J. (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*; Madrid, España: Visor.
- Schôn, D. (1998): El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Paidós, Barcelona.

- Shulman, L. (2005). Conocimiento y Enseñanza: Fundamentos de la Nueva Reforma. En: Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*. (2), p. 1-30.
- Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Research*, 15(2), p. 4-14.
- Stake, R (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, España. Ed. Morata.
- Tamayo, G (2004). La educación expresada en una triple condición: sujeto educador, sujeto educando y saber con sentido. *Revista Perspectivas en Psicología* 6 Universidad de Manizales. Recuperado de http://www.umanizales.edu.co/publicaciones/campos/sociales/perspectivas_psicologia/html/revistas_contenido/revista6/La%20educacionexpresada.pdf
- Taylor, S.J. & Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. México, Paidós. Recuperado de: http://books.google.es/books?id=EQanW4hLHQgC&printsec=frontcover&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Viscaíno, A. (2008). El conocimiento práctico en la formación docente: una construcción histórica entre actores e instituciones. *Revista Iberoamericana de Educación*. 46(1).
- Wittrock, C. M. (1989) *La investigación sobre la enseñanza, I Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona. Paidós Educador.
- Yinger, R. (1977). *A study of teacher planning: a description and theory development using ethnographic and information processing methods*. (Doctoral Dissertation), Michigan State University, University Microfilm International. 78.
- Zamudio, J. (2003). El conocimiento profesional del profesor de ciencias. *Revista de teoría y didáctica de las ciencias*. (p 87- 104)

ANEXOS

ANEXO 1. PROTOCOLO DE OBSERVACIÓN
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
GRUPO INVESTIGACIÓN POR LAS AULAS COLOMBIANAS –INVAUCOL-
Proyecto de Investigación
Conocimiento Profesional Docente: Nuevas perspectivas epistemológicas y
metodológicas.
Instrumentos de investigación
Protocolo de Observación⁶
Autor Dr. Gerardo Andrés Perafán Echeverri.⁷
Presentación del protocolo de observación

El protocolo de observación constituye un instrumento para la recogida o, más exactamente, producción de datos adecuados al tipo de investigaciones que estamos desarrollando, cuyo particularidad consiste en apropiar las determinantes fundamentales de las categorías Conocimiento Profesional Docente como Sistema de Ideas Integradas (Perafán, 2004) y Conocimiento Profesional Docente Específico asociado a Categorías Particulares (Perafán, 2011, 2012 y 2013) para orientar la observación de las clases y proponer un tipo particular de organización de la información.

En efecto, se trata de la elaboración de un tipo o forma de argumentos que se originan de la comprensión de la estructura epistemológica de las dos categorías mencionadas que sirven como guía para:

- a). Centrar la atención del observador en todos aquellos indicios que parecen conducir, inicialmente, a la estructura de las categorías en mención.
- b). Promover in situ acciones inmediatas de asociación entre los datos observados y las determinantes fundamentales de las categorías objetos de estudio.
- c). Favorecer el registro in situ de todos aquellos datos que la observación, así dirigida, permite intuir o saber asociados a las determinantes fundamentales de las categorías en cuestión.

El protocolo se divide en dos partes. En la primera se describen y desarrollan los componentes conceptuales más relevantes del mismo y en la segunda se describe el formato que hace viable su aplicación.

Descripción del protocolo de observación

Siguiendo la recomendación de Stake (1998) se utiliza la letra Θ (theta mayúscula) para hacer referencia al caso y la letra θ (theta minúscula) para hacer referencia a los temas particulares que permiten el desarrollo del problema de investigación. En el formato asociado al protocolo, que presentamos más adelante, por ejemplo, aparece como casos ΘA y ΘB que se refieren a el conocimiento profesional específico de un profesor (X) asociado a las nociones particulares que se desean estudiar; la X está representando a cada profesor o caso a estudiar, esta podrá ser reemplazada por un nombre o denominación particular durante el momento de la observación dependiendo de lo acordado con cada uno de ellos, frente a como quieren aparecer en cada protocolo y en la investigación

Dada la estructura y complejidad que connota la categoría Conocimiento Profesional Docente que hemos asumido en este tipo de investigaciones, tanto si nos referimos a la categoría en sentido general, como si nos referimos a ella en sentido específico, se hace necesario proponer algunas fórmulas que nos permitan ordenar la información al momento del registro e identificación de episodios. En este orden de ideas, para facilitar la descripción de episodios en el protocolo de observación es importante tener en cuenta la siguiente fórmula: “el conocimiento profesional docente específico del profesor (X) -de un área cualquiera-, asociado a una noción particular”, se subdivide en Y1, Y2, Y3 y Y4”, de donde Y1 son los saberes académicos, Y2 son los saberes prácticos, Y3 son la teorías implícitas y Y4

son los guiones y rutinas asociadas. Categorías todas, que por definición se encuentran integradas en la categoría Conocimiento Profesional Docente.

Ahora bien, dado que, por principio, el conocimiento profesional docente específico ha sido definido como un sistema de ideas integradas, es necesario identificar unos temas o problemas específicos (condición de un caso bien planteado según Stake) relacionados con esos cuatro tipos de saber, los cuales, a su vez, al ser caracterizados comprendidos e interpretados (tanto de manera individual como en las relaciones de conjunto) aportan en el proceso de observación, necesariamente, a la comprensión del caso.

Estos temas, los cuales se encuentran señalados -en las investigaciones de las que nos ocupamos-, en los objetivos de los proyectos son:

- Los saberes académicos construidos por el profesorado -de un área cualquiera-, asociados a una noción particular (θ_1).
- Los saberes basados en la experiencia construidos por el profesorado -de un área cualquiera-, asociados a una noción particular (θ_2).
- Las teorías implícitas construidas por el profesorado -de un área cualquiera-, asociados a una noción particular (θ_3).
- Los guiones y rutinas construidos por el profesorado -de un área cualquiera-, asociados a una noción particular (θ_4).

Así, siguiendo en la línea de Stake, dichos temas los representamos como: θ_1 , θ_2 , θ_3 , y θ_4 , en cuyo caso θ representa la manera como desde la investigación se interroga por las relaciones específicas (de emergencia, estructura, dinámica, integración e identidad, entre otras), de cada saber con la noción particular que se investiga.

Dado lo anterior, podemos establecer que un episodio cualquiera (E_{pn}), está incluido ($\subset$) en un tema cualquiera de los cuatro planteados (θ_n) si y solo si ($\leftrightarrow$) dicho tema pertenece (ϵ) a uno de los cuatro saberes identificados como integrados al Conocimiento Profesional Docente (Y_n) y ese saber (Y_n) pertenece (ϵ) o está integrado al Conocimiento Profesional Docente Específico del profesorado -de un área cualquiera-, asociado a una categoría particular (C_{tp}). (Θ_A o Θ_B).

Así, en términos generales tenemos que para el registro razonable de la información observada, dado el tipo de problemas de investigación planteados en este programa de investigación, podemos asumir el siguiente tipo de argumento:

ARG1: $E_{pn} \subset \theta_n \leftrightarrow \theta_n \in Y_n$ y $Y_n \in (\Theta_A \text{ o } \Theta_B)$

De suerte que obtendremos para cada caso el siguiente despliegue de observaciones posibles y deseables:

Caso Θ_A :

ARG1.1: $E_{pn} \subset \theta_1 \leftrightarrow \theta_1 \in Y_1$ y $Y_1 \in \Theta_A$

ARG1.2: $E_{pn} \subset \theta_2 \leftrightarrow \theta_2 \in Y_2$ y $Y_2 \in \Theta_A$

ARG1.3: $E_{pn} \subset \theta_3 \leftrightarrow \theta_3 \in Y_3$ y $Y_3 \in \Theta_A$

ARG1.4: $E_{pn} \subset \theta_4 \leftrightarrow \theta_4 \in Y_4$ y $Y_4 \in \Theta_A$

Caso Θ_B :

ARG1.1: $E_{pn} \subset \theta_1 \leftrightarrow \theta_1 \in Y_1$ y $Y_1 \in \Theta_B$

ARG1.2: $E_{pn} \subset \theta_2 \leftrightarrow \theta_2 \in Y_2$ y $Y_2 \in \Theta_B$

ARG1.3: $E_{pn} \subset \theta_3 \leftrightarrow \theta_3 \in Y_3$ y $Y_3 \in \Theta_B$

ARG1.4: $E_{pn} \subset \theta_4 \leftrightarrow \theta_4 \in Y_4$ y $Y_4 \in \Theta_B$

En síntesis, el protocolo de observación consiste en cuatro tipos de argumentación posible que, dada la estructura de las categorías *Conocimiento Profesional Docente como Sistema de Ideas Integradas* y *Conocimiento Profesional Docente Específico asociado a Categorías Particulares*, actúan como marcos de referencia para la construcción y registro de los datos en

la observación de clases. Con el protocolo, entonces, se pretende en primera instancia es favorecer el registro y la identificación de episodios, tanto como la asociación de cada uno de los episodios con los saberes mencionados a los que este hace alusión. Todo lo anterior con el fin de ir esclareciendo el caso Θ desde la observación.

Descripción y presentación del formato asociado al protocolo de observación.

En el formato que presentamos a continuación los datos de las tres primeras filas se pueden considerar de tipo “informativo”, puesto que en ellas se indagó por el contexto del aula de clase en el cual se desarrolló cada uno de los casos a estudiar, que para el posterior análisis favorecieron el esclarecimiento del problema que se investigó, teniendo en cuenta que los datos que se registraron allí no se convirtieron en variables que se asocian al caso, básicamente cumplieron la función de organización de la información registrada.

En el espacio registro de los episodios de clase asociados a Θ (Theta mayúscula), se registran los momentos de clase que evidencian los saberes asociados a la noción a estudiar (para esta investigación la noción de los números enteros) de manera que ayuden a esclarecer el caso. Se entiende por episodio (Ep) según Perafán “la unidad mínima de sentido trascrita e identificable en un conjunto continuo de párrafos o, lo que es lo mismo, la diferenciación temática o categorial de una parte de la totalidad, cuya característica fundamental es portar un sentido completo intrínseco” (2004: 120), en términos generales se define como la unidad mínima de sentido construida dentro de un discurso lo menos extenso posible para poder darle una organización, lo que puso en juego la capacidad del investigador de subdividir y analizar qué es un episodio en la clase para extraerlo y darle un único sentido.

En el espacio Identificación de episodios asociados a θ_1 , θ_2 , θ_3 , θ_4 se debe asociar los episodios registrados previamente, a los problemas específicos que ayudan a esclarecer el caso. Así, la identificación de un episodio en el proceso de observación presupone intuir o suponer una relación de éste con por lo menos uno de los temas específicos señalados en la investigación como esclarecedores del caso Θ .

Formato asociado al protocolo de observación
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

GRUPO INVESTIGACIÓN POR LAS AULAS COLOMBIANAS –INVAUCOL-
Proyecto de Investigación

Conocimiento Profesional Docente: Nuevas perspectivas epistemológicas y metodológicas.

Instrumentos de investigación

Formato Protocolo de Observación Investigador	Institución Educativa	Fecha:	Hora de inicio: Hora final:
Profesor(a):	Edad Entre 20 y 30 ____ Entre 31 y 40 ____ Más de 41 ____	Curso: Grado: Ciclo:	Intensidad horaria
Experiencia del profesor(a): Entre 5 y 10 años ____ Entre 10 y 15 años ____ Más de 15 años ____	No. de alumnos:	Asignatura:	
Temas asociados	Estrategias pedagógicas (guías, trabajo en grupo, juegos, exposiciones, etc)	Empleo de libros de texto	
ΘA = Conocimiento Profesional Docente Específico del profesor (X) asociado a la noción (n)			
Registro de episodios ($Ep1, Ep2, \dots, Epn$) de clase asociados a ΘA	Identificación de episodios asociados a $\theta1, \theta2, \theta3, \theta4$	Descripción Tipo: $Epn \subset \theta n \leftrightarrow \theta n \in Yny Yn \in \Theta A$ ¿Por qué $Epn \in \theta n$?	
1 2 3 4 5			

ANEXO 2. EJEMPLO DE PROTOCOLO DE OBSERVACIÓN

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN: CONOCIMIENTO PROFESIONAL DOCENTE: NUEVAS PERSPECTIVAS
EPISTEMOLÓGICAS Y METODOLÓGICAS. INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN.

PROTOCOLO DE OBSERVACIÓN.

Autor Dr. Gerardo Andrés Perafán Echeverri

2da clase

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
GRUPO INVESTIGACIÓN POR LAS AULAS COLOMBIANAS -INVAUCOL-
Proyecto de Investigación

Conocimiento Profesional Docente: Nuevas perspectivas epistemológicas y metodológicas.

Instrumentos de investigación
Formato Protocolo de Observación

OB.

Investigador: YENI ESMERALDA SILVA RAMÍREZ	Institución Educativa IED. EL PORVENIR	Fecha: 22-04-14	Hora de inicio: 3:55 pm.
Profesor(a): HARZENY ADARVE	Edad: Entre 20 y 30 Entre 31 y 40 Más de 41 <u>K</u>	Curso: 203 Grado: 2° Ciclo: 1	Hora final: Intensidad horaria: 2-clase. 6-Semanales
Experiencia del profesor(a): Entre 5 y 10 años Entre 10 y 15 años Más de 15 años <u>K</u>	No. de alumnos: 38.	Asignatura: MATEMÁTICAS	
Temas asociados Resolución de problemas	Estrategias pedagógicas (guías, trabajo en grupo, Juegos, exposiciones, etc) -Tablero - problemas - cuaderno. -tarjetas con pasteles (dibujos)	Empleo de libros de texto -NO	
BA = Conocimiento Profesional Docente Específico del profesor de primaria asociado a la noción multiplicación			
Registro de episodios (Ep ₁ , Ep ₂ , ..., Ep _n) de clase asociados a BA		Identificación de episodios asociados αβ ₁ , β ₂ , β ₃ , β ₄	Descripción Tipo: Ep _i ⊂ β _j , α ↔ β _j , α ∈ Y _i , y Y _i ∈ BA. ¿Por qué Ep _i , αβ _j ?
Ep.	Campo - exitinas - ¿Cómo es? las copias? → Contar. → Llevo días sin dormir... Situación que no he podido resolver. → Problema... usen forma xra resolver. ¿Cómo hacer... use el cuaderno?	04.	-temas de la realidad?
Ep	-No solo escribir y contar, tenemos que pensar. -estamos pensando... hay maneras estrategias xra hacer las cosas.	01	-Arg 3.1- Transición didáctica. -metáfora pensar!

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN: CONOCIMIENTO PROFESIONAL DOCENTE: NUEVAS PERSPECTIVAS
EPISTEMOLÓGICAS Y METODOLÓGICAS. INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN,
PROTOCOLO DE OBSERVACIÓN.

Autor Dr. Gerardo Andrés Perafán Echeverri

OA = Conocimiento Profesional Docente Específico del profesor de primaria asociado a la noción multiplicación		
Registro de episodios (Ep ₁ , Ep ₂ , ..., Ep _n) de clase asociados a OA	Identificación de episodios asociados al OA	Descripción Tipo: Ep _n OA _n → OA _n Y _n ¿Por qué Ep _n con OA _n ?
Ep ₁ → <u>Todas perizimas en una forma...</u>	01	Pregunta, incita a "pensar"
Ep ₂ → <u>Estrategias</u> - palitos, números, bolitas } $\pm \pm$	02	Práctica analítica detectando estrategias Arg. 2.2
Ep ₃ → el año pasado vimos varias formas de representar. ✓ Abaco - Cuadritos - palitos ✓ pts ✓ tapas colores	03	Arg. 2.1 Intencional. elijan
Ep ₄ → la sola situación, elijan una forma de hacerlo.	01.	Arg 2.1 - Intención de uso estrategia.
Ep ₅ → <u>Copia problema</u> . Recuerden, vamos a usar una estrategia de estas... <u>UNA!</u>	04.	- Emocional - motiv. crea expectativa Arg. 2.4 *
Ep ₆ → La profe está recordando un material mientras los niños resuelven... Profe: "... elijo uno de c/u de las opciones". "quiero ver qué están utilizando" "... haz todo lo q puedas hacer para llegar a la respuesta!"	01 02 03	hace pensar intención Arg 2.1 - Pregunta "pensar" Arg. 2.4. Intención - Práctica... hoy que hacen procesos Arg. 2.2
Ep ₇ → La profe observa el trabajo "Waw... waw! sorpresa, sorpresa..." "yo no quiero q me den un número, quiero q me muestren cómo... que estrategias están usando para llegar a la respuesta" "quiero q dibujes o hagas algo para llegar a la respuesta." "Hay q empezar a pensar en la respuesta" "cómo vas a hacer... cómo vas a usar el abaco" "... esto muy bien hacer cálculos pero no te fijas q hacer algo q me permita llegar al número"		

ANEXO 3. GUÍA DE PREGUNTAS ENTREVISTAS SEMIESTRUCTURADA PARA LA HISTORIA DE VIDA

**GRUPO INVESTIGACIÓN POR LAS AULAS COLOMBIANAS –INVAUCOL-
PROYECTO DE INVESTIGACIÓN: CONOCIMIENTO PROFESIONAL DOCENTE:
NUEVAS PERSPECTIVAS EPISTEMOLÓGICAS Y METODOLÓGICAS.**

**INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN: ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA
GUÍA DE PREGUNTAS ORIENTADORAS PARA ENTREVISTA
SEMIESTRUCTURADA HISTORIA DE VIDA.**

**CASO MULTIPLE ΘA: CONOCIMIENTO PROFESIONAL ESPECÍFICO DEL
PROFESOR DE FILOSOFÍA ASOCIADO A NOCIÓN ESCOLAR DE SER**

1. ¿Usted por qué quiso ser profesor de filosofía?
2. ¿Qué fue lo que lo motivó a cambiar para empezar a transformar su vida y pensamiento?
3. ¿Usted siente que de una u otra manera el haber recibido formación para ser sacerdote influye en su labor como docente?
4. ¿Cuál es su experiencia como docente? ¿En cuáles grados ha tenido esta experiencia?
5. ¿De qué manera siente que su familia influye en su formación y práctica profesional?
6. ¿Cuántos años lleva en esta institución?
7. ¿Para usted, qué significa ser profesor?

ANEXO 4. PRESENTACIÓN CONCEPTUAL Y TEÓRICA DEL ANALYTICAL SCHEME

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
GRUPO INVESTIGACIÓN POR LAS AULAS COLOMBIANAS –INVAUCOL-
Proyecto de Investigación
Conocimiento Profesional Docente: Nuevas perspectivas epistemológicas y metodológicas.
Instrumentos de investigación
Analytical Scheme8
Autor Dr. Gerardo Andrés Perafán Echeverri**

Presentación del Analytical Scheme

En su disertación doctoral Mumby (1973) se propone, además de determinar las consecuencias intelectuales de la enseñanza de las ciencias en el aula, construir e implementar un instrumento de análisis para detectar en los estudiantes la emergencia de habilidades racionales frente al conocimiento y su independencia respecto del juicio de los profesores. Mumby propone una compleja simbología, o serie de algoritmos, para representar y simplificar los datos provenientes de la transcripción de clases y de entrevistas, con miras a hacerlos más asequibles a los programas de computador. Una vez determinados sus componentes conceptuales y prácticos, Mumby recomienda esta “técnica” para investigaciones que se lleven a cabo sobre los profesores y su enseñanza (1973: 1). En términos generales Mumby concibe el Analytical Scheme como un cuerpo conceptual presentado, a partir de un trabajo de conversión, en la forma de algoritmos, que orienta el análisis y posterior interpretación de datos, o más exactamente episodios.

Por su parte, Russell (1976) en su tesis de doctorado “On the Provision Made for Development of Views of Science and Teaching in Science Teacher Education (Sobre la planeación para el desarrollo de puntos de vista sobre la ciencia y la enseñanza en la formación del profesorado de Ciencias), desarrolla un analytical scheme que permite identificar, organizar, seleccionar y, en últimas, analizar diferentes perspectivas sobre la naturaleza de la ciencia y sobre la enseñanza de las ciencias. Al contrario de Mumby, Russell mantiene un método más circunscrito a los trabajos previos que han hecho uso de esta técnica de investigación en la enseñanza, aunque propone seguir lo que Toulmin denominó “esquema para analizar argumentos” (Toulmin, 2007: 135) como complemento al método tradicional. En efecto, el modelo presentado.

por Russell mantiene el esquema tradicional de registro y organización de los datos por episodios por un lado, y de identificación y análisis de los datos sobre la base de conceptualizaciones previamente determinadas; no obstante, su aporte, a nuestro juicio, consiste en haber hecho uso de la forma de los argumentos ilustrada por Toulmin, para analizar situaciones concretas del aula.

Apoyado en estos dos autores Perafán en su tesis doctoral, (2004) simplifica y adecua esta técnica para organizar diferentes tipos de datos provenientes de fuentes diversas en un mismo proceso investigativo, facilitando de esa manera el análisis de los mismos, igualmente, en el marco de las construcciones conceptuales previas, que de todas maneras pueden ser modificadas. Estas conceptualizaciones aluden a la tesis central de Perafán, para quien el profesorado ha construido un conocimiento propio que es epistemológicamente diferente del de las disciplinas en las que, se creyó, se fundaba (Perafán, 2004).

Caracterización del Analytical Scheme

En el espacio de análisis e interpretación de los episodios, las formas de los argumentos así establecidas obedece, entonces, en primera instancia, a la determinación de la categoría Conocimiento Profesional Docente Específico, como un “sistema de saberes integrados en función de una categoría particular construida por el profesorado, en el desenvolvimiento histórico de la enseñanza, para formar sujetos desde un lugar epistémico-cultural puntual, es decir, desde tal categoría. En el proceso de producción de la categoría en el aula, el profesor, si es que hablamos de un profesor, esta mediado por la intención de interpelar a los otros y a sí mismo; en dicha interpelación se descubre el devenir de los sujetos en el aula” (Perafán, 2011).

Así, el primer aspecto a identificar y caracterizar, en el proceso de análisis de la información, es la intencionalidad de la enseñanza (IE) como dispositivo estructurante y distintivo de cada uno de los saberes que se integran a la categoría en su proceso de construcción. Dicha intencionalidad se mide por la direccionalidad en la que ocurre el “discurso” del maestro. Discursividad que sale al encuentro del sujeto o de la “cosa”. Es decir, que hay que identificar si la intencionalidad implícita y explícita en la que se desenvuelve la acción intencional discursiva del maestro (AIDM) es la explicación de un supuesto orden en la naturaleza, lo que llamaremos la acción intencional discursiva del maestro dirigida a objetos (AIDM→O), o la interpelación de los otros para provocar el devenir de la subjetividad, que llamaremos acción discursiva intencional del maestro dirigida a sujetos (AIDM→S). Entendemos que pertenece, por definición, al Conocimiento Profesional Docente Específico todo saber (saber académico, guiones y rutinas, teorías implícitas o saberes basados en la práctica) del que se pueda mostrar al menos un claro indicio de su orientación, por naturaleza y principio, a la interpelación del otro para provocar el devenir de la subjetividad.

Así las cosas, para el análisis de la información debemos suponer que un Episodio cualquiera (Epn) está incluido ($\subset$) en un tema cualquiera de los cuatro planteados ($\mathcal{I}_n$) si y sólo si ($\leftrightarrow$) el saber Y_n (que pertenece a ese tema particular - $\mathcal{I}_n$ -) aparece estructurado (pertenece, esta contenido) en una acción discursiva intencional del maestro dirigida a sujetos (AIDM→S). De donde podemos obtener la siguiente formulación general:

ARG2: $Epn \subset \mathcal{I}_n \leftrightarrow Y_n \in \mathcal{I}_n \text{ y } Y_n \in \text{AIDM} \rightarrow S$

De ahí obtenemos el despliegue de las siguientes formas de argumentos que han de guiar y, de alguna manera, delimitar el análisis de los textos transcritos, desde la perspectiva de la intencionalidad de enseñar:

ARG2.1: $Epn \subset \mathcal{I}_1 \leftrightarrow Y_1 \in \mathcal{I}_1 \text{ y } Y_1 \in \text{AIDM} \rightarrow S$

ARG2.2: $Epn \subset \mathcal{I}_2 \leftrightarrow Y_2 \in \mathcal{I}_2 \text{ y } Y_2 \in \text{AIDM} \rightarrow S$

ARG2.3: $Epn \subset \mathcal{I}_3 \leftrightarrow Y_3 \in \mathcal{I}_3 \text{ y } Y_3 \in \text{AIDM} \rightarrow S$

ARG2.4: $Epn \subset \mathcal{I}_4 \leftrightarrow Y_4 \in \mathcal{I}_4 \text{ y } Y_4 \in \text{AIDM} \rightarrow S$

En segunda instancia, en el espacio de análisis e interpretación de los episodios, la forma del argumento así establecida obedece a las determinaciones de cada uno de los saberes que integran el Conocimiento Profesional Docente Específico. Dichas determinaciones son epistemológicamente diversas (Cf. Perafán, 2011) lo cual hace más complejo el tema del análisis, pero no por ello deja de ser cada vez más interesante y necesario.

El primer aspecto a definir es el del estatuto epistemológico fundante (Eef) reconocido a los saberes que integran el Conocimiento Profesional Docente Específico. Así: para los saberes académicos (Y1) la transposición didáctica (Td); para los saberes basados en la experiencia (Y2) la práctica profesional (Pp); para las teorías implícitas (Y3) el campo cultural institucional (Cci); y para los guiones y rutinas (Y4) la historia de vida (Hv).

Siendo así, un episodio cualquiera (Epn) se reconocerá incluido ($\subset$) en un tema cualquiera de los cuatro ($\mathcal{Y}_n$) planteados como esclarecedores del caso, si y solo si ($\leftrightarrow$) el tema ($\mathcal{Y}_n$) pertenece ($\in$) a uno de los cuatro saberes (Y_n) y dicho saber a uno de los cuatro estatutos epistemológicos fundantes (Eefn) descritos.

Obtendremos de ésta manera la siguiente formulación del argumento:

ARG3: $Epn \subset \mathcal{Y}_n \leftrightarrow \mathcal{Y}_n \in Y_n \text{ y } Y_n \text{ (es causado por) Eefn (Td;Pp; Cci; Hv)}$

En ese orden de ideas obtenemos un nuevo despliegue de formas de argumentos posibles, para el análisis de la información, con miras a diferenciar en los documentos transcritos y ordenados en episodios, los saberes que mantiene el profesorado, en cada caso, asociados a sus estatutos epistemológicos fundantes.

ARG3.1: $Epn \subset \mathcal{Y}_1 \leftrightarrow \mathcal{Y}_1 \in Y_1 \text{ y } Y_1 \text{ (es causado por) Td}$

ARG3.2: $Epn \subset \mathcal{Y}_2 \leftrightarrow \mathcal{Y}_2 \in Y_2 \text{ y } Y_2 \text{ (es causado por) Pp}$

ARG3.3: $Epn \subset \mathcal{Y}_3 \leftrightarrow \mathcal{Y}_3 \in Y_3 \text{ y } Y_3 \text{ (es causado por) Cci}$

ARG3.4: $Epn \subset \mathcal{Y}_4 \leftrightarrow \mathcal{Y}_4 \in Y_4 \text{ y } Y_4 \text{ (es causado por) Hv}$

Todavía queda por definir, con miras a facilitar el proceso de análisis e interpretación, los criterios para la identificación de la relación causal entre saberes (Y_n) y estatutos epistemológicos fundantes (Eefn: Td; Pp; Cci; Hv). Dichos criterios habrán de obedecer a los análisis epistemológicos asociados más a una epistemología sobre el conocimiento del profesor, que a una epistemología general o a una epistemología sobre una disciplina en particular.

Un tercer aspecto a definir está relacionado con el carácter implícito o explícito de los saberes que mantiene el profesorado, asociados a la categoría particular que define el Conocimiento Profesional Docente Específico en este estudio de casos. Como afirma Perafán “Un saber es explícito (Sex) si el profesor puede verbalizarlo y dar cuenta de él, de manera consciente. Un saber es implícito (Sim) si cumple una de las dos siguientes condiciones: a) El profesor no puede verbalizarlo, por cuanto se encuentra reprimido en el inconsciente; sin embargo, juega un papel determinante en la acción docente (Simr); b) El profesor no lo verbaliza, pero no por causa de una represión, sino de una postura funcional cultural que tiende a la simplificación y el control de los acontecimientos de la vida cotidiana (Sim-r), con lo cual se puede decir que es un saber implícito que se encuentra fuera de la consciencia presente, pero que puede devenir explícito en el proceso de elaboración reflexiva que identifica y complementa los

huecos o vacíos en la estructura de guiones o rutinas identificables y propios de la acción de enseñanza” (Perafán, 2011); en este caso: la acción de enseñanza de una categoría o Conocimiento Profesional Docente Específico.

Cómo han señalado, desde posturas diferentes, Porlán y Rivero (1998) y Perafán (2004), entre otros, los saberes basados en la experiencia y los saberes académicos se caracterizan por su carácter explícito, la diferencia está en el estatuto que los funda, **de suerte que debemos reconocer saberes conscientes o explícitos que son del orden “teórico” (Sext) y saberes conscientes o explícitos que son del orden “práctico” (Sexp).**

Por otra parte, los guiones y rutinas y las teorías implícitas se identifican por su carácter implícito. Corresponde, de acuerdo con Perafán, a los guiones y rutinas la condición de ser saberes inconscientes o implícitos reprimidos (Simr) o saberes inconscientes o implícitos no reprimidos (Sim-r). Por su parte las teorías implícitas constituyen un tipo de saber inconsciente, por lo tanto no verbalizable, con un nivel de estructuración en forma de teoría (Sinet) que ha interiorizado el profesor, cuyo origen es la estructura de sentido institucional, asociada a una categoría de enseñanza.

Entonces, en resumen, en relación con el carácter implícito o explícito de cada uno de los cuatro tipos de saber que se integran a la categoría Conocimiento Profesional Docente Específico, podemos asumir las siguientes representaciones formales:

Para los saberes académicos (Y1) la formulación saberes explícitos del orden teórico= (Sext).
 Para los saberes basados en la experiencia (Y2) la formulación saberes explícitos del orden práctico= (Sexp).
 Para las teorías implícitas (Y3) la formulación saberes inconscientes estructurados como teorías = (Sinet).
 Para los guiones y rutinas (Y4) saberes implícitos reprimidos (Simr) o saberes implícitos no reprimidos (Sim-r).

Ahora bien, dicho lo anterior, es claro que para continuar con el análisis de la información se hace necesario establecer la forma de los argumentos para identificar los episodios que han de concebirse como pertenecientes al Conocimiento Profesional Docente Específico, asociado a una categoría particular, cuando estos episodios se analizan desde el punto de vista de la condición tácita o implícita de los saberes que se registran o identifican en ellos.

Un episodio (Epn) está incluido ($\subset$) a un tema cualquiera ($\mathcal{Y}_n$) de los cuatro que han sido definidos como esclarecedores del caso (Θ), si y solo si ($\leftrightarrow$) dicho tema ($\mathcal{Y}_n$) pertenece (ϵ) a uno de los cuatro saberes (Y_n) que han sido reconocidos históricamente como integrados al Conocimiento Profesional Docente y si dicho saber (Y_n) está asociado o pertenece (ϵ) a una cualquiera de las condiciones consciente o inconsciente propias de dichos saberes (Cns). Las cuales como las hemos identificado son: Sext, Sexp, Sinet, Simr o Sim-r.

De los planteamientos inmediatamente anteriores podemos, entonces, obtener la siguiente formulación general del argumento para el análisis de la información

ARG4: $E_{pn} \subset \mathcal{Y}_n \leftrightarrow \mathcal{Y}_n \in Y_n \text{ y } Y_n \subset C_{ns}$

De esta manera obtenemos un nuevo despliegue en las formas de argumentación posibles, para el análisis de la información, con el propósito de diferenciar en los documentos transcritos y ordenados en episodios, los saberes que mantiene el profesorado, en cada caso, asociados a la condición propia, de cada saber, de ser consciente o inconsciente:

ARG4.1: $E_{pn} \subset \mathcal{G}_1 \leftrightarrow \mathcal{G}_1 \in Y_1 \text{ y } Y_1 \subset S_{ext}$
 ARG4.2: $E_{pn} \subset \mathcal{G}_2 \leftrightarrow \mathcal{G}_2 \in Y_2 \text{ y } Y_2 \subset S_{exp}$
 ARG4.3: $E_{pn} \subset \mathcal{G}_3 \leftrightarrow \mathcal{G}_3 \in Y_3 \text{ y } Y_3 \subset S_{inet}$
 ARG4.4: $E_{pn} \subset \mathcal{G}_4 \leftrightarrow \mathcal{G}_4 \in Y_4 \text{ y } Y_4 \subset S_{imr}$
 ARG4.5: $E_{pn} \subset \mathcal{G}_4 \leftrightarrow \mathcal{G}_4 \in Y_4 \text{ y } Y_4 \subset S_{im-r}$

En síntesis los cuatro tipos de argumentación que constituyen el Analytical Scheme son:

ARG1: $E_{pn} \subset \mathcal{G}_n \leftrightarrow \mathcal{G}_n \in Y_n \text{ y } Y_n \in \Theta A$
 ARG2: $E_{pn} \subset \mathcal{G}_n \leftrightarrow Y_n \in \mathcal{G}_n \text{ y } Y_n \in AIDM \rightarrow S$
 ARG3: $E_{pn} \subset \mathcal{G}_n \leftrightarrow \mathcal{G}_n \in Y_n \text{ y } Y_n \text{ (es causado por) } E_{efn}$
 ARG4: $E_{pn} \subset \mathcal{G}_n \leftrightarrow \mathcal{G}_n \in Y_n \text{ y } Y_n \subset S_{cn}$

Lo cual, teniendo en cuenta los diferentes argumentos que se despliegan de cada uno de los cuatro anteriores, nos plantea que contamos con un total de 17 tipos de argumentos a nuestra disposición para favorecer el análisis y la interpretación de la información sobre el conocimiento profesional docente específico del profesorado, asociado a categorías particulares.

Formato del Analytical Scheme

Analytical Scheme Procedimiento para la organización y análisis de datos en episodios. (Mumby, 1969; Russell, 1976; Perafán, 2004)		
El Conocimiento Profesional Docente Específico del profesorado de (un área cualquiera) asociado a la noción de (una categoría particular) Profesor: ---. / Texto: Clase --- / Fecha: ---		
Línea	Organización por episodios relativos a: Observación participante	Análisis e interpretación. Tipos posible de argumentación:
5 10	Episodio 1	Arg1-.1 / Arg2.1 Arg2.1