



RiUPTC

Repositorio Institucional
UPTC

repositorio.uptc@uptc.edu.co

CONOCIMIENTO DEL PROFESOR Y LA FORMACIÓN DE FUTUROS DOCENTES

CARLOS JULIO VARGAS VELANDIA

cajuvar99@hotmail.com

Universidad Pedagógica Nacional - Bogotá

Grupo de investigación Conocimiento Profesional del Profesor en Ciencias

Resumen

El conocimiento profesional del profesor es todo menos un campo neutral, 'transparente' o armonioso, en su interior acontecen innumerables tensiones y 'contiendas', rasgo constitutivo de una profesión docente que por siglos ha procurado establecer un estatuto epistemológico diferenciado de otras profesiones. En ese sentido, el presente escrito establece la diferencia entre saber y conocimiento desde la perspectiva de la formación docente y sus posibles efectos en la manera de 'construir' ese conocimiento del profesor, son constantes las posturas que afirman que el conocimiento del profesor es la suma de experiencias escolares significativas a lo largo del tiempo, y en consecuencia tal 'saber' experiencial constituye un 'cuerpo' de 'conocimientos' proporcional al conocimiento externo o universitario, como el llevado a cabo por las ciencias de la educación, la sociología, psicología, la didáctica de las ciencias, la epistemología, etc., sin embargo, otros puntos de vista afirman que el conocimiento del profesor debe responder a las demandas intrínsecas de su campo históricamente constituido, evitando depender de las necesidades del contexto, pues en ocasiones tal contexto se convierte en un pretexto para desatender la especificidad de la escuela, la cual es establecer las condiciones de posibilidad para mantener una relación activa con el saber.

De esa manera, entender el conocimiento del profesor, por un lado, como campo ajeno a las demandas de contexto y por otro, como 'lugar' de producción, transformación y movilización de saberes, constituye dos posturas contrarias e inconmensurables, generando un profundo impacto, tanto en la racionalización del currículo escolar, la formación de futuros maestros y la comprensión de la práctica docente.

Palabras clave: Conocimiento profesional del profesor, conocimiento, saber, epistemología, campo de producción, campo de recontextualización

La pregunta por el conocimiento

Cuando hablamos de conocimiento de inmediato pensamos en la verdad, es decir, en la respuesta justa, buena y perfecta ante una pregunta material o existencial de la vida, sin embargo, hay quienes han puesto en duda la legitimidad de verdades 'naturales' que orientan el destino de los hombres, estableciendo la relatividad histórica de esas verdades.

Estas concepciones han sido objeto de pugnas y hasta guerras en distintos momentos históricos, pues detrás de cada pretendido *estatuto de verdad* se ‘esconden’ soterrados intereses religiosos, políticos, económicos e industriales, concentrados en individuos o grupos de personas con deseo de imponer su voluntad sobre la de otros, procurando un dominio absoluto, ilimitado y arbitrario que beneficie su interés particular. En ese sentido, cuando nos preguntamos por la naturaleza del conocimiento no estamos ubicados sobre un campo neutral, imparcial, tranquilo y transparente, sino en el mismo ‘ojo del huracán’ de la tragedia humana; pues muchos han sido los casos de crímenes contra la humanidad (genocidio, exterminio, desplazamiento, tortura, secuestro, etc.) justificados desde regímenes de verdad legitimados por estructuras de poder arbitrariamente impuestas.

En contextos como el académico (filosofía o epistemología), la pregunta por el conocimiento se traslada ya no a la justa verdad sino a la realidad ¿Qué es la realidad? ¿Cómo actuar sobre ella?, abriendo la posibilidad de una teoría que se pregunta por el papel del sujeto cognoscente en la aprehensión de la realidad, sí existe una realidad independiente del sujeto que la piensa o toda realidad está determinada por el sujeto a través del lenguaje, estas dos perspectivas excluyentes entre sí, invocan la esencia de la problemática del conocimiento desde posturas filosofías antiguas y contemporáneas. Sin embargo, surge una pregunta, si toda verdad es vaga y relativa, no fundamentada en ninguna entidad natural, desde que lugar desenmascarar presupuestos cargados de sospecha, si también los posibles referentes de juicio utilizados para valorar tal sospecha podrían devenir de otros presupuestos desafortunados o equivocados, en ese mismo sentido, desde que lugar hablar de creatividad, novedad, cambio de paradigma, si igual que un diccionario estaríamos atrapados en palabras que llevan a otras palabras, una especie de bucle, que como el símbolo de infinito siempre regresamos al mismo lugar.

La filósofa Yelitza Forero en su texto *Epifanías de la identidad* (2008) pone en discusión el concepto de epistemología, el cual desde las discusiones de Rorty y Taylor se plantea como un dispositivo para justificar o legitimar *referentes de realidad*, ofreciendo confianza en el conjunto de operaciones formales del pensamiento que versan sobre la realidad con su estatuto pretendido de verdad. Para ello pone en tensión la epistemología empirista (fuerza ontológica localizada en la observación y descripción), racionalista (fuerza ontológica localizada en el cogito), positivista (fuerza ontológica localizada en la contrastación), incluso la constructivista, pues todas ubican un lugar externo al lenguaje, una dimensión ontológica del conocimiento, configurando un conducto residual con la teoría de correspondencia representación-realidad, en consecuencia, se distancia de la epistemología y desarrolla un ‘esquema’ anti-representacionista enmarcado en los juegos de lenguaje (Wittgenstein, 1976), donde la verdad se ‘hace’, se ‘construye’ no se encuentra, pues no conocemos el ‘mundo’ con su propio lenguaje sino con el nuestro.

En tal perspectiva, Vargas (2006) plantea la diferencia entre conocimiento y saber como un problema de ‘validez’, demostración, constatación y pertinencia, según él mientras el saber (filosófico) a través del sujeto le adjudica existencia a una ‘cosa’ haciendo posible la experiencia cognitiva, el conocimiento es un ‘accidente’ del saber, es la elaboración de esquemas parciales procurando “una concreción ‘real’ de los saberes” (p. 90). Mientras el uno duda del ‘objeto’ y busca una comprensión general del ‘ente’, el otro ‘constata’ las

'formas' y sistema de causas de las proposiciones que se presumen capturantes de la realidad. Tal esquema de comprensión coincide con la definición que hace Forero (2008) de epistemología, ante la búsqueda de objetividad, certeza y 'realidad' se construye un artefacto que dota a la razón para garantizar la validez de los enunciados científicos, siendo la certeza el elemento indispensable que marca el ascenso de la ontologización del método (auténtica constitución de la mente), "*siendo el ego cogito cartesiano el 'lugar' que posibilitara distinguir la realidad de las apariencias y la verdad de la opinión*" (Forero, 2008:39). En consecuencia, el conocimiento visto como la formalización o concreción de la 'cosa' en sí (saberes reales) producto de la presunción de existencia otorgada por el sujeto propone un conocimiento como facultad que juzga correctamente la representación de la realidad neutral y permanente, el 'lugar' donde se 'limpia' la posible subjetividad de los hechos exteriores verdaderos e inmutables, dejando pasar 'los hechos' expresados a través del instrumento del lenguaje que representa adecuadamente las proposiciones verdaderas, "una forma de realismo ingenuo que busca la correspondencia como criterio de verdad" (Forero, 2008:33).

Sin embargo, para varios investigadores y escritores (Kunt, 1962; Feyerabend, 1975; Lakatos, 1978 y Rorty, 1989) ésta forma de conocimiento entendida como un 'reflejo' de la naturaleza y la mente (procesos cognitivos) comporta dimensiones ontológicas que vale la pena cuestionar, más cuando se afirma que "*la 'verdad' no se encuentra, se hace, pues los 'hechos' independientes de nosotros son ficción, pues no hay tal cosa en sí*" (p. 37). Posturas radicales y excluyentes que provocan una reflexión en relación a la naturaleza del conocimiento y la enseñanza de las ciencias en ese contexto.

En ese orden de ideas, por un lado, el conocimiento se entendería como la formalización parcial de proposiciones que versan sobre la realidad, una 'imagen' de las cosas reales cuya fuente ontológica se localiza en la experiencia empírica (hechos) o en las reglas formales del pensamiento (enunciados), y por otro lado, el Conocimiento como una relación entre personas y proposiciones (juegos de lenguaje) sin pretensión de representación de la realidad, sino como posibilidad de autocreación del mundo, despojándose de la función descriptiva de la naturaleza por la construcción de modos de ser y estar encarnados en el lenguaje intersubjetivo, por ende, el conocimiento lejos de una discusión ontológica de las cosas, es la actividad misma de operar con signos, "*la cual solo es realizada por la mano, cuando pensamos escribiendo; por la boca y la laringe, cuando pensamos hablando; y si pensamos imaginando signos o imágenes, no podría indicarles un agente que piense*" (Wittgenstein, 1968:33).

Otra diferenciación del conocimiento la hace Delval (1997) cuando plantea el constructivismo como una postura epistemológica, la cual habla del cómo se origina, cómo se produce el acuerdo con la realidad, cómo se modifica el conocimiento; se refiere al ser de las cosas, distinto de una posición pedagógica, que se refiere al *deber ser* de las cosas, a la prescripción de las cosas, a los fines; siendo las acciones pedagógicas instrumentos de tales fines independientes de la 'vigilancia' de la gramática de los enunciados. Para éste epistemólogo, desde una perspectiva constructivista hablar de *la realidad en sí misma* carece de sentido, pues todo lo que se diga de ella se hará a través de la mediación del sujeto cognoscente.

El constructivismo ubica al sujeto cognoscente como el constructor del conocimiento, es decir, que cada sujeto construye sus conocimientos y no puede recibirlos contruidos de otros, es un ejercicio solitario, los 'otros' pueden facilitarlos pero no lo prescriben, no obstante, paradójicamente la construcción que hace el sujeto no sería posible sin la participación de los 'otros', es decir, la realidad no es construida de forma libre, sino producto de las resistencias surgidas ante la acción y la referencia de esquemas preestablecidos, no ontológicos sino autofabricados; sujeto y realidad son interdependientes (Delval, 1997). Desde esta perspectiva *“la tarea de una teoría epistemológica constructivista es explicar cómo tiene lugar la construcción del conocimiento en el interior del sujeto y de los instrumentos para conocer”* (p.16).

Algunos pensadores radicales como Von Glasersfeld (citado en Arnay, 1997) hablan del constructivismo radical, el cual prescinde de toda ontología, procurando una especie de solipsismo gramatical; donde la pretensión de acceder a la realidad es ingenua, excluyendo de esta forma la “cosa en sí”, provocando innumerables tipos de preguntas y dudas, pues elimina el problema de la verdad, correspondencia y verificación, conduciendo a un *relativismo total*, donde la ‘verdad’ corresponde a la anticipación que pueda hacer el sujeto valiéndose de sus esquemas y ‘representaciones’, y no de la realidad como ‘cosa’ exterior.

El saber en los profesores

Para Tardif (2004), el saber o conocimiento (no distingue entre los dos) no se debe reducir exclusivamente a los procesos mentales, cuyo soporte es la actividad cognitiva de los individuos. El saber esta en los otros sujetos, pues comparten recursos, materiales, reglas, etc., del mismo modo el saber es social pues descansa en un sistema de legitimidad (poderes y contrapoderes) y jerarquía en virtud de las demandas externas, es decir, un docente nunca define solo y en sí mismo su propio saber profesional, ese saber que usa es el resultado de negociación entre diversos grupos (universidad, sindicatos, grupos científicos). *“El saber no es una sustancia o un contenido cerrado en sí mismo; se manifiesta a través de relaciones complejas entre docentes y alumnos”* (p. 12). El saber de los maestros no se basa en ninguna ciencia o lógica, palabras como enseñanza o aprendizaje, son construcciones sociales cuyos contenidos dependen de la historia de la sociedad y la cultura. Ese saber se adquiere en el contexto de una **socialización profesional**, en el que el profesor aprende a enseñar haciendo su trabajo, una especie de *conciencia práctica*. Así las cosas el saber de los maestros parece basado en las transacciones entre lo que son (emociones, **cognición**, expectativas, historia personal) y lo que hacen (práctica), es la realidad social materializada a través de la formación, programas, prácticas, disciplinas, institución, etc.

En síntesis, ambos modelos (el conocimiento como *medio* que demuestra y formaliza la existencia de una ‘cosa’ y el conocimiento como juego de lenguaje sin alguna relación ontológica) reconocen que surge una diferenciación entre la potencialidad de un saber – *contingencia*- y la concreción de un saber –filosófico o social- en un conocimiento – *estructura*-, es decir, el conocimiento sea un criterio de verdad o falsedad o un acuerdo

conveniente entre los distintos interlocutores cuyo estatuto depende del cambio de prácticas lingüísticas acerca de las 'cosas' que lo componen, es un 'lugar' de anclaje, un tablero temporal cuyos 'patrones', reglas, procedimientos hacen posible las relaciones a la hora de contender con otro jugador, de constituir una profesión, un marco de referencia que posibilite el 'juego' de la enseñanza de un contenido específico.

Origen del conocimiento del profesor

Establecida la diferencia entre saber y conocimiento, el problema que ahora surge es ¿Cuáles son las fuentes de los conocimientos del profesor? ¿Quiénes producen esos conocimientos? ¿Cuál es la función en la producción de esos conocimientos del profesor (saber pedagógico)?.

Tardif (2004) habla de 5 tipos de fuentes, los 'saberes' disciplinares, curriculares, profesionales, pedagógicos y experienciales. Los *disciplinares* se refieren a los 'saberes' que corresponde a los diversos campos del conocimiento, en forma de disciplinas, dentro de las distintas facultades o cursos (matemáticas, física, biología); *los curriculares* se corresponden con los discursos, objetivos, contenidos y métodos a través de los cuales la institución categoriza y presenta esos saberes que selecciona; *los profesionales* se refieren a los 'saberes' transmitidos por las instituciones de formación de profesorado, a cargo de las ciencias humanas y ciencia de la educación, destinados a la formación científica y erudita de los profesores, en ocasiones aportando a la práctica docente, pero de una forma científica (tecnología del aprendizaje), según el autor, aquí surgen dos grupos en una lógica de división del trabajo, los productores del saber y los ejecutores o técnicos; *los pedagógicos* provenientes de las reflexiones sobre la práctica educativa (escuela nueva), racionales y normativos; y los 'saberes' *experienciales*, en el que los mismos maestros, en ejercicio de sus funciones y práctica de su profesión, desarrollan saberes específicos, basados en su trabajo cotidiano y en el 'conocimiento' de su medio, producto de la experiencia individual y colectiva, según el autor, éste es el lugar en el que el maestro pasaría de ser un 'simple' transmisor o portador de objetos de saber, para ser productor de esos 'saberes' escolares.

Este último tipo de fuente del conocimiento del profesor -'saberes' experienciales- a consideración del autor, el único que no se sitúa en una posición de exterioridad en relación con la práctica docente respecto a los 'saberes' curriculares, profesionales, pedagógicos y disciplinares, provoca una serie de cuestionamientos de forma y contenido, pues al considerar la práctica docente como un espacio de producción de saber específico que se produce en la práctica misma en oposición a un saber que se produce fuera de la práctica, podría suponer una 'especie' de pragmatismo ingenuo, en el que el contexto se vuelve el pretexto para excluir los referentes conceptuales de la acción educativa, por considerarlos 'saberes' de poco impacto en los alumnos. Es decir, que teorías como el conocimiento didáctico del contenido (CDC), o la transposición didáctica, transacción y recontextualización del saber en la escuela resultan insuficientes, por devenir de reflexiones foráneas (investigaciones universitarias) que pocas veces se sumergen en las realidades escolares.

Conocimiento del profesor y la formación de profesores

Al revisar la literatura se encuentra una estrecha relación entre el conocimiento del profesor en ciencias y la formación inicial de futuros docentes (Porlan, 1998, Martinand, 1994), Meinardi, 2011), como si se tratara de cosas similares o iguales, sin advertir, que cada campo aunque pareciera cercano al otro es independiente y podríamos decir inconmensurable. Es decir, al hablar del conocimiento del profesor necesariamente recurrimos a una posición epistemológica, al ‘ser’ de las cosas (como se origina, y también como se modifica el conocimiento) distinto a la formación de futuros profesores en el que se procura más un ‘deber ser’ (estudio de los fines o propósitos de algún objeto o algún ser –causas finales-), en ese sentido, cada uno de estos campos debe ser abordado de forma separada y diferenciada.

En el caso del conocimiento del profesor la ‘ruta’ de investigación responde a las demandas intrínsecas del campo de tensión establecido al margen de un determinado ‘objeto’ de discusión (Bourdieu, 2010), por citar un ejemplo, el análisis comparativo entre los modelos didácticos de transposición, transacción y recontextualización o el ‘mapa’ de tensiones de la didáctica de las ciencias como disciplina emergente, son ‘campos’ que rara vez tiene que ver con las demandas particulares de estudiantes, profesores o el resto de la comunidad educativa, menos con la política educativa del momento, sino con la ‘ambición’ por la autonomía del proyecto creativo que anime a los sujetos implicados en el campo de producción.

Caso contrario es la formación de futuros docentes, que responde a las demandas que imponga las políticas educativas en materia de innovación o calidad educativa, así como a las expectativas de padres, estudiantes y demás agentes educativos. Según Meinardi (2010) *“las nuevas y crecientes demandas de los ámbitos educativos vuelven más complejas las necesidades de formación de docentes... [siendo] la necesidad educar a un alumno cada vez más heterogéneo socioculturalmente”* (p.51). En ese mismo sentido Shulman (1987) entre el conocimiento base que propone para la enseñanza del profesor está *el conocimiento de contexto*, procurando un profundo conocimiento de los contextos del desempeño profesional.

Es el caso del trabajo de Martinand (1994) quien al referirse a los tres modelos de formación de profesores plantea el modelo basado en la trasposición, no problematizando el ‘concepto’ de transposición didáctica planteado por Chevallard (1991), sino estableciendo la ‘cadena’ conocimiento científico-conocimiento a enseñar-conocimiento enseñado, proponiendo una ‘nueva’ racionalidad curricular en la formación de profesores dejando de lado la investigación didáctica como eje del conocimiento del profesor en ciencias.

Para Porlan, 1998, los modelos de formación docente –modelo académico, tecnológico y fenomenológico- están vinculados con temas como el currículo, los requisitos de la licenciatura, los problemas morales, éticos y políticos de la educación, y muy poco en investigaciones centradas en las ideas de los profesores sobre estructura y contenido de la materia y su relación con la enseñanza.

Estos tres casos, reflejan la estrecha relación entre el conocimiento del profesor y la formación de futuros docentes, aspecto que no distingue uno de otro, pues tal pareciera que el conocimiento del profesor se identifica más con las demandas inmediatas del contexto escolar y sus problemas prácticos y políticos en el ámbito de la enseñanza, que en atender aspectos fundamentales de su conformación como campo de tensiones, en el que la especificidad de la profesión docente aún está por definirse, pues no hay acuerdo si se trata del dominio experto de la estructura disciplinar, o del manejo de conceptos como currículo, evaluación, enseñanza, aprendizaje, etc., o el fortalecimiento de ciertos rasgos de la personalidad o de una comprensión profunda acerca de la relación que se tenga con el saber.

A manera de ejemplo, podríamos tomar el trabajo de Shulman (1987) quien en un primer momento plantea las creencias y teorías implícitas que forman parte del pensamiento del profesor como objeto de estudio, desarrollando posteriormente 7 categorías de conocimiento diferentes del profesor: 1) del contenido, 2) didáctico general, 3) curricular, 4) didáctico del contenido, 5) de los contextos educativos, 6) de las finalidades y los valores y 7) de los objetivos educativos. Más adelante los reagrupó en cuatro grupos: 1) Conocimiento del contenido –que incluye la estructura sintáctica y semántica-, 2) Conocimiento didáctico general –que se tiene sobre los alumnos, aprendizaje, gestión de clase, currículo y enseñanza-; 3) Conocimiento didáctico del contenido (CDC) –que comprende las concepciones del profesor sobre la finalidad de enseñar una materia, las dificultades de su comprensión, el currículo sobre la disciplina, las estrategias de enseñanza; y 4) Conocimiento del contexto –donde entra la comunidad, el barrio, la escuela, en la que se enseña-. Este último grupo intenta responder a las críticas que se le han hecho al CDC pues se considera que está demasiado centrado en los aspectos académicos de la enseñanza, del saber, olvidando otros aspectos importantes en la formación del futuro docente de educación secundaria como: capacidad de establecer relaciones transversales más allá de la disciplina, el trabajo colegiado, considerar la dimensión ideológica y social de las prácticas docentes, etc. Así como otros aspectos entre ellos la dimensión afectiva, motivacional, etc. (Acevedo, 2009).

Aspecto distinto al entender el conocimiento del profesor no como lineamientos temáticos, algunos de ellos efecto de las demandas de personas ajenas al campo disciplinar, sino como problematizaciones acerca de uno de los objetos de la profesión como lo es la enseñanza de un contenido, en el marco del campo de producción y recontextualización. En ese caso, según Granes y Caicedo (1997) el conocimiento para existir socialmente, debe circular, es decir, debe ser apropiado en contextos culturales diversos, siendo los procesos de difusión, divulgación y popularización formas particulares de circulación de los conocimientos, sin embargo, es la educación formal una de las formas más sistemáticas y reguladas de circulación de los conocimientos. Tales conocimientos son originados en comunidades científicas especializadas, los cuales para poder ser adaptados a los estudiantes deben ‘cambiar’ la estructura interna del cuerpo de conocimientos. Siendo no solo un problema de enunciados formales sino que involucra a los lenguajes mismos que los expresan y los desarrollan para pasar de un contexto a otro.

Según Berstein (1990) este proceso de transformación/adaptación de conocimientos se agrupa bajo el término de recontextualización. Esta tendencia se expresa en su teoría sociolingüística en la cual está presente el carácter autónomo de los códigos: “los códigos

son mecanismos ubicadores determinados socialmente... los códigos ubican a los sujetos con respecto a una forma de comunicación dominante y otra dominada... los individuos están diferencialmente ubicados por los códigos” (Berstein, 1981, citado en Díaz, 1990). Es decir, no es el sujeto hablante el ‘creador’ del código sino es el código el que ubica al sujeto, siendo desplazado por este, producto de las operaciones del discurso.

Para Berstein (1981, citado en Díaz, 1990) el discurso pedagógico es un dispositivo generativo de ‘lo significado’, entramado que denomina recontextualización, una modalidad de comunicación especializada mediante la cual la ‘transmisión/adquisición(aprendizaje) se ve afectada, pues presupone la diferencia estructural de significados cuyas reproducciones no operan de forma autónoma sino articulado a un proceso ‘productivo de lo dicho’, “siendo los discursos primarios [campo de producción] discursos que poseen sus propias reglas generativas, sus propios objetos y sus propias prácticas; sus ordenamientos y límites internos y externos, en otros términos, la gramática propia para su especialización como discursos específicos” (Díaz, 1990:54). Ejemplo de estos discursos primarios son las ciencias naturales y sociales (física, química, sociología, lingüística, etc.), las cuales comprenden el campo que se ha denominado campo de producción del discurso. Siendo el discurso pedagógico un principio de recontextualización que transforma el discurso primario (campo de producción) en discurso secundario (campo de reproducción discursiva) y que crea su propio campo de recontextualización. En ese sentido, la escuela –para Berstein- como dispositivo pedagógico es una gramática en sí misma, en tanto genera y regula los textos y prácticas de reproducción y transformación de la cultura, siendo este un regulador simbólico de la conciencia en su selectiva creación, posición y oposición de sujetos pedagógicos (Berstein, 1985, citado en Díaz, 1990)

De acuerdo con Granes y Caicedo (1997) recontextualización quiere decir situar, insertar, articular un conocimiento, de manera significativa, en un nuevo contexto, tal cambio de ‘localización’ implica procesos de regulación, selección y jerarquización de los conocimientos, los cuales se transforman en relación al cuerpo de saberes en el contexto original de producción, dado que implica la construcción de un nuevo ‘discurso’, con finalidades, funciones y estructuras propias, que deliberadamente se alejan del discurso original. Los ‘principios de la recontextualización’ prescribe la selección, secuenciación de los contenidos y ritmos de enseñanza, así como en la determinación de la teoría pedagógica o construccional que orienta el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos principios no dependen tan solo de la lógica interna de la disciplina o de la experiencia de los maestros sino de los ‘hechos’ sociales –condiciones materiales y culturales expresadas en la acción escolar cotidiana-, entre ellas podemos reconocer las agencias estatales como el Ministerio de educación, los consejos de planes de estudio, las editoriales de textos guía escolares, grupos universitarios, etc. En consecuencia, “una primera recontextualización del saber producido la podemos encontrar en la elaboración de un discurso ‘pedagógico’ establecido en los textos, guías, materiales, etc.” (Granes y Caicedo, 1997:71).

En ese sentido, los maestros se ven ‘obligados’ a tomar en cuenta esos lenguajes, formas de comunicación, experiencias, saberes previos de los estudiantes, incluso la cultura y la

historia de la comunidad, para hacer un discurso significativo e interesante para el alumno.

En ese orden de ideas, podríamos advertir que la transposición de Chevallard (1991) y la recontextualización de Berstein (1990, citado en Granes y Caicedo, 1997) comparten aspectos comunes, en relación a la transformación que experimenta el 'saber' una vez cambia de lugar, es decir, pasa de una jurisdicción a otra, del campo de producción al campo de aplicación. No obstante, para Berstein (citado en Díaz, 1990), la problemática trasciende lo disciplinario y ubica la recontextualización como el dispositivo de regulación de discursos/significados de la cultura, "*la escuela como un dispositivo de poder y control que estructura y reestructura los códigos culturales dominantes, los cuales se legitiman como formas de discurso, experiencia y práctica*" (Díaz, 1990:44). Siendo la pedagogía también una condición para la recontextualización de formas específicas de cultura, saber y práctica.

Este ejemplo, entre muchos otros, pues esta la evaluación, el currículo, el aprendizaje, etc., refleja la complejidad del conocimiento del profesor, pues evidencia le carácter intelectual de la profesión, utilizando no solo proposiciones descriptivas sino valorativas y constitutivas, esquema conceptual que deja de lado la prescripción del conocimiento promulgado por algunos sectores que consideran la profesión docente un 'oficio' que no atiende problemas cognoscitivos, teóricos, metodológicos, epistemológicos sino prácticos y artesanales, que posee un conocimiento concreto de la materia con la que trabaja, actúa basándose en la tradición y recetas resultado de su habilidad personal, tal acción está ligada a lo contingente e individual, el maestro en el aula, no posee una ciencia de su propia acción con la que pueda alimentar su actividad desde conocimientos científicos, siendo guiado más por la intuición, la experiencia, costumbre, buen propósito, etc. (Tardif, 2004).

REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS

- BOURDIEU, Pierre. (2010). Campo intelectual y proyecto creador. Argentina
- CHEVALLARD, Yves. (1997). La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado. Argentina. Aique
- DELVAL, Juan. (1997). *la construcción del conocimiento escolar: tesis sobre el constructivismo*. (Barcelona): Paidós.
- DIAZ, Mario. (1978). Hacia una crítica del discurso pedagógico. Bogota: Revista universidad del Valle
- DIAZ, Mario. (1990). Pedagogía Discurso y Poder. (Bogotá): Corporación para la ecuación
- FORERO, Yelitsa. (2008). Epifanías de la identidad. La comprensión multiculturalista de Charles Taylor. Bogotá: Pontificia universidad javeriana.
- GRANES, Jose; CAICEDO, Luz. (1997). Del contexto de la producción de conocimientos al concepto de la enseñanza: análisis de una experiencia pedagógica Colombia: Revista colombiana de educacion.UPN
- MARTINAND, Jean. (1994). La didáctica de las ciencias y la tecnología y la formación de profesores. Francia: Revista Investigación en la escuela

- MEINARDI, Elsa; Galli, Leonardo; Chion, Andrea y Plaza, Maria. (2010) Educar en ciencias. Argentina: Paidós
- PORLÁN, Rafael y Rivero, Ana. (1998). El conocimiento de los profesores. España: Editorial DíADA.
- SHULMAN, Lee. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. Harvard Educational Review. Traducción castellana (2005), “Conocimiento y Enseñanza: Fundamentos de la Nueva Reforma”. San Francisco: Revista de currículum y formación del profesorado.
- TARDIF, Maurice. (2004). Los saberes del docente y su desarrollo profesional. España: Vozes
- WITTGENSTEIN, Ludwig. (1968). Cuaderno Azul. España. Editorial Tecnos