

EL CONOCIMIENTO PROFESIONAL DEL PROFESOR DE EDUCACIÓN FÍSICA PROFESSIONAL KNOWLEDGE OF PHYSICAL EDUCATION TEACHER

*José Orlando Pachón Moreno**
*Gerardo Andrés Perafán Echeverri***

Resumen

En el presente trabajo se expondrá una breve reseña de cuatro maneras específicas de aproximación al conocimiento profesional del profesor, a partir de asumir que lo que se enseña se lleva a la escolaridad para ser enseñado; no es el mismo conocimiento que se produce en comunidades académicas científicas, sino que suceden históricamente procesos de reelaboración, representación o creación que bien pueden plantearse, desde sentidos diferentes, como transposiciones didácticas, según los términos de Chevallard (1991). Estas cuatro maneras son: el conocimiento didáctico de contenido, el conocimiento profesional mayoritario, el conocimiento profesional del profesor como sistema de ideas integradas y el conocimiento profesional específico del profesorado asociado a la construcción de categorías particulares.

El artículo ahonda un poco en las dos últimas, en especial en la cuarta, por considerarlas como las más claras opciones hacia la construcción del conocimiento que los profesores hacen en sus prácticas educativas. Necesariamente estas reflexiones se orientarán hacia el conocimiento profesional específico que el profesor de educación física produce en su praxis educativa.

Palabras clave: conocimiento profesional del profesor, sistema integrado de ideas, saberes académicos, saberes basados en la experiencia, teorías implícitas, rutinas y guiones.

Abstract

This paper will present a brief overview of four specific ways of approach to teachers' professional knowledge from assuming that knowledge is taught, it is taken to schooling to be taught, not necessarily the same knowledge produced in scientific academic communities, but it is remade throughout processes of representation or recreation than can be stated, from different points of view like didactic transpositions under the terms of Chevallard (1991). These four ways are: Content Knowledge Training System, Majority Professional Knowledge, Professional Knowledge teacher as Ideas Integrated System and Teacher Professional Knowledge Specific construction associated with particular categories.

The article delves a bit in the last two, especially in the fourth, to consider them as the clearest options to the construction of knowledge that teachers do in their practices. Necessarily, these reflections will be targeted to specific professional knowledge that produces physical education teachers in the educational praxis.

Keywords: teacher professional knowledge, integrated system of ideas, academic knowledge, experience-based knowledge, implicit theories, routines and scripts.

Fecha de recepción: 17 de mayo de 2013

Fecha de aprobación: 16 de agosto de 2013

* Doctorando, Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Máster en Didáctica de la Educación Física Contemporánea. Magíster en Desarrollo Educativo y Social. Licenciado en Educación Física. Profesor de planta de la Facultad de Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional. Correo electrónico: orlandopachon@gmail.com - jopachon@pedagogica.edu.co

** Doctor en Educación, magíster en Docencia Universitaria, pregrado en Filosofía. Profesor investigador. Doctorado interinstitucional en Educación, Universidad Pedagógica Nacional. Correo electrónico: anperafan@yahoo.com

Introducción

Ante la pregunta obligada de si el conocimiento que se imparte en la escuela es el mismo producido fuera de ella en comunidades científicas, el cual simplemente se transvasaría a los estudiantes, surgen cuestionamientos importantes que abren puertas a la investigación en la educación, como: ¿se puede afirmar que el profesorado ha construido un conocimiento propio que funde una profesión particular a la que podamos llamar profesión docente? ¿Dicho conocimiento solo puede ser pensado como un saber práctico sobre la enseñanza, o en realidad se puede hablar de verdaderas construcciones epistemológicas asociadas a las categorías que se enseñan en la escuela? Este artículo, al abordar en forma general cuatro aproximaciones a entender cómo el conocimiento del profesor toma posición por una alternativa que reivindica a su colectividad en general, y al de educación física en particular, como constructor de su propio conocimiento y, por ende, asume que el desarrollo de la profesión del profesorado de educación física depende en gran parte de las investigaciones que permitan identificar y caracterizar ese conocimiento producido por dicho profesorado.

En consecuencia, es pertinente preguntar en primera instancia por la educación física, dado que de acuerdo con la opinión general, o bien no hay una disciplina externa a ella que sea base del conocimiento que circula en la escolaridad, o bien, son diversas disciplinas las que estarían a la base de la conformación de su campo de conocimiento. Al respecto, Grupe (1976) plantea que “así como la pedagogía tiene que afrontar, interpretar y elaborar trabajos médicos, psicológicos y sociológicos, la educación física [...] necesita [...] de los resultados de la medicina, de la sociología, de la psicología y de la antropología” (p. 29). Esta es la postura que podríamos considerar clásica o tradicional, según la cual el conocimiento base de la enseñanza es el saber disciplinar producido en las comunidades externas al profesorado.

Según esta opción –la que realmente ha seguido la educación física–, se pueden nombrar diferentes saberes que en ella convergen, como serían el de la biología, la biomecánica, la fisiología, la filosofía, la antropología, las ciencias de la educación, además del arte y de la diversidad de las acciones motrices, entre otros. En este sentido, el conocimiento base que funda la profesión del profesorado de educación física serían los conocimientos provenientes de esas disciplinas.

No obstante, también es aceptado, sin duda, que los saberes que soportan la educación física, se han construido, y lo hacen, como un tipo de conocimiento para ser enseñado, lo cual marca una particularidad: la no existencia para ella, de una disciplina erudita o científica extraescolar que la funde.

Una breve referencia a esta particularidad de la educación física como disciplina que nace para ser enseñada, puede ser la teoría general de la gimnasia de Langlade y Langlade (1970), o la didáctica del movimiento (Meinel, 1977), o la teoría pedagógica de la educación física (Gruppe, 1976) o las bases antropofilosóficas para una educación física (Cagigal, 1979) o los principios didácticos de la educación física (Seybold, 1976); que si bien no surgen directamente en el contexto de la escolaridad básica, sí tienen desde sus inicios el sentido de ser desarrollados como conocimientos para ser enseñados. Quizás sean una especie de interregno entre la producción de conocimiento fuera de la escolaridad básica y el producido en la educación, sobre todo en la educación superior.

Sin embargo, y dado que este tema de los saberes base de la educación física no ha sido resuelto, vamos a poner en discusión cuatro categorías desde las cuales se puede pensar y de hecho se viene haciendo, ese problema.

1. Conocimiento pedagógico de contenido

La propuesta de conocimiento pedagógico de contenido, desarrollada por Shulman (1989), permite reivindicar la enseñanza como profesión y se orienta hacia el reconocimiento de los profesores como profesionales y no solo como técnicos. En esta perspectiva se comprende a los profesores como profesionales que han desarrollado un corpus de conocimientos que les es propio, diverso y necesario para la enseñanza. Si bien es cierto, Shulman deja a la base de este conocimiento específico del profesor, la disciplina científica, también es necesario reconocer que el autor es taxativo en afirmar que no se trata del trasplante directo de esa disciplina base a las aulas o escenarios de la escolaridad, sino que el profesor le da un tratamiento diferenciador para convertirlo en saber enseñable, significativo y asimilable para los alumnos; ahí radica la importancia de su aporte.

Este autor procura estudiar el conocimiento que los profesores tienen de la materia que enseñan y de la cual son especialistas, pero sobre todo, de la transformación que hacen de ella para hacerla enseñable y comprensible por los escolares.

Con esa intención, analiza la enseñanza de los profesores en dos componentes: a) procesual (fases o ciclos) y b) sustantivo, conformado por siete categorías de conocimiento requeridas para la enseñanza como son: de la materia, pedagógico general, curricular, sobre los alumnos, comprensión de los contextos educativos, determinación de fines y valores educativos, y pedagógico del contenido (PCK, por su sigla en inglés), el cual se debe entender como el amalgamado del contenido y la didáctica.

Shulman (1987) define el conocimiento didáctico del contenido como: “la capacidad de un profesor para transformar el conocimiento en formas que sean didácticamente poderosas, adaptadas a la diversidad que presentan sus alumnos en cuanto a habilidades y bagajes” (p. 15).

Desde estas perspectivas, se reconoce la complejidad del conocimiento que el profesorado construye para la enseñanza, no siendo esta el simple trasvase de un conocimiento disciplinar que hace el profesor al estudiante, de manera literal y sin reelaboraciones, apoyado en libros eruditos; sino, todo lo contrario, para que la enseñanza se dé, es exigente una inédita construcción de conocimiento, para la cual, entre otros aportes se encuentra el conocimiento de la materia.

Muchos autores de lengua hispana han hablado de un conocimiento didáctico de contenido e incluso han pretendido asimilar estas dos categorías como si aludieran exactamente al mismo objeto (Bolívar, 2005). Sin embargo, se requiere de un trabajo más detallado para observar el impacto que tiene la comprensión de la integración entre conocimiento disciplinar y modelación del mismo para hacerlo enseñable desde la perspectiva de la pedagogía anglosajona, o el impacto que tiene la comprensión de dicha integración pero desde las didácticas específicas. Consideramos que esos contextos (pedagogía o didáctica) determinan diferencias importantes que no abordaremos en este artículo, pero que dejamos planteado para ser emprendido desde otro trabajo. Por ahora nos interesa dejar esbozado que en cualquiera de los dos casos se trata, con esta categoría, de reconocer los saberes de las disciplinas externas a la enseñanza como saberes base, los cuales sufrirían un proceso de modificación en tanto se agrega a ellos otros producidos ya sea en la experiencia concreta de enseñanza o en la investigación didáctica.

Aparentemente los diferentes autores reconocen en el conocimiento pedagógico de contenido y en el conocimiento didáctico de contenido, una función creativa

al profesorado, en tanto afirman que este último participa desde la práctica pedagógica en la construcción de metáforas, símiles o imágenes, entre otras figuras de esta naturaleza, que hacen posible la enseñanza del saber disciplinar esencial. No obstante, la dependencia del acto de enseñanza de tales saberes base constituye una restricción fundamental para comprender la participación efectiva del profesorado en la construcción de las categorías que enseña. Si bien se reconoce la participación del profesorado en la construcción experiencial de la manera de enseñar, esto no ocurre con la construcción de las categorías base que se enseñan, razón por la cual el profesorado sigue siendo relegado a segundo plano en la escala profesional.

La transposición didáctica como estrategia de modelación o representación

En las vertientes tradicionales, quizá deudoras de la idea de saberes bases disciplinares, la transposición didáctica es entendida como el paso del saber sabio o académico, al enseñado, sin la menor atención a los presupuestos que dichas categorías presuponen en la teoría antropológica de lo didáctico. Al parecer, existe una lectura no reflexionada lo suficiente, que introduce interpolaciones extrañas al siguiente texto de Chevallard (1991):

Un contenido de saber que ha sido designado como saber a enseñar, sufre [...] un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza. El “trabajo” que transforma un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza, es denominado la transposición didáctica (p. 41).

Condiciona unos desarrollos, a nuestro juicio desafortunados, alrededor de dicha categoría. No sabemos por qué razón, distinta a la interpolación, podría entenderse que el saber a enseñar que se transforma en un objeto de enseñanza sea necesariamente el saber sabio.

Es claro en la obra de Chevallard (1991) que los saberes a enseñar son verdaderas construcciones didácticas que se dan en el campo antropológico antes de ser designadas como saberes a enseñar y que se diferencian por la intencionalidad que las constituye, de otros tipos de saberes como son los denominados saberes sabios. Esos saberes a enseñar no son entonces los saberes sabios. Por tanto, no se entiende cómo se borra este presupuesto fundamental de la teoría antropológica de lo didáctico, para introducir el prejuicio que precisamente Chevallard ha tratado de denunciar

como necesario de superar en la noción de miedo al parricidio. La disciplina (matemática, física, filosofía, etc.) no es el alma máter de lo didáctico, afirma el mismo autor; hay que superar el miedo al parricidio para poder buscar el estatuto fundante perdido del saber a enseñar y el saber enseñado, en un lugar antropológicamente diferente¹.

Es probable que este problema que denunciamos aquí contribuya a que autores como Bolívar (2005) planteen este tipo de preguntas: ¿cómo los saberes científicos son “transpuestos” a contenidos educativos?, para, a partir de ella, expresar que el fenómeno de la transposición didáctica comprende, pues, las sucesivas transformaciones, contextualizaciones o desplazamientos que se producen en el conocimiento, desde que es elaborado por la comunidad científica hasta su vehiculización institucionalizada como conocimiento escolar.

En esta vertiente mayoritaria el proceso de la transposición didáctica caracteriza, pues, el conjunto de mediaciones en el que es posible identificar niveles sucesivos en el proceso educativo: un primer nivel lo constituye la supuesta selección de componentes del conocimiento científico que se convierten en contenidos susceptibles de ser enseñados y como tal entran a formar parte del currículum escolar. Es claro que no todo el conocimiento de una disciplina científica va a la escolaridad básica y que, además, el seleccionado para ello debe ser adecuado a las capacidades de aprendizaje de los estudiantes y las condiciones contextuales en las que se materializará la enseñanza. Un segundo nivel corresponde a las supuestas necesarias transformaciones y adecuaciones que los profesores realizan sobre el conocimiento que han designado como contenidos a enseñar, cuando es objeto de transmisión en los procesos escolares de enseñanza y aprendizaje, convirtiéndose en objeto de enseñanza. En este caso, el primer nivel es el que nos parece problemático por las razones que hemos expuesto.

Al respecto, Cardelly (2004) plantea que la didáctica y la pedagogía participan en dos momentos, para la transposición didáctica. El primero es el de la elección del contenido o saber que va a ser enseñado. Aquí, desde las perspectivas pedagógicas se determinan los criterios que darán orientación al proceso educativo a nivel general; es decir, se establecen las orientaciones formativas del

proceso de enseñanza, lo cual implica reflexionar sobre lo humano, la sociedad, la cultura, en momentos históricos y circunstancias contextuales, precisas.

En un segundo momento, la pedagogía y la didáctica ejercen su acción en el hecho educativo real, en la interacción docente/estudiantes/contenidos/contexto. Este acto educativo se realiza desde la planeación, adecuación, organización y ejecución de los criterios y decisiones tomados en el primer momento, para establecer la interacción con los estudiantes, a través de recursos didácticos. Para ello la didáctica se debe ocupar de establecer los ambientes de enseñanza que sean coherentes con las intencionalidades formativas establecidas desde lo pedagógico.

Se reafirma, entonces, la transposición didáctica como el proceso por el cual el saber académico se constituye en saber enseñado. Es claro que para ello son precisas de-construcciones del conocimiento científico para reelaborarlo como contenidos/enseñados, que es lo que define el ámbito de la transposición didáctica. Esta transformación del saber sabio o conocimiento erudito, hacia saber enseñado, debe estar determinada por la intencionalidad educativa.

Desde este punto de vista, la transposición didáctica se convierte en un dispositivo más de desconocimiento del papel histórico del profesorado como intelectual y constructor de algún tipo de conocimiento disciplinar y profesional propio. Sobre todo, se desconoce su actuación histórica en la determinación de los saberes disciplinares propios de la profesión.

El conocimiento profesional dominante

En el llamado conocimiento profesional dominante (Porlán y Rivero, 1998, p. 60) se reconoce la construcción del conocimiento profesional de los profesores como una yuxtaposición de saberes epistemológicamente diferentes, categoría con la cual Porlán, Rivero y Martín del Pozo (1997) dejan planteada la diferencia epistemológica que hay entre el conocimiento científico y el producido por los profesores en su práctica profesional docente. En efecto, dichos autores plantean que el conocimiento profesional del profesor suele ser el resultado de yuxtaponer cuatro tipos de saberes: a) saberes académicos, b) saberes basados en la experiencia, c) teorías implícitas y d) rutinas y guiones; “de naturaleza diferente, generados en contextos no

¹ Para una mayor comprensión de este punto de vista crítico cfr. Perafán (2013b).

siempre coincidentes, que se mantienen relativamente aislados unos de otros en las memorias de los sujetos y que se manifiestan en distintos tipos de situaciones profesionales o preprofesionales” (p. 158). Si bien, los saberes académicos aluden directamente a los saberes disciplinares base, se sobreentiende, en esta categoría, que ellos son solo un componente sobrepuesto a otros saberes que en su conjunto constituyen lo que puede llamarse conocimiento profesional del profesor. Al plantear que junto a los conocimientos de las disciplinas (saberes académicos) permanecen otros de tipo implícito y explícito, se amplía la dimensión y complejidad epistemológica del conocimiento del profesor.

Dada la ampliación mencionada es adecuado y necesario afirmar una diferenciación epistemológica de fondo entre el conocimiento científico y el del profesor; en la que el primero en nada demerita el segundo; por el contrario, aparece como un tipo de conocimiento más complejo pues integra otras dimensiones del devenir del conocimiento humano en general que el científico ha desconocido en función de una supuesta objetividad.

Así, un aporte importante de Porlán y Rivero (1997) es la clasificación que hacen de los cuatro componentes del saber profesional docente, en dos dimensiones: a) la epistemológica que se organiza en torno a la dicotomía racional/experiencial y b) la psicológica que se organiza a su vez, en torno a la dicotomía explícito/tácito.

Tabla 1. Dimensiones y componentes del conocimiento profesional del profesor

Dimensiones y componentes del conocimiento profesional del profesor		
	Nivel explícito	Nivel tácito
Nivel racional	Saberes académicos Conjunto de concepciones disciplinares	Teorías implícitas Teorías que pueden explicar los porqués de las creencias y de las acciones de los profesores atendiendo a categorías externas.
Nivel experiencial	Saberes basados en la experiencia Conjunto de ideas conscientes que los profesores desarrollan durante el ejercicio de la profesión.	Rutinas y guiones de acción Conjunto de esquemas tácitos que predicen el curso inmediato de los acontecimientos en el aula y la manera estándar de abordarlos.

Fuente: tomado de Porlán, Rivero y Martín del Pozo (1997, p. 158), con anotaciones agregadas al interior.

El nuevo conocimiento profesional tiene un fuerte componente epistemológico, ya que, a fin de cuentas, es un conocimiento sobre la transformación de saberes en la perspectiva de formular un determinado conocimiento escolar y sobre los procesos que facilitan su construcción.

Este nuevo conocimiento profesional, según lo expresan Porlán, Rivero y Martín del Pozo (1997) presenta las siguientes características:

a. Es un conocimiento práctico, epistemológicamente diferenciado, mediador entre las

teorías formalizadas y la acción profesional, heredero del concepto de praxis.

b. Es un conocimiento integrador y profesionalizado, no organizado de acuerdo con la lógica disciplinar, como tampoco del simple acumulado de experiencias; sino que son los problemas relevantes para las prácticas profesionales los que le determinan su organización.

c. Es un conocimiento complejo, ya que no se reduce a un conjunto de técnicas o procedimientos didácticos; sino que este nuevo conocimiento profesional, entre otros aspectos, necesita

vincular las particularidades propias de los procesos de enseñanza, así como las características de aprendizaje de los sujetos, como también de la integración de otros saberes que allí convergen.

- d. Es un conocimiento tentativo, evolutivo y procesual, a través de procesos de investigación de problemas de la educación, de experimentación de alternativas de la enseñanza y la resignificación de los contenidos disciplinares, ahora como contenidos de enseñanza.

A nuestro juicio, la dificultad de este planteamiento obedece a dos razones: por una parte la identificación del conocimiento del profesor en un estado inicial de irracionalidad que requiere la irrupción de la racionalidad didáctica para ordenarlo y hacerlo viable y pertinente, con la consecuente propuesta de un deber ser de dicho conocimiento, no importa de dónde se tomen los criterios para su elaboración, siempre foránea. Por otra parte, el encuadre desde la epistemología de las ciencias que mantiene las disciplinas como los saberes base deseables.

El conocimiento profesional específico del profesorado asociado a categorías particulares

El conocimiento profesional docente, desde la perspectiva de Porlán, Rivero y Martín del Pozo (1997), se conforma de cuatro saberes yuxtapuestos, lo cual lleva a pensar al docente como un sujeto escindido debido a que tendría por lo menos tres principios fundantes distintos: el mundo de la vida académica (saberes académicos), el mundo de la vida profesional (saberes basados en la experiencia) y el mundo de la vida ordinaria (teorías implícitas, rutinas y guiones).

Coherente con ello, se entendería que estos tres principios fundantes constituyen tres sujetos/conocimiento distintos que habitan de manera yuxtapuesta en un mismo individuo. Sin embargo, Perafán (2013), a partir de sus investigaciones, ha mostrado que es discutible ese fraccionamiento del docente y que en realidad el conocimiento profesional del profesorado se encuentra integrado, en la unidad mínima del aula que se denomina acción de enseñanza de una categoría o saber particular.

En efecto, cuando el profesor de educación física está enseñando nociones o categorías como las de corporeidad, movimiento o lúdica, el sentido de estas categorías escolares aparece construido como resultado de la integración de cuatro tipos de saberes (académicos, basados en la experiencia, teorías implícitas, rutinas y guiones) que concurren simultáneamente a la determinación escolar de dicho sentido. Cada saber aporta de manera diferenciada, de acuerdo a su estatuto epistemológico, lo que podríamos denominar una diferencial de sentido que concurre a la estructuración del sentido más general que se manifiesta en el discurso de enseñanza del docente. Así, una categoría enseñada es un complejo epistémico que tiene un sentido proveniente de la integración de fuentes diversas.

Para ese surgimiento del profesor/sujeto conscientemente integrado, Perafán (2013, p. 13), propone un esquema (figura 1) que permite comprender la integración de los cuatro componentes del conocimiento del profesor con sus principios o estatutos epistemológicos fundantes.

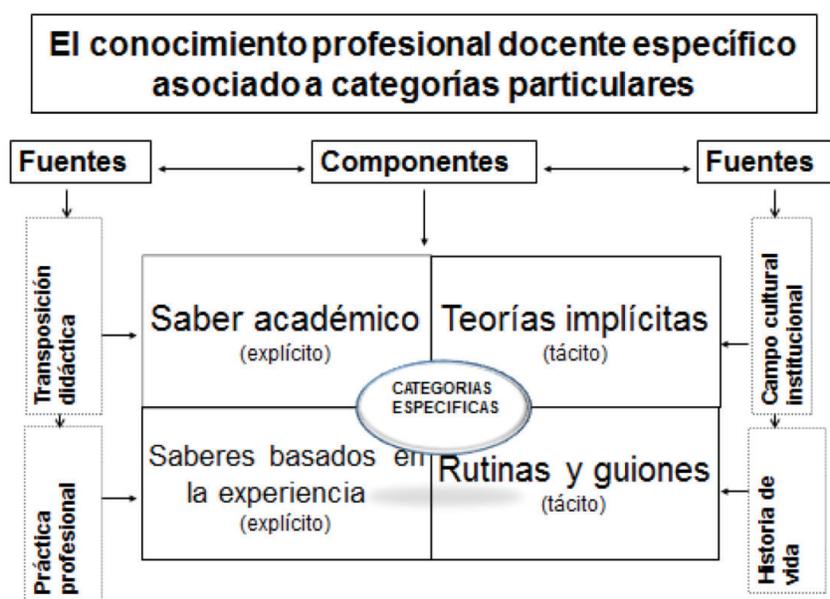


Figura 1. El conocimiento profesional docente específico asociado a categorías particulares

Lo anterior permite pensar que la disciplina erudita o científica no es el estatuto fundante del saber del profesor y que, por tanto, este tiene un saber que le es propio, que no tiene como único referente la disciplina, sino que ha realizado una trasposición didáctica en la cual convergen diferentes saberes. Se hablaría, entonces, de un conocimiento profesional epistemológicamente diferente que se pregunta, en el contexto escolar, por el contenido y por la manera como este promueve la existencia de sujetos. Es decir, el conocimiento del profesor educa, lo cual marca la gran diferencia entre el conocimiento disciplinar erudito y el conocimiento profesional del profesor.

Es entonces de meridiana comprensión, que el saber académico disciplinar del maestro debe incorporar en su proceso de producción las condiciones para favorecer la emergencia del sujeto/estudiante, en un contexto real y particular de acciones, relaciones y transformaciones.

Estos planteamientos permiten superar el apego unilateral a una disciplina científica de base para la construcción del conocimiento profesional del profesorado, pues.

Partiendo de la disciplina como el estatuto epistemológico fundante, como el alma máter del saber académico del profesor, solo se consigue un juicio equivocado sobre el valor histórico, epistemológico y social de dicho saber. Al tiempo que se promueve un vaciamiento de contenido y un ocultamiento de los saberes académicos que históricamente ha construido de manera efectiva el docente. (Perafán, 2013, p. 7).

Aplicada al campo que nos ocupa, la categoría conocimiento profesional específico del profesorado de educación física, asociado a categorías particulares, permite indagar por los procesos histórico-institucionales en los cuales el profesorado de esta área ha construido las categorías que enseña. Estas últimas son complejas creaciones epistemológicas que integran en su proceso de producción saberes prácticos, teorías implícitas, guiones y rutinas, y saber académicos, todos constituyentes del sentido último de la noción escolar. El valor de esta categoría radica en superar la vieja dicotomía entre saberes disciplinares (foráneos) base y saberes pedagógicos o didácticos base, en función de comprender el origen epistemológicamente complejo de los saberes escolares que produce el profesorado.

Discusiones finales

A propósito de la educación física, García Ruso (2003) refiere que la investigación de la construcción de conocimiento en educación física ha estado, por lo menos hasta mediados de los años setenta, principalmente orientada por el paradigma proceso/producto de fundamento positivista, con la conocida pretensión de aplicar de manera directa e irreflexiva la metodología de las ciencias naturales a las ciencias sociales. La crítica más fuerte que expresa García Ruso (2003) va orientada hacia “la visión fragmentada, que desde este paradigma se tiene de la realidad, olvidando los significados y los procesos internos que subyacen a los comportamientos observados” (p. 107).

En ese mismo sentido, se desconoce que los contextos sociales no pueden explicarse desde patrones preconcebidos que los enmarquen como invariantes; desconociendo que las dinámicas sociales presentan de manera cotidiana relaciones y problemáticas complejas, inciertas y cambiantes, que exigen del profesor su interpretación y comprensión, para aportar soluciones y alternativas siempre novedosas y coherentes con el momento y contexto.

De manera muy general, pues no es pretensión de este escrito ahondar en esta reflexión, se puede decir que la debilidad más marcada de esta perspectiva de investigación sobre el hecho educativo es la del carácter emisor que se le daba al profesor, sin reconocerle posibilidad de producción de conocimiento, sino la de apenas ejecutante de un currículo diseñado por especialistas. Esa mirada positivista sobre el docente de educación física que tan solo lo reconoce como transmisor de conocimientos producidos por otros (por ejemplo, desde las ciencias biomédicas o psicológicas, o de la antropología), desconoce radicalmente su posibilidad de ser constructor de un conocimiento inédito que les propio y, de paso, reduce la escuela a ser repetidora de conocimientos producidos fuera de ella.

Desde la revolución cognitiva, cuyo objetivo, según Bruner (citado por García Ruso, 2003), era recuperar la mente en las ciencias humanas, reconociendo el valor de la construcción de significados y desde comprender que “ni siquiera las explicaciones causales más poderosas de la condición humana pueden tener sentido y plausibilidad sin ser interpretadas a la luz del mundo simbólico que constituye la cultura humana” (p. 109); se da apertura a la investigación sobre el pensamiento del profesor, a partir de reconocer al profesor como

profesional con plena capacidad de toma de decisiones en contextos complejos e inciertos, pero también que las acciones del profesor son orientadas por sus pensamientos, juicios y decisiones. En ese sentido, Clark y Peterson (citados por García Ruso, 2003), presentan un modelo sobre la relación del pensamiento y la acción de profesor, “que analizan en tres categorías: a) la planificación del docente, b) sus pensamientos y decisiones interactivos y c) sus teorías y creencias” (p. 112).

A partir de argumentar la construcción de conocimiento profesional del profesor, como conocimiento que este construye en su praxis educativa y que, por tanto, es diferente al erudito o científico producido en comunidades académicas extraescolares, de comprender la complejidad de ese conocimiento al ser integrado por saberes académicos, saberes basados en la experiencia, teorías implícitas y rutinas y guiones, de reconocerlo en su identidad epistemológica desde cuatro estatutos epistemológicos fundantes, a saber: transposición didáctica, práctica profesional, campo cultural institucional, historia de vida, de evidenciar que este se construye en el ámbito escolar; de reconocer al profesor como profesional con plena capacidad de toma de decisiones en contextos complejos e inciertos según lo argumenta la revolución cognitiva; surgen preguntas que para la educación física se constituyen en centrales, en la línea de la construcción del conocimiento profesional del profesor de educación física:

- ¿Cómo se da el proceso de construcción de ese conocimiento en el ámbito de la educación física?
- ¿Ya existen en la educación física sistematizaciones de conocimiento construido por los docentes en sus prácticas educativas?
- ¿En qué medida el nivel de comprensión de las disciplinas eruditas, afecta a la calidad de la transformación o construcción del nuevo saber?
- ¿Cuál debe ser la relación de los diferentes niveles de la escolaridad en la construcción del conocimiento profesional del profesor?
- ¿Los diferentes niveles de la educación marcan diferencias en la construcción de conocimiento, con relación a nociones o categorías específicas?
- ¿En qué grado la formación inicial del profesorado contribuye a facilitar el desarrollo de estos procesos de transformación o construcción?
- ¿Las nociones o categorías conceptuales específicas de la educación física, obedecen a gradaciones, según los niveles o ciclos de educación?

En el ámbito de la educación física, nociones como: cuerpo, corporalidad, corporeidad, juego, lúdica, movi-

miento, motricidad, rasgos cualitativos de la dinámica motora, aprendizaje motor, patrones básicos de movimiento, capacidades condicionales, capacidades coordinativas, expresión corporal, experiencia corporal, práctica corporal, relaciones de poder, acción motriz, esquema corporal, coordinación, rendimiento, ejercitación, deporte, recreación, gimnasia, desarrollo motor, automatización del movimiento, competencia motriz, competencias específicas de la educación física y muchos otros más que han ido conformando el discurso del profesorado de educación física: ¿realmente ya son educación física?, o ¿son conceptos todavía esotéricos y de manejo de unos pocos iniciados en educación física?, ¿son ya de dominio y manejo de la educación física, en todos los niveles de la educación?, ¿son ya conocimiento que educa, que permite la estructuración de subjetividades?, ¿se han hecho vivenciales para la educación física, o aún están encerrados en lo intelectual?, ¿son orientadores de las prácticas de enseñanza de la educación física y como tal forman parte de su cotidianidad didáctica?

Con estas preguntas y muchas otras que puedan surgir, se deja el camino abierto para un tipo de investigación que lleve a evidenciar la construcción del conocimiento profesional del profesor de educación física, como conocimiento que le es propio, que se diferencia epistemológicamente y que por tanto acerque respuestas a la ya vieja inquietud: ¿de qué ha de ocuparse la educación física?

Sin duda, la respuesta a esta pregunta solo será posible en la medida en que el profesor de educación física, aquel que por tradición y con orgullo ha asumido su realidad de “profesor de patio”, se empodere como constructor autónomo y efectivo del conocimiento que elabora en sus praxis educativas y que posee, en consecuencia, identidad epistemológica, diferenciable del conocimiento erudito producido en ámbitos no escolares y por expertos no docentes. Es claro que estas perspectivas de investigación en la educación física permitirán el reconocimiento del profesor como constructor de cultura, como agente de transformación social, a partir de la construcción que él hace de su conocimiento profesional docente específico como sistema de ideas integradas y asociado a nociones específicas.

Para dar cuenta de todos estos interrogantes y, en particular, de los conocimientos propios de la educación física, como ámbito cultural autónomo, se requiere de categorías como la de conocimiento profesional específico del profesor asociado a categorías particulares, que permita reconocer al profesor de educación física como intelectual, trabajador de la cultura y productor

de un tipo de conocimiento profesional/disciplinar propio; a la vez que oriente las investigaciones pedagógicas y didácticas sobre el conocimiento del profesor a los límites de su propio dominio.

Referencias bibliográficas

- Bolívar, A. (2005). Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas. *Revista de curriculum y formación del profesorado* 9(2).
- Cagigal, J. M. (1979). *Cultura intelectual y cultura física*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Cardelly, J. (2004). Reflexiones críticas sobre el concepto de "transposición didáctica de Chevallard". *Cuadernos de Antropología Social*, (19).
- Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Ed. Aique.
- García, H. (2003). Antecedentes, evolución y aportaciones de la investigación del pensamiento y conocimiento del profesor de Educación Física. *ADAXE. Revista de Estudios E Experiencias Educativas*, (19),. 105-133.
- Gruppe, O. (1976). *Teoría pedagógica de la educación física*. Madrid: INEF.
- Langlade, A. y Langlade, N. (1970). *Teoría general de la gimnasia*. Buenos Aires: Stadium.
- Meinel, K. (1977). *Didáctica del movimiento*. La Habana: Orbe.
- Perafán, G. A. (2004). *La epistemología del profesor sobre su propio conocimiento profesional*. Bogotá: ImpresionArte.
- Perafán, A. (2013a). El conocimiento profesional docente: aspectos metodológicos y desarrollo. Aprobado para publicación en el libro: *Estado de la enseñanza de las ciencias: 2000-2011*. MEN-Universidad del Valle.
- Perafán, A. (2013b). La transposición didáctica como estatuto epistemológico fundante de los saberes académicos del profesor. *Revista Folios*, (37), 83-93.
- Porlán, A.R. y Rivero, G.A. (1998). *El conocimiento de los profesores*. Sevilla: Diada.
- Porlán, A.R.; Rivero, G.A. y Martín del Pozo, R. (1997). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I. *Teoría, métodos e instrumentos. Enseñanza de las ciencias* 15(2), 155-171.
- Seybold, A. (1976). *Principios didácticos de la educación física*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Shulman, L.S. (1987). *Knowledge and Teaching: Foundations of the new reform*. *Harvard Educational Review*. Edic. cast. (2005). *Conocimiento y enseñanza; fundamentos de la nueva reforma*, En *Profesorado. Revista de Currículo y Formación del Profesorado*.
- Shulman, L. S. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En: M.C. Wittrock (ed.). *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós.