

# El profesor como constructor de conocimiento, una mirada que resignifica

THE TEACHER AS A KNOWLEDGE BUILDER, A LOOK THAT MEANS

O PROFESSOR COMO CONSTRUTOR DE CONHECIMENTO, UM OLHAR QUE SIGNIFICA

Diana Marcela Cárdenas Rojas

Ángela Patricia Fonseca Parra

Diana Marcela Cárdenas Rojas<sup>1</sup>  
Ángela Patricia Fonseca Parra<sup>2</sup>

<sup>1.</sup> Colegio Nueva Constitución IED. Magíster en Educación, Universidad Pedagógica Nacional; correo electrónico: dianis\_1707@yahoo.es

<sup>2.</sup> Colegio Gonzalo Arango IED. Magíster en Educación, Universidad Pedagógica Nacional; correo electrónico: dreamblue\_a@yahoo.es

DOI <https://doi.org/10.36737/01230425.n38.2020.2313>

Fecha de recepción: 1 de febrero de 2020 / Fecha de aprobación: 15 de mayo de 2020

### Resumen

El presente artículo contiene una mirada que desde una postura alternativa posiciona al profesor como agente fundamental en la educación, al considerarle un constructor de conocimiento; con ello en mente, se transita el recorrido necesario para llegar a tal afirmación, dando cuenta de dos investigaciones que permiten caracterizar el saber del docente frente a las nociones escolares que enseña en las áreas de Lenguaje y Educación Física hasta, finalmente, develar las implicaciones de reconocerle como sujeto que construye un conocimiento propio.

**Palabras clave:** Conocimiento del profesor, saberes, integración, nociones escolares, aparato discursivo.

### Abstract

This article represents an overview that, from an alternative approach, positions the teacher as knowledge creator. It allows a review of necessary path to reach such approach and accounts two researches whose conclusions enable the characterization of the teacher's knowledge around the academic concepts taught by the language and Physical Education teacher's. All this to finally unveil the Implications involved when the teacher recognizes himself as an individual that creates his own knowledge.

**Keywords:** teacher knowledge, knowledge, integration, school notions, discursive apparatus.

### Resumo

Este artigo representa uma visão que, de uma abordagem alternativa, posiciona o professor considerando-o como um construtor de conhecimento. Ele permite uma revisão do caminho necessário para alcançar tal abordagem e fornece um relato de duas investigações realizadas, cujas conclusões permitem a caracterização do conhecimento do professor em torno das noções escolares ensinadas pelos professores de Língua e Educação Física, para finalmente revelar as Implicações que existem quando o professor se reconhece como um sujeito que constrói seu próprio conhecimento.

**Palavras-chave:** conhecimento do professor, conhecimento, integração, noções escolares, aparato discursivo.

Para quienes hacen parte del proceso educativo investigar se ha constituido en compromiso fundamental durante los últimos años. Así, es necesario que el cuerpo epistemológico de la educación se base en las reflexiones surgidas de los procesos investigativos realizados por aquellos que participan de primera mano; de otro modo, sería difícil comprender lo que ocurre alrededor del proceso de enseñanza-aprendizaje, pues se aleja del contexto educativo y no responde a sus características. Allí radica la necesidad de que el profesor, en cuanto investigador, se empodere en su campo de acción, reconociéndose como constructor de conocimiento dentro del mismo mientras, al tiempo, destaca el carácter complejo de la materia y la necesidad de una investigación coherente con ella, capaz de responder a su complejidad, estableciendo entonces una distancia de otros campos epistemológicos.

Entendiendo lo anterior, resulta inevitable reconocer que el profesor es uno de los principales actores investigadores de su práctica (Schon, 1992); reflexiona sobre ella y produce conocimiento, pues hoy es importante que se reconozca a sí mismo en su rol como docente. Una situación que no le ha resultado sencilla debido a la construcción social que, por años, le adjudicó un perfil en el cual su rasgo esencial era el de repetir contenidos, no el de un sujeto que produce conocimiento.

Durante mucho tiempo se entendió al profesor desde una mirada objetiva y positivista, en la cual su conocimiento se entendía como un saber “prestado” desde otras disciplinas, antes que como uno propio; así, no tenía autonomía en el desarrollo y producción de conocimiento dentro de la educación, pues se encontraba limitado a esperar que otros pensarán su práctica y le dieran pautas para encaminarla.

Como respuesta, surgió una corriente alternativa que planteó una ruptura epistemológica frente al quehacer docente; diversos autores permitieron resignificar y reivindicar su papel en la construcción de saber, entre ellos, Elbaz (1983) y Shulman (1986) se destacaron con tesis que significaron avances en la idea de reconocerle, pues cuestionaron el origen del saber que le es propio, desglosando elementos que llevaron a evidenciar lo que le hace particular, abriendo así la discusión. Más adelante, se empieza a adjudicar al docente una serie de rasgos vinculados a la emancipación, en la medida en que propende a generar nuevos sentidos en la enseñanza (Ranciere, 2003), lo cual fortalece cada vez más la idea de que es portador de un conocimiento distinto al de otras disciplinas, con particularidades que ameritan ser investigadas y reconocidas.

Junto a ello, es fundamental reconocer los avances de Porlán, Rivero y Pozo (1997), quienes entendieron el conocimiento del profesor

a partir de una configuración que parte de cuatro tipos de saberes yuxtapuestos: los académicos; los basados en la experiencia; las rutinas y guiones de acción; y las teorías implícitas; los cuales son:

[...] de naturaleza diferente, generados en momentos y contextos no siempre coincidentes, que se mantienen relativamente aislados uno de otros en la memoria de los sujetos y que se manifiestan en distintos tipos de situaciones profesionales o pre-profesionales (Porlán, Rivero y Pozo, 1997, p. 158).

Sin embargo, plantear el conocimiento del profesor como hecho yuxtapuesto llevó a descubrir un problema que aún debe ser superado: su desarticulación; es decir, pensar que está fragmentado en los cuatro saberes propuestos por Porlán, Rivero y Pozo (1997), los cuales, entendidos como separados, no resultan en un conocimiento propio, sino en saberes con posibles rumbos distintos, que actúan de forma aislada y, al parecer, desordenada.

Así, aunque la reivindicación de dichos saberes fue importante, es necesario tomar distancia de esta yuxtaposición, especialmente si se considera, como Perafán (2004), que se unen. Se trata de reconocer la integración del conocimiento, no de seguir fragmentándolo. En tal sentido, a continuación se presenta un resumen que permite aclarar los cuatro saberes planteados por Porlán, *et al.* (1997) y por Ballenilla y Porlán (2003), ampliado con los estatutos epistemológicos expuestos, para cada uno de los saberes, por Perafán (2015).



Tabla 1. Conocimiento profesional del profesor. Relación de las categorías propuestas por Porlán, Rivero y Pozo y los estatutos epistemológicos fundantes de Perafán

Conocimiento profesional del profesor		
Componentes Porlán y Rivero (1997)		Estatuto epistemológico fundante Perafán (2013-2015)
Saberes académicos	Conocimiento disciplinar del profesor acerca de la materia, adquirido en su formación de base; y aquella que permanentemente lleva a cabo	<b>Transposición didáctica:</b> "El estatuto epistemológico, reconocido históricamente como propio de las disciplinas, es diferente al saber académico del profesor, ya que este último responde a un complejo epistemológico integrando la intencionalidad de la enseñanza como eje estructurado, como la lógica del co-nacimiento de la subjetividad y el conocimiento" (Perafán, 2013, p. 88)
Saberes basados en la experiencia	Hacen referencia a las metáforas, imágenes y principios de acción, también son conocidos como conocimiento práctico	<b>Práctica profesional:</b> Como estatuto epistemológico fundante no es la reflexión en la acción, sino la práctica misma. Es decir que la práctica profesional docente es racional por sí misma, no requiere de una razón externa para existir como saber (Perafán, 2013, p.12)
Guiónes y rutinas	Conjunto de conocimientos acerca de lo que ocurre en el aula, que está en constante crecimiento y reconstrucción, facilitando el control de diversas conductas que allí se presentan	<b>Historia de vida:</b> Como estatuto epistemológico fundante se trata de un tipo de saber construido en la experiencia de vida, pero en relación con la participación activa de la, muchas veces desconocida, dimensión inconsciente del pensamiento del profesorado (Perafán, 2015, p. 27)
Teorías implícitas	De carácter inconsciente, explican las creencias, valores y principios del profesor	<b>Campo cultural institucional:</b> Como estatuto epistemológico fundante involucra los documentos oficiales que se utilizan como marco de referencia; así: "Reconocer, entonces, la red institucional de sentidos (conscientes e inconscientes) como estatuto epistemológico fundante de las teorías implícitas que mantiene el profesorado, es reconocer al mismo tiempo que hay diversidad de fuentes a la base de la constitución de nuestra subjetividad (Perafán, 2015, p.28)

Nota. Fuente: Elaborado por autoras a partir de Porlán, Rivero y Pozo (1997) y Perafán (2013 y 2015)

Como contrapunto, Perafán (2004) realiza un aporte significativo a la caracterización y comprensión del conocimiento del profesor, al ubicar un estatuto epistemológico fundante para cada saber, entre ellos el saber académico, que llama a un estudio detallado, pues se ha convertido en un punto álgido en la discusión académica, desde su pregunta por el origen del conocimiento docente; es precisamente en la transposición didáctica (TD), como estatuto epistemológico de los saberes académicos, en donde se explica la raíz de las nociones propias de la enseñanza.

Tradicionalmente, la producción del conocimiento se ha adjudicado a la ciencia, mientras al docente se le posiciona como sujeto que toma el saber de las disciplinas y lo adapta al aula, así se

entendía principalmente la transposición didáctica planteada por Chevallard (1997), desconociendo la producción del conocimiento del profesor, el carácter contextual de las nociones que enseña y su propia naturaleza; todo ello llevó al propio Chevallard (1997) a reflexionar sobre el riesgo de una mala comprensión de la TD en el ámbito educativo, y a aclarar que evidentemente no se trata de una adaptación de saberes, sino de un co-nacimiento y de una intencionalidad en la enseñanza de las nociones; con ello, desplaza a la disciplina como saber fundante.

Así mismo se plantea que todo conocimiento es un co-nacimiento, debido a la apropiación que se establece entre el saber sabio y

saber aprendido, y el sentido que emerge del saber aprendido al saber enseñado. De esta forma, el devenir del saber académico del profesor en la TD, es el devenir del profesor como tal (Perafán, 2015, citado por Cárdenas, 2017, p. 57).

Los profesores no enseñan las nociones tal cual están dadas desde la disciplina; a través de la TD construyen un nuevo conocimiento. Aquí ya no se habla de transferencia, sino de un co-nacimiento de la noción misma. Una nueva mirada que ha permitido comprender que el profesor construye un conocimiento propio, el cual se explica desde los saberes y sus respectivos estatutos epistemológicos fundantes, y que está integrado, no yuxtapuesto, en las nociones enseñadas por el profesor.

[...] la integración se evidencia en la producción de un orden discursivo en el que circulan al mismo tiempo metáforas, símiles, ejemplos, entre otras figuras, cuyo origen es diverso pero que concurren simultáneamente a la construcción de un sentido general y complejo de una noción: precisamente la noción a enseñar; por la que se produce el orden del discurso escolar en el aula. Cuando interpretamos el discurso que se produce en el aula, cuya intención es enseñar una noción concreta, comprendemos que todos los componentes de dicho discurso concurren a la configuración de un sentido complejo de tal noción. Si no hacemos un esfuerzo por comprender todas las relaciones (implícitas y explícitas) que configuran el sentido de la noción –es decir, el discurso mismo–, no entendemos qué es lo que realmente ocurre en el aula (Perafán, 2015, p. 36).

Para dar cuenta de esta integración, trabajada por Perafán (2011), de los saberes que componen, no solo el conocimiento específico del profesorado, sino sus estatutos epistemológicos, y comprender esta creación de conocimiento, es necesario concentrarse en las diferentes nociones enseñadas. En tal sentido, diversas investigaciones han argumentado y fortalecido los avances más significativos de esta mirada alternativa y compleja del conocimiento profesional del profesor; entre ellas, se destaca el trabajo de Tinjacá (2013), quien reconoce que el conocimiento docente “está integrado y que atiende a un contexto y a una cultura en particular” (p. 7); también las ideas de Reina (2015), quien define el saber del profesor como un conocimiento complejo, en la medida en que se dirige a:

[...] sujetos con la intención de educarlos, se hace epistemológicamente distinto al producido en las disciplinas; y [atiende] a las particularidades del grupo social y cultural al cual va dirigida la enseñanza [por ello] se afirma que es un conocimiento situado (Reina, 2015, p. 92).

Igualmente, vale la pena resaltar las propuestas de Barinas (2014), quien estudia el conocimiento profesional específico del profesorado de biología, asociándole a la noción de célula hasta definirlo como un: “fenómeno polifónico de producción de sentido, emergente de la integración de saberes académicos, saberes basados en la experiencia, guiones, rutinas y teorías implícitas” (p. 8). Toda esta producción de sentido permite el surgimiento de un orden discursivo propio, el cual se constituye diverso y desde un origen epistémico diferente (transposición didáctica, la práctica profesional, el campo cultural institucional y la historia de vida), el cual, a pesar de ello, se hace visible simultáneamente en la construcción de la noción (Perafán, 2015).

Para este momento, es posible afirmar que lo expuesto robustece el cuerpo epistemológico relacionado con el conocimiento producido por el profesor alrededor de las nociones que enseña, haciendo evidente que dicho saber sí existe y es distinto de otros producidos en diferentes disciplinas. Con ello en mente, se presentan a continuación algunas conclusiones logradas frente al conocimiento profesional específico del profesor de humanidades, asociadas a la noción de narración (Fonseca, 2016), y al conocimiento profesional específico del profesor de educación física, asociadas a la noción de coordinación (Cárdenas, 2017), las cuales se han logrado luego de una investigación juiciosa.

La investigación se realizó en el marco de un enfoque alternativo y dentro de la lógica de la epistemología crítica y la epistemología de la complejidad de Morin (1986), junto a una metodología con estudio de caso (Stake, 1999), desarrollada con presupuestos de la subjetividad y la construcción conjunta de los participantes, es decir, el observador, a diferencia de la perspectiva tradicional, hace parte activa de la investigación, dando sentido a los datos que provienen de ella; el profesorado que está siendo observado contribuye en la comprensión y reflexión de su propia práctica.

El trabajo implicó la participación de dos profesores en cada una de las investigaciones<sup>3</sup>, quienes accedieron voluntariamente a grabar sus clases; para cada una de ellas se elaboró un protocolo de observación creado por el grupo de investigación INVAUCOL<sup>4</sup>. Se aplicaron entrevistas semiestructuradas, al tiempo que un análisis de los documentos institucionales de cada uno de los centros educativos; de la misma forma, se desarrolló una técnica de estimulación del recuerdo para develar momentos y elementos

3. Docentes con más de 10 años de experiencia y alto reconocimiento en las instituciones donde laboran.

4. Grupo de Investigación por las Aulas Colombianas, Universidad Pedagógica Nacional.

que no se destacan como aspectos conscientes en la memoria del profesor sobre sus clases; finalmente, se trabajó el “*analytical scheme*” propuesto por Perafán (2004), para organizar los diversos datos.

### El conocimiento del profesor de humanidades asociado a la noción narración

Partiendo de la necesidad de contribuir en la resignificación del conocimiento del profesor, y dejando atrás la idea de que se trata de un agente que solo repite contenidos, los análisis realizados alrededor del conocimiento del profesor de humanidades, asociado a la noción narración, pretenden ser un aporte que fortalezca la epistemología de dicho conocimiento.

A partir de la caracterización realizada, se logró develar la complejidad del conocimiento del profesor y la construcción que realiza alrededor de la noción de narración, mediante el uso de metáforas, símiles, comparaciones y ejemplos que crean y recrean su conocimiento en total congruencia, lo cual expresa su orden discursivo, en el que, como menciona Fonseca (2016): “cada uno de los saberes emerge en completa coherencia y contextualización, dando lugar al co-nacimiento desde la noción y con el estudiante” (p. 86).

Comprender el orden discursivo de los profesores como un sistema de saberes integrados, asociado a nociones (Perafán, 2015), permitió evidenciar el co-nacimiento del profesor con el sujeto estudiante y con la noción de narración, el cual se hizo evidente en su aparición coherente y armónica en las figuras discursivas empleadas, mismas que develaron a su vez el conocimiento producido. Las figuras discursivas utilizadas por el profesor, en este caso de humanidades, no pueden desligarse del contexto en que emergen: “La enseñanza”; así, metáforas encontradas, como en el caso de la “narración como receta”, pierden su sentido si aquel que observa las asume literalmente o no las comprende desde la integración misma en la noción, es allí donde radica la importancia de reconocer que el orden discursivo del profesor está en un “escenario distinto al de las disciplinas” (Fonseca, 2016), pues implica una construcción novedosa, una intención distinta.

El profesor de humanidades produce un conocimiento que, a manera de dispositivo, pretende construir “sujetos transformadores de realidades tanto personales como sociales” (Fonseca, 2016); allí la narración no es un mero contenido, tiene un carácter vivo, reflexivo y de participación, es una construcción lograda desde la propia experiencia, materializada en modelos que son trasladados

por el profesor al aula, y armonizada con aquellas aportadas por el estudiante, así, al unísono, se construye dicho conocimiento.

El profesor emplea ejemplos y metáforas interesantísimas, como la que concibe el libro como “un tesoro”; la narración toma vida propia y resulta trascendental en el desarrollo y escritura de la historia, que ya no es individual sino colectiva. A lo anterior se suman analogías como “la receta”, que implica un orden de producción discursiva, una combinación de elementos que construyen un sentido en el otro y en el mismo sujeto profesor. Entonces aparece la metáfora del “modelo que construye”, que moviliza formas de permitir al estudiante la comprensión de su intención discursiva; modelos que avanzan de acuerdo con la necesidad de los sujetos que participan, siendo las anteriores metáforas parte de los saberes académicos posibles desde la transposición didáctica.

El conocimiento construido por el profesor no es superficial, pues, partiendo de las teorías implícitas, basadas en el campo cultural institucional, devela metáforas del “conocimiento complejo”, de “las habilidades comunicativas como eslabones fundamentales” y de “los fundamentos: atención, silencio y escucha”, durante el desarrollo de la noción narración. Allí desglosa un tejido de posibilidades que construyen la noción misma, brindando un campo que cuenta con los elementos suficientes para posibilitar la construcción de sentido, que no busca ser momentánea, sino trascender en el tiempo hasta cimentar procesos de transformación del sujeto estudiante.

Mientras el profesor enseña la noción de narración, también pretende que el estudiante se proyecte en un avance que, a manera de eslabones, parece ascender en su propia construcción, desde la perspectiva de que, como ser complejo, requiere de fundamentos prácticos como la atención, el silencio y la escucha, para narrar desde lo que vive y continuar el relato aun en ausencia del sujeto profesor.

Junto a ello, se integran las metáforas vinculadas a guiones y rutinas que, desde la historia de vida del profesor, continúan hilando el conocimiento alrededor de la noción. Las metáforas del “orden” y de “la lectura que recorre el aula”, permiten y garantizan dicho avance clase a clase, inyectando un sentido histórico propio del docente, quien parte de su propia experiencia para continuar o descartar determinadas rutinas, proyectando, en cierto sentido, su intención de lograr un aprendizaje significativo en sus estudiantes, que se pueda expandir a diversos campos y perspectivas; el ejercicio implica una proyección de lo vivido por el profesor como estudiante, pues pone en juego el hecho de que su comprensión de diversas formas de lectura le ha permitido constituirse como un ser distinto, con amplias posibilidades y rutinas que le permiten ser constante.

Por último, pero no por ello menos importantes, sino integradas, tal como los elementos destacados anteriormente, aparecen las metáforas que permiten al profesor proyectarse como ser social; por ejemplo, aquellas que exponen al “ser humano en construcción” y a “la educación como transformadora y libertaria”; ellas, basadas en la experiencia, y fundadas en la práctica profesional, dan autonomía para construir el propio conocimiento, pues el profesor ha logrado comprender la trascendencia de lo que enseña, asumiendo que no se trata simplemente de un concepto, sino que hace parte de una construcción social viabilizada por la educación; así, comprende la rigurosidad que amerita el conocimiento que construye.

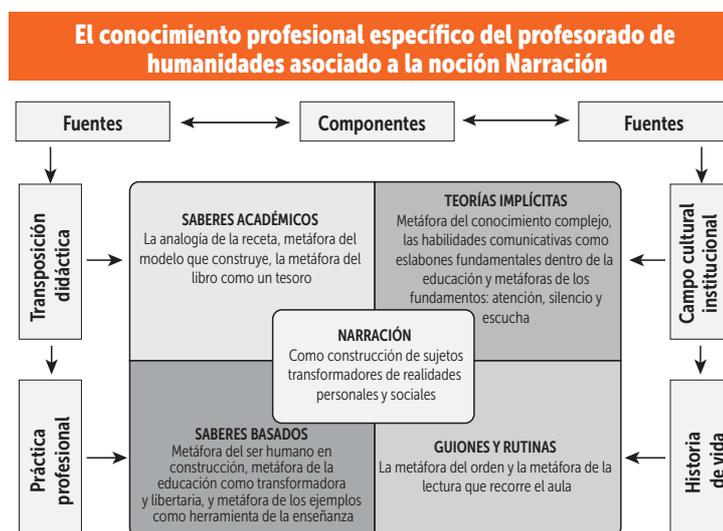
Lo anterior deja claro que el conocimiento del profesor no es una serie de saberes yuxtapuestos o un retazo de contenidos prestados, sino que en realidad se integra de manera armónica, coherente y compleja, asociándose y uniéndose a la noción que se esté enseñando. En resumen, el conocimiento del profesor de humanidades, asociado a la noción de narración, presenta las siguientes características.

### El conocimiento del profesor de educación física asociado a la noción de coordinación

La investigación que involucra este tipo de conocimiento se realizó a partir de dos estudios de caso que emplearon la participación de profesores de educación física; tuvo como objetivo resignificar el valor de la profesión y reconocer la importancia de los procesos de construcción de conocimiento desarrollados en dicha área, especialmente viendo que socialmente ese saber se ha considerado como hecho originado y alimentado desde otras disciplinas como la antropología, sociología, biomecánica o biología (Pachón y Perafán, 2013).

Tal situación ha confinado al profesor de educación física al papel de un mero agente que aplica esos saberes “prestados” mientras, al tiempo, el propio ámbito educativo demerita su labor, restando importancia y valor a los diferentes procesos cognoscitivos que desarrolla en su práctica, debido a que no enseña o es profesor de una ciencia tradicional, como matemáticas o química, pero: ¿Por qué sucede esto? Al respecto, Bronowski (1979), destaca una frase de Einstein: “El hecho de que usted pueda observar una cosa o

Figura 1. Integración del conocimiento del profesor de humanidades



Nota. Elaborado por autoras a partir de Fonseca (2016, p. 169)

no, depende de la teoría que emplee” (p. 249); así, en general, el profesorado no solo no reconoce la construcción de conocimientos en sí mismo, sino en otros profesores, debido a que se ha impuesto una mirada positivista arraigada a la ciencia, desde la cual el conocimiento está fuera del maestro.

Dichas problemáticas han obligado a la comunidad investigativa a reflexionar y destacar otras miradas, donde el valor del conocimiento del profesor sea explicado dentro de su misma lógica y no desde las desarrolladas por la ciencia, basadas en la explicación de los fenómenos, pues el sentido propio de la educación parte de formar contextualmente al ser humano para producir nuevos conocimientos o para co-nacer con el otro mediante la construcción de diversas nociones escolares (Perafán, 2011). Por ello, Perafán (2015) define la situación del problema epistemológico en términos de una resistencia psicológica asociada a la identificación con una falsa identidad (ciencia) y el miedo al parricidio, lo cual, en otras palabras, se relaciona con el miedo a tomar distancia de la perspectiva tradicional y hegemónica de la ciencia, que históricamente determinó los conocimientos.

Gracias a esa nueva mirada, y a la búsqueda de una identidad propia, es que investigaciones como la presente demuestran que el profesor de educación física sí construye un conocimiento propio, desarrollado desde su práctica, integrado y complejo, que parte de la enseñanza de un concepto. Así, para la noción de coordinación, el profesor no se ve como un sujeto que repite algo y lo pone en práctica, sino que se acerca a una mirada más comprensiva en la que, desde su intención de enseñar, plantea un sentido discursivo más complejo, creando en forma coherente, dinámica y lógica, metáforas, aforismos y reduplicaciones que, al final, re-significan su papel en el área de la educación, y le permiten reconocerse como sujeto constructor de conocimiento situado e integrado.

Siguiendo los mismos principios, Cárdenas (2017) observó esta construcción asumiendo la integración de los diversos estatutos epistemológicos fundantes (la transposición didáctica, la práctica profesional, el campo cultural institucional y la historia de vida), y caracterizó el conocimiento específico del profesor de educación física como un saber polifónico y poli-epistémico que da vida dinámicamente a la noción de coordinación en la enseñanza.

Así, durante la creación de la noción de coordinación en los saberes académicos, y en su estatuto epistemológico fundante: la transposición didáctica; surgieron metáforas como la del “cuerpo como un todo, en la construcción holística del sujeto” (Cárdenas, 2017), las cuales permiten ver que esta idea concibe la corporalidad como una totalidad, desde una formación del sujeto que no le fragmenta, sino que entrelaza todos los ámbitos que le componen,

convirtiéndose en un sentido predominante en todas las prácticas de enseñanza de la noción, que converge con otras metáforas y sentidos.

Igualmente, la transposición didáctica también permitió el surgimiento de la metáfora del “desarrollo motriz como un sistema de relaciones dirigidas por el cerebro”, la cual da sentido a la noción de coordinación, configurándose como una idea compleja que implica el desarrollo de la motricidad, ubicando al cerebro como centro de mando o tejedor de las diferentes conexiones sistémicas en la corporalidad del sujeto en movimiento.

Al tiempo, fue posible notar el aforismo de: “De lo simple a lo complejo como desarrollo constante del sujeto dentro de la exploración, afianzamiento y repetición”; como una regla básica construida por el profesor de educación física, en la teoría y la práctica, para desarrollar la coordinación en las diferentes etapas de aprendizaje (exploración, afianzamiento, y repetición), donde el sujeto crece progresivamente, aumentando cada vez más el nivel de complejidad; así se define la coordinación como una noción que comprende al sujeto desde un desarrollo “ordenado, procesual y constante” (Cárdenas, 2017).

Por su parte, en cuanto a los saberes basados en la experiencia, el profesor de educación física construye diversos sentidos al momento de enseñar la noción de coordinación, los cuales funcionan como principios planteados desde la reflexión, en la acción e interacción con otros (Cárdenas, 2017). Uno de los principios prácticos destacables fue la metáfora de la “interpelación en la acción y en el ejemplo, como fuente de reflexión”; desde la cual se concibe la coordinación como pregunta constante en clase de educación física, a través de las distintas acciones de aula y los ejemplos (teóricos, prácticos, de vida o imaginarios), lo cual permite una reflexión que moviliza el pensamiento y enriquece la experiencia corporal del sujeto, de tal forma que quienes realizan el movimiento pueden preguntarse y analizar lo que hacen, estableciendo una relación en donde la acción produce una interpelación y viceversa, conduciendo a un mejoramiento del movimiento.

De la misma forma, es posible destacar un segundo sentido práctico: la metáfora de la “relación tiempo y espacio como estructuración de la corporeidad del sujeto coordinado en todos los ámbitos”; cuyo objetivo va más allá de la clase y busca llegar hasta la idea del cuerpo como un todo (referenciada en los saberes académicos), ubicando el tiempo y el espacio como relación que coordina al sujeto en toda su corporeidad. Así, la noción de coordinación ya no implica solo el desarrollo de la ubicación temporal y espacial para optimizar la motricidad, sino que integra

conceptos como la comunicación y la concentración, configurando un sujeto coordinado, no solo en clase, sino en la vida diaria y en los diferentes ámbitos de desarrollo.

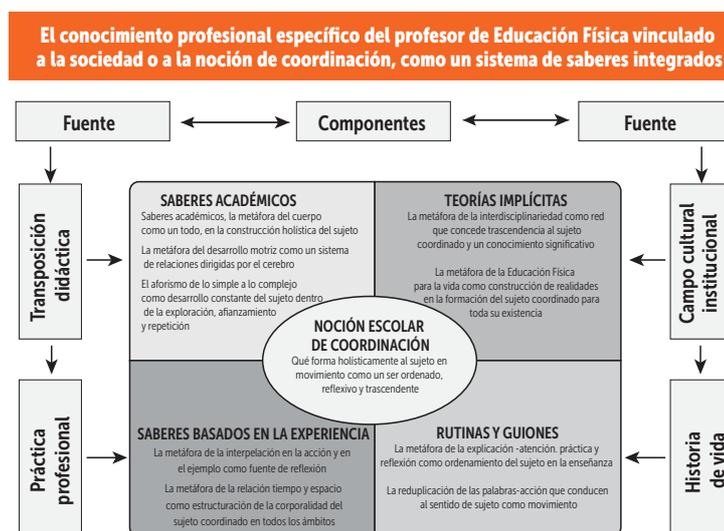
Desde la perspectiva de las teorías implícitas es posible observar una producción cultural (documentos institucionales) tácita en cada una de las clases, que produce sentidos como la metáfora de la “Interdisciplinariedad como red que concede, al sujeto coordinado, trascendencia y un conocimiento significativo”; de esta forma, la educación física, por ser el área que trabaja con el cuerpo en tanto “un todo”, tiene la facilidad de entrelazarse con otras disciplinas, permitiendo un conocimiento significativo para el sujeto, formándole, desde la coordinación, como ser interdisciplinar que trasciende en los conocimientos que produce.

Por su parte, la metáfora de: “La educación física para la vida, como construcción de realidades en la formación del sujeto coordinado en toda su existencia”; surge como un sentido que privilegia la enseñanza de la educación física, desde la perspectiva de que su razón de ser es educar y formar al sujeto para la vida, pues se enfoca en la idea de que todas las actividades se piensan para que el sujeto, coordinado, desarrolle capacidades como el respeto a la norma, el liderazgo o el trabajo en equipo, y pueda desempeñarse en las contingencias de la propia vida (Cárdenas, 2017).

Finalmente, desde la figura de rutinas, se resalta la metáfora de: “La explicación-atención, práctica y reflexión, como ordenamiento del sujeto en la enseñanza”; que surge como sentido primario para enseñar la noción de coordinación, en la medida en que ordena, estructura y forma al sujeto desde tres momentos: 1) La explicación, donde la atención es indispensable para el conocimiento; 2) La práctica, espacio para desarrollar la teoría aprendida, momento de vivir y sentir la noción de coordinación, practicarla, reír, sentir, vivir, disfrutar del cuerpo, aprender o reflexionar; 3) La reflexión, momento final de clase dispuesto para pensar lo realizado, buscando mejorar la noción. Junto a ello, está el guión de la: “Reduplicación de las palabras, que conduce al sentido del sujeto como movimiento”, el cual utiliza expresiones que movilizan la acción, como: ¡Vamos!; ¡Rápido!; ¡Sigue!; las cuales conectan al sujeto con su entorno y le hacen reflexionar e interpelar sus acciones.

Ahora, considerando lo anterior, es posible afirmar que la noción de coordinación se construye a partir de diferentes figuras discursivas, las cuales le configuran como hecho que forma holísticamente al sujeto en movimiento, definiéndole como ser ordenado, reflexivo y trascendente, tal como se ilustra en la siguiente figura.

Figura 2. Integración del conocimiento del profesor de educación física, asociado a la noción coordinación



Nota. Elaborado por autoras a partir de Cárdenas (2017, p. 170)

## Implicaciones

Como profesores, al constituirnos y reconocernos como constructores de conocimiento, afectamos nuestra práctica docente, re-significándola y cimentándola constantemente; cuando existe este reconocimiento del sí mismo como sujeto que construye saber, el docente encuentra que es autónomo y toma en sus manos la responsabilidad de alimentar el cuerpo epistemológico de la profesión, implicándose en la investigación de su propio quehacer; comienza entonces un proceso de superación de los propios obstáculos epistemológicos (Bachelar, 2000) que impedían avanzar hacia una construcción que ya le pertenece. El proceso es arduo y supone una indagación personal característica del espíritu científico (Bachelar, 2009), un proceso de revisión del sí mismo dentro de la noción que se está enseñando, reconociendo su construcción.

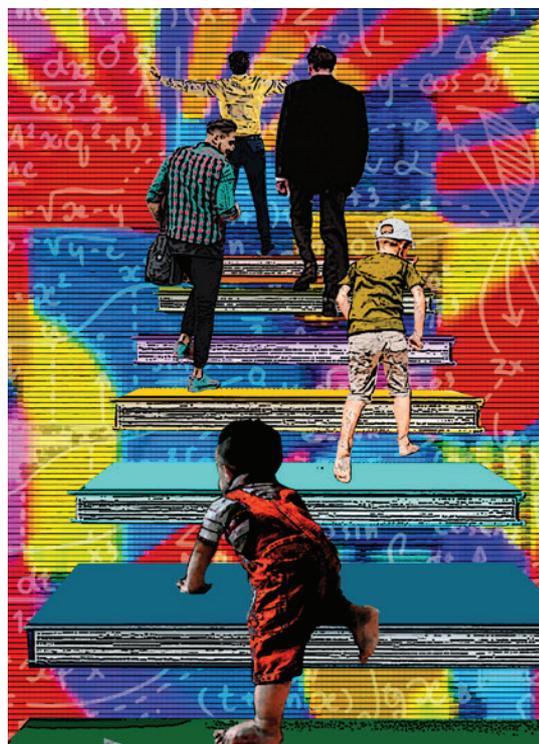
En el co-nacimiento con el estudiante, el profesor potencia procesos que permiten a quien aprende proyectarse al futuro valorando lo que experimenta en el entorno escolar. Al resignificar el conocimiento construido alrededor de las nociones enseñadas por el profesor, se develan los verdaderos sentidos de dichas ideas en el entorno educativo, tomando trascendencia para los sujetos de la enseñanza; tanto estudiante como profesor asumen un nuevo rumbo que les involucra y sentidos que les pertenecen, que no son prestados.

En tal contexto, se debe destacar el orden discursivo, pues éste se presenta a partir de figuras como metáforas, símiles o ejemplos; espacios que dan cuenta del sentido e intenciones del profesor al enseñar una noción. Las figuras discursivas no solo son instrumentos empleados en clase, configuran el pensamiento del maestro; ellas componen su discurso respondiendo a uno o varios estatutos epistemológicos propios de cada saber y no pueden descalificarse, pues se explican desde su origen en la enseñanza. Del valor que se dé al orden discursivo del profesor dependerá el avance en la comprensión del conocimiento que construye; es el orden discursivo el que devela su conocimiento y complejidad, así como su coherencia.

Así, es necesario recordar la importancia de promover este tipo de investigaciones, pues facilitan reflexionar y construir nuevos aportes en la investigación educativa y, lo más importante, cambiar y generar nuevas dinámicas desde las instituciones encargadas de la formación profesional de maestros. En la medida en que los campus universitarios permitan a sus profesores en formación la oportunidad de ser individuos conscientes de su labor en la sociedad y en la construcción del conocimiento y la cultura, será posible

avanzar en la comprensión de la enseñanza y la transformación de diversos aspectos sociales, entre ellos, la visualización del profesor, desde los entes políticos y gubernamentales, como constructor de conocimiento, muy diferente de la perspectiva producida por las disciplinas.

Finalmente, quedan algunos interrogantes que permiten continuar con el proceso de re-significar el conocimiento del profesor, preguntas que debemos pensar como sujetos de la educación, entre ellas: ¿De qué manera se puede incentivar al profesor para que caracterice el conocimiento que construye?; ¿cuáles son los obstáculos que puede encontrar el profesor constructor de conocimiento en el presente sistema educativo?; ¿por qué el desarrollo de este tipo de investigaciones, que caracterizan, visibilizan y establecen un conocimiento profesional del profesor, no cuenta con un mayor reconocimiento a nivel educativo, sumándose así a las dificultades para un empoderamiento del profesor como constructor de conocimiento y productor de cultura? Estas y otras preguntas resultan parte de nuestra responsabilidad como colectivo, al repensar la educación y re-significarla.



## Referencias

- Bachelard, G. (2000). *La formación del espíritu científico*. México: Siglo XXI Editores.
- Bachelard, G. (2009). *La filosofía del no. Ensayo de una filosofía de un espíritu científico*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Ballenilla, F., y Porlán., R. (2003). *El prácticum en la formación inicial del profesorado de Ciencias de Enseñanza Secundaria*. Trabajo presentado en la Universidad de Sevilla.
- Barinas, B. (2014). *Conocimiento profesional específico del profesor de biología, asociado a la noción de célula*. Tesis de maestría no publicada, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.
- Barinas, V., y Perafán, A. (2015). El conocimiento profesional específico del profesor de ciencias, asociado a una categoría de enseñanza: estudio de caso sobre la noción de célula. *Revista EDUCyT*, No. 37.
- Bronowski, J. (1979a). *El ascenso del hombre*. Caracas: Fondo Educativo Interamericano.
- Bronowski, J. (1979b). *El sentido común de la ciencia*. Barcelona: Península.
- Cárdenas, D. (2017). *Conocimiento profesional del profesor de educación física, asociado a la noción de coordinación*. Tesis de maestría no publicada, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.
- Chevalard, Y. (1997). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking: A study of Practical Knowledge*. Obtenido desde [http://books.google.com.co/books?id=IrgNAAAAQAAJ&printsec=frontcover&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](http://books.google.com.co/books?id=IrgNAAAAQAAJ&printsec=frontcover&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false)
- Erickson, F., y Wittroc, M. (1986). *La investigación de la enseñanza. Tomo II*. Buenos Aires: Paidós.
- Espinosa, S. C. (2013). *El conocimiento profesional del profesorado de preescolar y primaria, asociado a la noción de escritura*. Tesis de maestría no publicada, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.
- Fonseca, A. (2016). *Conocimiento profesional específico del profesor de humanidades, asociado a la noción de narración*. Tesis de maestría no publicada, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.
- Morin, E. (1986). *El método III. El conocimiento del conocimiento*. Madrid: Cátedra.
- Pachón, J., y Perafán, A. (2013). El conocimiento profesional del profesor de educación física. *Lúdica pedagógica*, pp. 123-131. DOI: <https://doi.org/10.17227/01214128.18ludica123.131>
- Perafán, G. A. (2004). *La epistemología del profesor sobre su propio conocimiento profesional*. Bogotá: ImpresiónArte.
- Perafán, G. A. (2011). *El conocimiento profesional docente: nuevas perspectivas epistemológicas y metodológicas*. Bogotá: UPN.
- Perafán, G. A. (2013a). La transposición didáctica como estatuto epistemológico fundante de los saberes académicos del profesor. *Folios*, pp. 83-93. DOI: <https://doi.org/10.17227/01234870.37folios83.93>
- Perafán, G. A. (2013b). El conocimiento profesional docente: caracterización, aspectos metodológicos y desarrollo. *Estado de la enseñanza de las ciencias*. Cali: MEN, Universidad del Valle.
- Perafán, G. A. (2015). *Conocimiento profesional docente y prácticas pedagógicas*. Bogotá: Aula de Humanidades.
- Perafán, G., Reyes, L., y Salcedo, L. (2001). *Acciones y creencias. Tomo II. Análisis e interpretación de creencias de docente en física*. Bogotá: UPN.

- Porlán, R., Rivero, G., y Pozo, M. (1997). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: Teoría, métodos e instrumentos. *Enseñanza de las ciencias. Revista de investigación y experiencias didácticas*, Vol. 15, No. 2, pp. 155-71. Obtenido el primero de febrero de 2020 desde <http://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/21488>
- Ranciere, J. (2003). *El maestro ignorante*. Barcelona: Laertes.
- Reina, M. Y. (2015). *El conocimiento profesional específico del profesorado de tecnología, asociado a la noción de diseño*. Tesis de maestría no publicada, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.
- Schon, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y del aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Shulman, L. (1986). Paradigmas y programas de investigación para el estudio de la enseñanza. En Wittrock, M. C. *Manual de investigación sobre la enseñanza*. Nueva York: Macmillan.
- Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza. Fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*.
- Shulman, L., y Gudmundsdottir, S. (2005). Conocimiento didáctico en ciencias sociales. *Profesorado. Revista de curriculum y formación de profesorado*.
- Silva, Y. E. (2015). *El conocimiento profesional específico del profesorado de primaria, asociado a la noción escolar de multiplicación*. Tesis de maestría no publicada, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.
- Stake, R. (1999). *La investigación como estudio de caso*. Madrid: Morata.
- Tinjacá, F. (2013). *El conocimiento profesional específico del profesorado de química, asociado a la noción de nomenclatura química*. Tesis de maestría no publicada, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.

