

ANTECEDENTES Y PERSPECTIVAS INVESTIGATIVAS DEL CONOCIMIENTO PROFESIONAL DOCENTE EN ACTIVIDAD FÍSICA, EN EL ÁMBITO COMUNITARIO

BACKGROUND AND RESEARCH PERSPECTIVES OF PE TEACHING PROFESSIONAL KNOWLEDGE AT COMMUNITY LEVEL

Víctor Hugo Durán Camelo¹

Resumen

El presente artículo tiene como propósito exponer la revisión inicial de antecedentes investigativos con miras a la formulación de tesis de grado, en el marco del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, vinculando tres categorías de análisis: conocimiento profesional (CP), actividad física y desarrollo comunitario. Para dicha indagación se tuvo en cuenta la búsqueda documental en diferentes medios como: bases de datos especializadas (Redalyc, Eric y ProQuest, SciELO, etc.), revistas académicas, libros, ampliación de bibliografía e investigaciones relevantes sobre el tema en mención. Los resultados indican, por una parte, la insuficiencia de producción académica que vincule las categorías señaladas; por otra parte, ubica los estudios sobre el CP principalmente en el ámbito escolar y, por ende, en docentes que desarrollan su labor en instituciones educativas, excluyendo el ámbito comunitario como un lugar para la comprensión e indagación sobre CP. Por lo tanto, se infiere que la presente revisión de antecedentes abre posibilidades investigativas para la producción de nuevo conocimiento, tanto en el campo del CP como el de la actividad física comunitaria.

Palabras clave: Conocimiento profesional, actividad física, desarrollo comunitario.

Abstract

This paper aims to show the seminal background research in order to establish a cross-institution Education PhD thesis at Universidad Pedagógica Nacional by linking three analysis categories – professional knowledge (PK), physical activity, and community development. Such research took into account several documents taken from specialized data bases (Redalyc, ERIC, ProQuest, SciELO, etc.) of academic journals, books, and research extension of relevant literature. On the one hand, results show a failure of scholarship that link above-mentioned categories; on the other hand, consider studies about PK mainly in schools and therefore teachers who perform at educational institutions, excluding the community level as a place to understand and inquire PK. Therefore it follows this background check opens doors for production of new knowledge both for the PK and the community physical activity.

Key words: Professional knowledge, physical activity, community development.

Fecha de recepción: 23 de mayo de 2012

Fecha de aprobación: 24 de septiembre de 2012

1 Estudiante del Doctorado en Educación, Universidad Pedagógica Nacional. Magíster en Educación, licenciado en Educación Física. Docente Universidad Pedagógica Nacional. Correo electrónico: guajiro78@gmail.com

Introducción

En el marco del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, se presenta el presente artículo como parte de la revisión inicial de antecedentes que fundamentan la propuesta investigativa del autor, la cual se centra en la exploración de tres categorías fundamentales:

La actividad física (AF) como concepto polisémico que manifiesta distintos enfoques de desarrollo, referidos a la preocupación de la política pública por la salud del ciudadano, las prácticas recreativas, los procesos de promoción y prevención, la formación del individuo, entre otras perspectivas. En segundo lugar, el conocimiento profesional (CP) como yuxtaposición de saberes sobre la enseñanza, y el conocimiento didáctico del contenido (CDC) propuesto por Shulman (1987), entendido como “la especial amalgama de contenido y pedagogía, exclusiva de los profesores y conformadora de su quehacer profesional”, incluyendo las relaciones entre los sujetos, el saber específico y las prácticas de construcción y transmisión de dichos saberes en contextos particulares.

Por último, lo comunitario, conceptualizado como ámbito y forma de relación entre sujetos, configurado a partir de las interacciones intersubjetivas que son atravesadas por el afecto, la colaboración recíproca entre los actores (Tönnies, 1986), o en términos de Weber (1964), de lealtad, reciprocidad y heterogeneidad, manifestando, a su vez, un alto grado de intimidad personal, profundidad emocional, compromiso moral, cohesión social y continuidad en el tiempo, características que hacen posible hablar de un desarrollo comunitario como potencial (multidimensional) de los grupos humanos.

Metodología

La metodología de indagación se basó en una revisión cualitativa de diferentes documentos actuales en torno a las categorías anteriormente señaladas, utilizando para ello distintas estrategias entre las cuales se resaltan: a) la búsqueda de información a partir de palabras clave en bases de datos relevantes (Redalyc, Eric, Proquest, Scielo, principalmente), ubicando en primer lugar los textos coincidentes con las palabras clave, luego aquellos relacionados de manera directa e indirecta con las categorías fundamentales. B) Revisión en revistas especializadas e indexadas centradas en el campo educativo y del deporte. C) Revisión de

libros, tesis y textos fundamentales en torno a la temática. D) Ampliación de la bibliografía contenida en los documentos anteriormente señalados. E) Estudio de los autores más relevantes en el campo de interés y sus aportaciones, basado en la cantidad de citas de su autoría en el material disponible.

A partir de la aplicación de los procedimientos anteriormente señalados, se evidencia que la tendencia metodológica para el abordaje de dicha temática enfatiza en las investigaciones de tipo descriptivo-cualitativo (CP) (VV.AA., 2001). En concordancia, la recolección de datos se basa en técnicas e instrumentos de tipo cualitativo como: la observación directa, entrevistas formales e informales, entrevistas en profundidad, semiestructuradas o con bajo grado de estructuración y de estimulación del recuerdo, cuestionarios, diarios reflexivos, notas de campo, planificación de unidades didácticas, estudio de caso y la observación de sesiones, entre otras.

En este sentido, para el proyecto de tesis se propone que el planteamiento metodológico se encuentre orientado desde un enfoque mixto, centrado en lo cualitativo pero que articule de manera coherente aspectos cuantitativos, y en segunda instancia, que recoja la observación (directa de sesiones), la encuesta y la entrevista como técnicas para la recolección de la información y propenda por una “negociación constructiva entre las hipótesis, las categorías, entendidas como provisionales, y los datos” (Cook y Reichardt, 1982; Carr y Kemmis, 1986).

En concordancia con lo desarrollado en párrafos anteriores, los antecedentes dan cuenta de lo que ha sido, permitiendo a su vez proyectar acciones para el desarrollo posterior de nuevas investigaciones en el mismo campo. Con estas pretensiones se abordan a continuación los antecedentes a partir de las tres categorías fundamentales del proyecto de investigación: 1. conocimiento profesional, 2. actividad física y 3. comunidad, de tal manera que se configure desde el CP la idea de un sujeto “comunitario”.

Es desde los antecedentes en donde se hace posible la toma de decisiones (por lo menos tentativamente) de otros aspectos en este proyecto, como por ejemplo: la elección de una población sujeto de investigación, la formulación inicial de preguntas de investigación y algunos lineamientos para el desarrollo de acciones específicas.

Antecedentes

Conocimiento profesional (CP)

Sobre el conocimiento profesional, diversos autores se han referido a él como el “conocimiento práctico”, haciendo alusión al “conjunto de conocimientos complejos orientados a la práctica que los profesores utilizan activamente para conformar y dirigir el trabajo de la enseñanza (Elbaz, 1983)”¹. Señalan, de igual manera, que “no se reduce solamente al tipo de saber práctico o del saber hacer, sino que además incluye sus proposiciones teóricas, procedimientos técnicos y construcciones pedagógicas y didácticas, que regulan u optimizan su actuación” a manera de estructura cambiante y dinámica, dependiente de las interacciones entre las experiencias del docente, la comunidad académica y los actores educativos (Ibíd.).

Para Carter (1990), el CP incluye lo que los profesores saben sobre la materia que enseñan y el saber cómo ese conocimiento se transmite a los alumnos –“saber explicar”– en las situaciones concretas de clase.

Según Porlán, Rivero y Martín (1997a), el conocimiento profesional suele ser el resultado de la yuxtaposición de cuatro saberes distintos, presentes en la memoria de los sujetos y manifiestos en las situaciones profesionales del mismo. Estos son: 1. los saberes académicos, relacionados con concepciones disciplinares y metadisciplinares de los maestros. 2. Los saberes basados en la experiencia, referidos al conjunto de ideas conscientes desarrolladas y compartidas por los maestros en el ejercicio de su profesión, las cuales presentan un alto poder de socialización dirigido a establecer las conductas de la profesión. 3. Las rutinas y los guiones de acción: presentes en el docente a manera de esquemas tácticos que determinan las situaciones en el aula y establecen formas estándar de abordar estas situaciones. 4. Las teorías implícitas que constituyen las creencias e imaginarios de los maestros (Rodrigo, 1985; Rodrigo et al., 1994), los cuales al parecer no son conscientes, es decir, no pueden ser tomados como marcos conceptuales formales (Marrero, 1994).

En este sentido, el CP es un proceso de adaptación y socialización entre la cultura tradicional escolar, el pues-

to de trabajo del docente, el currículo, los modelos de formación, los estereotipos sociales sobre la educación y la escuela (Porlán, Rivero y Martín, 1997) y el contexto social y cultural.

En consecuencia, esta categoría (CP) se ha utilizado en los aportes de distintos autores con relación al conocimiento docente, y en términos de Grossman et al. (1995):

Su principal aportación hay que situarla en su acierto al definir una categoría de conocimiento exclusiva de los profesores, que apoya las reivindicaciones de profesionalización de la docencia y que ha generado gran número de investigaciones en diversas líneas, lo que ayuda a iluminar el confuso terreno del saber necesario para enseñar. (s.p.)

Investigaciones previas sobre el CP señalan la presencia de tres perspectivas distintas en esta temática: una perspectiva constructivista en donde los alumnos y profesores poseen un conjunto de concepciones del contexto en general (la escuela en particular) que tienen una doble función: ser marco de interpretación de la realidad y evitar que se siga un curso de acción distinto al esperado (Bachelard, 1938; Pope y Gilbert, 1983; Claxton, 1984; Novak, 1987; Porlán et al., 1988).

Una perspectiva sistémica y compleja (Morin, 1977, 1982, 1986) en donde la realidad, al igual que las ideas, pueden ser consideradas conjuntos de sistemas en evolución, estableciendo diferentes tipos de análisis, relaciones, interacciones y cambios temporales entre sus elementos, siendo las concepciones y metaideas de maestros y estudiantes parte de ello.

Por último, una perspectiva crítica que propone que las ideas, conductas y procesos de contraste y comunicación de las personas no son neutrales; por lo tanto, la construcción de significados, así como la realidad, son procesos complejos que determinan valores en el sujeto.

Entre las distintas categorizaciones del CP se resalta el aporte de Shulman (1986), que intenta dar cuenta del conocimiento base para la enseñanza dividiéndolo en: conocimiento del contenido, conocimiento pedagógico general, conocimiento del currículo, conocimiento de los alumnos, conocimiento del contexto educativo y conocimiento de los fines, propósitos y valores de la educación, y el conocimiento didáctico del contenido (CDC), este último considerado el mejor aporte de

1 Tomado de: Zamudio Franco, J. (2003). Conocimiento profesional del profesor de ciencias sociales. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, enero-diciembre, número 008. Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela, p. 6.

Shulman a la teoría del CP, retomado por otros autores en años posteriores (ver Cuadro 1).

Cuadro 1

Shulman (1986)	Porlán -1997	Grossman (1990)	Martín del Pozo (1994)	Azcárate (1995)
Conocimiento de la materia. Conocimiento pedagógico general. Conocimiento de los objetivos de la enseñanza. Conocimiento curricular. Conocimiento didáctico del contenido.	Saberes académicos. Saberes basados en la experiencia. Las rutinas y los guiones de acción. Teorías implícitas.	Conocimiento de la materia. Conocimiento pedagógico general. Conocimiento didáctico del contenido. Conocimiento curricular. Conocimiento de los propósitos de enseñanza. Conocimiento de estrategias de enseñanza. Conocimiento del contexto.	Conocimiento profesionalizado del contenido. Conocimiento pedagógico general. Conocimiento didáctico específico. Conocimiento práctico.	Conocimiento profesionalizado de la disciplina. Conocimiento práctico profesional. Conocimiento experiencial.

Como ya fue mencionado, el principal aporte de Shulman se encuentra en la categoría del CDC, la cual incluye:

Lo que los profesores saben sobre la materia que enseñan y el saber cómo ese conocimiento se transmite a los alumnos –«saber explicar»– en las situaciones concretas de clase. Este conocimiento es específico del dominio, de la materia que se enseña, e incluye el conocimiento de los profesores sobre los intereses de los estudiantes, sus motivaciones para aprender tópicos determinados dentro de la disciplina y los preconceptos de los estudiantes que pueden interrumpir o frenar su aprendizaje. (Nemiña y García, 2003, s.p.)

Por su parte, Carter (1990) distingue entre conocimiento práctico (CP) y el conocimiento didáctico de contenido (CDC). “El CP es más cercano a lo personal y situacional, mientras el CDC es más formal y construido sobre los deseos y demandas colectivas de la profesión” (Ibíd.).

Desde la perspectiva investigativa, el CP establece como ámbitos de investigación profesional distintos factores relacionados con: los materias escolares, ideas de los alumnos, formulación de contenidos escolares, metodología de enseñanza, la evaluación, la planificación y desarrollo de unidades didácticas, la planificación de un curso completo, definición del modelo didáctico personal, entre otros.

Según lo planteado por Rivero y Porlán, esta organización permite:

Una construcción gradual del conocimiento, en la medida en que el recorrido por los distintos ámbitos supone la emergencia de conocimientos nuevos, pero también la elaboración continua de los mismos conocimientos metadisciplinarios y del modelo didáctico personal, a los que desde cada ámbito nos aproximamos de forma gradual. Esta construcción progresiva permite a su vez una nueva reinterpretación de los conocimientos más específicos, describiéndose así un camino constante de lo particular a lo general y de lo general a lo particular. (Rivero y Porlán, 1999, s.p.)

Una mirada general acerca de los conocimientos escolares referentes al alumno, así como el conocimiento profesional de los profesores, muestra un gran desarrollo como objeto de estudio de diversos grupos de investigación. El grupo DIE (Didáctica e Investigación Escolar)² señala en sus antecedentes los trabajos de Martín y Macías, 1992; García y García, 1992; García, 1992; Martín et al., 1994; García, 1995b; Merchán, 1995; García y Rivero, 1995, que han permitido la caracterización epistemológica de estas temáticas. (Porlan, Rivero y Martín, 1996a).

De igual manera, los autores en mención remiten a una serie de estudios que, en conjunto, soportan de manera fundamental la construcción teórica y las reflexiones en torno al conocimiento profesional de los profesores, entre ellos: Stenhouse, 1981; Pope y Scott, 1983; Shön, 1983, 1987; Bromme, 1988; Calderhead, 1988; Shulman, 1986; Hewson y Hewson, 1987; Holton y Anderson, 1987; Lederman, 1992; Hashweh, 1996; Pérez y Gómez, 1988; Porlán, 1989b; Barquín, 1995.

Otras referencias señalan que:

Las primeras investigaciones sobre el CP y CDC (conocimiento didáctico de contenido) se han desarrollado por los discípulos de Shulman dentro de su programa de investigación dirigido a desgajar el ‘Conocimiento Base de la Enseñanza’. (Grossman, 1989, s.p.)

2 Porlán Ariza, Rivero García y Martín del Pozo, Departamento de Didáctica de las Ciencias. Universidad de Sevilla. Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales. Universidad Complutense de Madrid. (Miembros del grupo DIE).

Según Porlán (1995), los primeros estudios del CP prestaron atención a sus aspectos procesuales y estructurales; sin embargo, estos se fueron transformando en los últimos años, llegando al planteamiento de investigaciones centradas en la descripción y análisis del contenido de sus concepciones, resaltando tres tipos de estudios: los que se centran en las ideas de los profesores acerca del conocimiento científico (“naturaleza, estatus, relación con otros conocimientos, modo de producción, cambio, etc.”), los que se refieren a las creencias pedagógicas y, por último, los que tratan de establecer relaciones entre el conocimiento y su construcción y transmisión en el contexto escolar. Es decir, aproximarse a la epistemología de lo escolar que sustentan los profesores (Pope y Scott, 1983; Porlán, 1989, tomado de Porlán, Rivero y Martín, 1996b).

Aunque al parecer el peso investigativo sobre el CP y CDC se enfoca en áreas del conocimiento como ciencias sociales, ciencias, literatura, y matemáticas, entre otras, desde las disciplinas concernientes a la cultura física también se han desarrollado investigaciones en este sentido, como lo confirma la revisión llevada a cabo por Graça y Januario (1996), en donde ubican los trabajos investigativos sobre el CDC en Educación Física

Tanto el conocimiento profesional como el CDC fueron abordados por García Ruso (2003) para determinar las proposiciones teóricas, procedimientos técnicos y construcciones pedagógicas y didácticas que regulan u optimizan la actuación del docente de cultura física.

Parece ser que, en este sentido, la mayor cantidad de investigaciones sobre el CDC y la educación física o actividad física, han sido llevadas a cabo en el contexto anglosajón. Nemiña, García y Montero (2003) establecen que: “Posiblemente la primera referencia al CDC en la Educación Física se lo debemos a Alexander, citado por Tinning (1992), trabajo que cuestiona las imágenes y metáforas utilizadas por los docentes para explicar los contenidos a sus alumnos, y su relación con el CDC”.

En el contexto colombiano ya se pueden identificar productos investigativos en esta línea. Al nivel de tesis de maestría, ver Henao y Bernal, 2007, o al nivel de investigación institucional se puede consultar GPAF, 2010, haciendo más pertinente la pregunta por la actividad física en su diferenciación de la educación física y los propósitos, ámbitos de desarrollo y perspectivas teóricas que la definen.

Actividad física

Muchos de los textos publicados hoy en día sobre actividad física aluden a los planteamientos del American College of Sports Medicine, ACSM (2000), en donde esta práctica es contemplada como una:

Gama amplia de actividades y movimientos que incluyen actividades cotidianas, tales como caminar, subir escaleras, bailar o trabajar. El ejercicio también es un tipo de actividad física, y se refiere a movimientos corporales sistemáticos, planificados, estructurados y repetitivos, con el propósito de mejorar o mantener uno o más aspectos de la salud física. (GPAF, 2010, s.p.)

Esta tendencia muestra como eje central su recurrente vínculo con la salud, hecho que ha invisibilizado las posibles relaciones sociales que se pueden establecer con esta manifestación de las practicas corporales (Pedraz, 2006), de tal manera que ofrezca un marco de comprensión alternativo o complementario a lo institucionalmente aceptado (Planella, 2006).

De allí se pueden derivar dos grandes perspectivas para el análisis de la actividad física: la perspectiva de resultado y la de proceso. La perspectiva de resultado es impulsada por las principales instituciones promotoras de la actividad física a nivel mundial, es decir, los CDC, la OMS, OPS, entre otras, las cuales centran sus esfuerzos en la prevención de enfermedades asociadas al movimiento como parte de una política pública de prevención de la enfermedad.

A la perspectiva en mención, además del enfoque positivista para su investigación, se le critica el alto grado de asistencialismo manifiesto en los programas implementados, su inadecuada postura (negativa) frente a la implementación de AF para la prevención de la enfermedad, su enfoque eminentemente biomédico, su postura poco dialógica en cuanto al desarrollo de procesos de implementación, su tendencia a la masificación y la excesiva cuantificación del impacto logrado (GPAF, 2010).

Como lo muestran Carpersen y Zack (1985³), en las diferentes acciones implementadas para su promoción se ratifican, por una parte, el vínculo existente con las ciencias biomédicas que pretenden optimizar la consecución

3 Desde una perspectiva reduccionista la asume como: “Cualquier movimiento producido por la contracción del músculo esquelético y que aumenta el gasto calórico”.

de sus metas desde el planteamiento de la salud pública; por otra parte, su función compensatoria frente a una serie de enfermedades asociadas al movimiento (Mahecha Matsudo, 1997), proyectándose con esto hacia el campo laboral como un factor económico para la disminución del ausentismo (GPAF, 2010).

En términos de Pedraz (2006), a manera de crítica frente a esta tendencia:

Se trata en cierto modo, de trascender de la perspectiva del análisis técnico y didáctico: de la construcción del cuerpo como espacio neutro sobre el cual se articulan aprendizajes a la construcción del cuerpo como un espacio de producción ideológica sobre el que se articulan redes de saber y de poder. (p. 182)

El mismo autor dice:

Las prácticas corporales como la actividad física y el deporte, históricamente se han constituido —en términos de Foucault— en dispositivos estatales de control social, de normalización y disciplinamiento, promoviendo valores y sentidos que se articulan a unas dinámicas socio-económicas y políticas, instalando en el individuo una serie de discursos sobre productividad, eficiencia, competencia y rendimiento, que de una u otra manera determinan, organizan y re significan el movimiento humano. (Ibíd.)

En contraposición, la perspectiva de proceso, encabezada por Pedraz, se basa en la comprensión de la actividad física (AF) como parte del proceso de desarrollo humano, el cual vincula diversidad de aspectos y dimensiones. Esta perspectiva tiene en cuenta que la AF, además del mejoramiento de la salud y la prevención de enfermedades asociadas, se vincula a la construcción del ser humano en lo afectivo, emocional, intelectual, espiritual, económico, político y sociocultural, etc.

Según Pedraz, la AF, desde esta perspectiva, tiende a empoderar al individuo, creando conciencia frente a la importancia de dicha práctica en la vida cotidiana, aumentando la motivación y generando adherencia.

Como se observa, estas dos perspectivas se encuentran distantes una de la otra, siendo la de resultado la preponderante y la mayormente difundida desde estructuras institucionales fundamentadas en la política pública.

En consecuencia, desde el estudio del cuerpo, la cultura y sus construcciones simbólicas, la actividad física adquiere una serie de facultades y potencialidades que le posibilitan ser parte fundamental en el proceso de construcción del sujeto y su desarrollo y, por lo tanto, de subjetivación de la experiencia vivida, en concordancia con lo que plantea Probyn (1992) cuando dice que las prácticas corporales “son parte integrante de los procesos de subjetivación que dan lugar a diversas producciones de subjetividad”.

Con lo anterior, se infiere que la AF debe recuperar en sus prácticas tanto los sujetos como el contexto de aplicación, es decir, un campo en donde pueda potenciar esa producción subjetiva y de igual manera interiorizar “la vida social a través del cuerpo” (Planella, 2006), configurando desde sus prácticas la llamada “comunidad”.

Del concepto comunidad hacia el sentido comunitario

Según Posada (1999), “esclarecer el significado de comunidad ha sido una preocupación desde el comienzo de la sociología, recientemente de la filosofía y la historia de la ciencia, de la psicología comunitaria y con especial entusiasmo, de la filosofía moral y política”.

Desde la psicología social, este concepto se encuentra algo distante del abordaje propio de la tradición sociológica en la cual se enmarca esta propuesta, a partir de autores como Tönnies, Durkheim, Touraine y Weber, entre otros, que distinguen sociedad y comunidad como formas distintas de agrupación social.

Llamamos comunidad a una relación social cuando y en la medida en que la actitud en la acción social se inspira en el sentimiento subjetivo (afectivo tradicional) de los partícipes de constituir un todo. Llamamos sociedad a una relación social cuando y en la medida en que la actitud de la acción social se inspira en una compensación de intereses por motivos racionales (de fines o de valores) o también en una unión de intereses con igual motivación. (Weber, 1964, s.p.)

A pesar de las distintas posturas con respecto al concepto de “comunidad”, se pueden resaltar consensos que vislumbran formas de relación intersubjetiva, prácticas y metodologías de aplicación, como por ejemplo:

La comunidad se encuentra “inspirada en el sentimiento subjetivo (afectivo, tradicional)” (Weber, 1985), de

allí que las formas de relación establecidas son esencialmente pacíficas, de colaboración recíproca entre los actores (Tönnies, 1986), o en términos de Weber (1964), de lealtad, reciprocidad y heterogeneidad, manifestando, a su vez, un alto grado de intimidad personal, profundidad emocional, compromiso moral, cohesión social y continuidad en el tiempo, La comunidad es una fusión de sentimiento y pensamiento, de tradición y compromiso, de pertenencia y volición (Stark, 1999) que se opone, según Tönnies, a la “racionalidad” contractual de lo social.

Continuando con la postura de Tönnies (1986), este resume como las principales formas de relación comunitaria: 1) las de descendencia, 2) las de vecindad y 3) las de amistad; no obstante, un aspecto central de la comunidad es su heterogeneidad.

Incluso la comunidad más sencilla está dividida internamente no sólo por edad, sexo y parentesco, sino también por desigualdades económicas, políticas y sociales. A estas diferencias socioeconómicas se pueden agregar otras en el sentimiento de nosotros, basadas en el género, la etnia, la religión, el tiempo que se ha vivido en un lugar y el nivel de instrucción. (Posada, 1999, s.p.)

Según Weber, en esencia, corresponde al sujeto, a su manera de interpretar la realidad contextual, a su forma de construir vínculos con los otros y de manifestar su subjetividad (subjetivación), la posibilidad de construir comunidad. La comunidad “es fundamentalmente, un modo de relación social, es un modo de acción intersubjetiva, un sentimiento que supone algunos valores de lealtad y de reciprocidad” (Posada, 1999) y el hombre, por su parte, “es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido (Posada, 1999).

Ahora bien, al plantear la actividad física en este escenario de lo “comunitario”, se esperaría que esta práctica permita retomar su esencia en cuanto a: reconocimiento de la diversidad, posibilidades para la manifestación de la subjetividad, establecimiento de formas distintas de vínculo, generadora de procesos colectivos, etc., pasados por el filtro de las características antes mencionadas, atribuidas a la comprensión de lo comunitario.

Configuración del sujeto comunitario

Siendo parte constitutiva de esta reflexión, la pregunta por los procesos de subjetivación abordan obligatoriamente las concepciones de “sujeto” y “universos

simbólicos” (Peter y Luckmann, 2003), los cuales se encuentran implícitos en los discursos alternativos sobre actividad física y su relación con la comunidad; sin embargo, es pertinente precisar algunos aspectos de dichos conceptos.

Si bien es cierto que etimológicamente el vocablo tiene su origen en la voz latina *subiectus* que significa “lo que sustenta”, “lo que está detrás”, “lo que soporta”, “lo que está en la base”, este ha sido sustentado epistemológicamente por distintos autores, entre ellos Roberto Stark, Alan Touraine y Michel Foucault.

Para Alain Touraine, “el sujeto” presenta varias acepciones desde su desarrollo teórico: 1. “Es el sentido encontrado en el individuo y que permite a éste ser actor. El sujeto es la conciencia del deseo, del esfuerzo del individuo por un acto, por vivir su vida”. 2. Llamo sujeto [...] al deseo de ser un individuo, de crear una historia personal, de otorgar sentido al conjunto de las experiencias personales. [...] Vivir su vida, encontrarle un referente que pueda dotarla de sentido, más que pertenecer a una categoría social o una comunidad de creyentes (Touraine, 1995) 3. Ser sujeto es primeramente hacer de mi vida un proyecto de vida, de tal forma que mi proyecto gobierna mi vida, no la serie contingente de hechos. [...] El asunto es tomar la vida personal en manos, tener la capacidad de producir, no simplemente consumir, la existencia (Touraine, 1993).

Desde otra perspectiva, el ser sujeto “implica decisión y asunción de compromisos, responsabilidades, asunción de una forma de ser particular, de ser parte de la sociedad, una forma de actuar en la sociedad, de influenciar en ella. Es una decisión individual pero siendo parte de un colectivo que crea un ‘microclima’ que permite la definición de sus miembros como sujetos y lo más importante, el colectivo permite que otros reconozcan a uno como sujeto” (Stark, 1986).

Este último aspecto mencionado es resaltado por Foucault como parte del proceso de subjetivación-objetivación del sujeto, es decir que este es configurado como “sujeto” desde sí mismo, pero también a partir de los otros, desde lo que el autor denomina “prácticas divisorias” (Foucault, 1983).

Como ya se evidencia, la construcción del sujeto y la subjetividad se pone en escena desde la relación

individuo (cuerpo⁴)-contexto, desde el cual elabora una serie de significados, constructos discursivos y simbólicos de su realidad que irán constituyendo su “universo simbólico”, que se manifiestan en sus prácticas (incluyendo las denominadas prácticas corporales), para lo cual los procesos colectivos se instalan como una condición.

Por su parte, “el universo simbólico” se concibe como la matriz de todos los significados objetivados socialmente y subjetivamente reales; toda la sociedad histórica y la biografía de un individuo se ven como hechos que ocurren dentro de ese universo, incluso las situaciones marginales. Se construye, por supuesto, mediante objetivaciones “sociales”, o sea que los universos simbólicos son productos sociales que tienen una historia (Peter y Luckmann, 2003).

Con respecto a la función histórica, el universo simbólico también ordena la historia y ubica todos los acontecimientos colectivos dentro de una unidad coherente que incluye el pasado, el presente y el futuro. Con respecto al pasado, establece una “memoria” que comparthen todos los individuos socializados dentro del colectivo (Peter y Luckmann, 2003).

Ahora bien, desde los anteriores planteamientos se generan nuevos cuestionamientos concernientes a la resignificación de la AF y sus procesos de formación, en donde el sujeto, la corporeidad y sus prácticas y la subjetivación de esta corporeidad en lo comunitario, se tornan parte del discurso pedagógico, como lo menciona Planella:

La formación del sujeto y su corporeidad no es un imperativo pedagógico, sino se trata de que el sujeto proyecte la ideación de su corporeidad. Esta otra pedagogía busca potenciar la autonomía corporal del sujeto. Se trata de pasar a ser el actor de su propia corporeidad, diseñándola con la finalidad de encarnar el cuerpo con libertad. (Planella, 2006, s.p.)

4 Se incluye el cuerpo en esta relación desde el planteamiento de Planella, dado que culturalmente el cuerpo y sus prácticas son reconocidas como el principal productor simbólico de subjetividad y fundamento para la construcción de sí mismo e interiorización de la vida social. Desde otra perspectiva, Miguel Vicente Pedraz afirma: “No parece fácil una distinción entre dos aspectos distintos de la cultura, uno simbólico o intelectual y otro físico o corporal en la medida en que todas las producciones de la cultura son siempre resultado de los actos de los hombres y no de sus cuerpos o de sus intelectos separadamente” (Pedraz, 2008, p. 131).

Desde esta perspectiva, la AF en lo comunitario se puede entender como una práctica corporal alternativa o complementaria, en donde “la pedagogía de la subjetividad corporal parte de la idea que se puede aprender a través del cuerpo y de la interacción de nuestro cuerpo con los otros cuerpos” (Planella, 2006), potenciando el desarrollo corporal de los sujetos, la producción e intercambio simbólico, la socialización del sujeto y su subjetividad y el desarrollo comunitario.

Los sujetos de investigación

Ahora bien, la comprensión sobre el “sujeto comunitario” como configuración que se presenta entre múltiples tensiones, nos lleva a la elección de un sujeto de investigación en coherencia con este planteamiento. Existe entre los autores e investigadores del CP una marcada tendencia a la diferenciación entre docentes “noveles” (recién graduados) y docentes “expertos” (con más de cinco años de experiencia), estos últimos catalogados como aquellos docentes que han podido configurar desde la interacción con los sujetos, el contexto y la disciplina, un saber distinto al aprendido.

Lo anterior es reiterado por los planteamientos de Shulman (1986), quien propone que el CP se presenta de manera distinta en profesionales “noveles” y “expertos”, y es a partir de estos criterios desde donde se proponen los distintos lineamientos para determinar la población de estudio, cada criterio relacionado con las categorías fundamentales (CP, comunidad y actividad física).

En consecuencia, para el presente proyecto de investigación la población sujeto de investigación está constituida por una configuración subjetiva particular: en primer lugar, docentes de cultura física⁵ con más de cinco años de graduación, quienes ya han podido consolidar un saber didáctico desde su experiencia profesional; en segunda instancia, docentes que se encuentren implementando su quehacer profesional en el ámbito comunitario. Y en tercer lugar, docentes cuyo trabajo comunitario se base en la implementación de actividad física.

Desde la perspectiva de comunidad se establece, como lineamiento del proyecto, que se tendrán en cuenta sujetos de un barrio particular que hagan parte de

5 Incluye licenciados en Educación Física, Recreación, Deportes, Cultura Física y Ciencias del Deporte que estén desarrollando su labor como promotores de actividad física.

una propuesta de actividad física de origen popular. Los dos sujetos de investigación estarán ubicados en la ciudad de Bogotá en dos barrios de características “populares” (estrato socioeconómico medio/bajo) con características similares.

Preguntas orientadoras

La revisión de los antecedentes permitió plantear las siguientes preguntas orientadoras (tentativas) para el proyecto de investigación: ¿cómo es comprendida la actividad física bajo la perspectiva de las prácticas comunitarias? ¿En qué medida las prácticas de actividad física comunitaria constituyen una transformación del conocimiento didáctico de contenido (CDC) del docente de educación física? Y ¿cuál es la relación entre el CDC y el desarrollo de procesos comunitarios bajo la perspectiva de la construcción de sujeto?

Estas preguntas abren un panorama de indagación para abordar, en primera instancia, la caracterización de las prácticas y perspectivas de actividad física que prima en los ámbitos “comunitarios”; en segunda instancia, la caracterización del conocimiento profesional (o su manifestación particular) presente en las prácticas pedagógicas de los docentes de educación física y actividad física que desarrollan su quehacer profesional en el ámbito particular de lo comunitario; por último, la correlación de los dos anteriores con los procesos de desarrollo comunitario, que evidencia el empoderamiento del ciudadano y por ende la construcción de un sujeto comunitario.

Desde esta perspectiva, la investigación trata sobre la caracterización de los conocimientos profesionales que posee el docente de cultura física⁶ sobre actividad física, que lo constituyen como sujeto comunitario (Touraine, 1986), lo cual genera diferentes cuestionamientos y posibilidades en torno a:

- Los factores, ámbitos, métodos y contextos en la construcción de sujetos en la comunidad (Tönnies), para llegar a la constitución del docente de cultura física como sujeto comunitario, haciendo posible señalar las implicaciones y características que esto conlleva.

6 Abordando cultura física como categoría disciplinar amplia, en donde se encuentran incluidos los profesionales en Cultura física, Educación Física, Ciencias del Deporte, Actividad Física, Deportes y Recreación.

- La comprensión dialéctica de la actividad física (AF), articulando posturas tradicionales y generalizadas que la conciben desde el saber biomédico, planteadas como actividades compensatorias en la cotidianidad del ser humano (CDC, OMS, Damincó, 2009), con tendencias que exploran la interpretación de la misma como dimensión o proceso vinculado al desarrollo humano (Pedraz, 2008).
- La resignificación del conocimiento profesional, rol y prácticas didácticas del docente de cultura física en relación con la implementación de la AF en el ámbito comunitario, desbordando los escenarios comúnmente establecidos e institucionalizados para el desarrollo docente.

Las preguntas orientadoras y criterios anteriormente planteados se concretan en la siguiente pregunta: ¿en qué medida el conocimiento profesional sobre actividad física se constituye en el docente de cultura física como un saber distinto al escolar, haciendo posible prácticas de desarrollo comunitario?

Con ello se pretende aportar significativamente a la ampliación del marco conceptual y producción de conocimiento sobre CP, AF y desarrollo comunitario, estableciendo criterios de actualización didáctica que permiten ampliar los lineamientos para la formación de dicho profesional, desde una visión holística de la AF, en vía de fortalecer los procesos de subjetivación, construcción del sujeto y desarrollo comunitario.

Conclusiones

La bibliografía encontrada referida al CP es suficiente en ciencias naturales, sociales, matemáticas y psicología, pero aún es precaria en campos teóricos como la educación física y la cultura física.

Los estudios (investigaciones) sobre conocimiento profesional se ubican exclusivamente en el ámbito de la escuela (en sus distintos niveles), pero no se encontraron referencias que lo ubiquen en otros ámbitos, como el caso del comunitario.

A partir de la revisión teórica se pudo establecer que la tendencia investigativa sobre CP se centra en los docentes que desarrollan su actividad en instituciones educativas, configurando desde ahí unas prácticas, discursos y relaciones particulares. En segundo lugar, que

el CP que consolida el docente se presenta posterior a las experiencias en su fase de docente “novel” en la profesión.

Por consiguiente, frente a la pregunta sobre en qué medida el conocimiento profesional sobre actividad física se constituye en el docente de cultura física como un saber distinto al escolar, haciendo posible prácticas de desarrollo comunitario, se pueden señalar las siguientes hipótesis:

1. En la medida en que el desarrollo profesional del docente de cultura física se presente en un contexto particular, distinto al escolar, genera unas prácticas y, por consiguiente, un CP distinto.
2. La interacción con el contexto comunitario configura al docente como un sujeto “comunitario” con responsabilidades, condiciones, posturas y prácticas de otro orden.
3. Las formas de implementación de la actividad física en el contexto comunitario son dependientes de la manera en que el docente se conciba a sí mismo como sujeto de la comunidad, y de la perspectiva de actividad física que fundamenta su saber.

Por todo lo anterior, la propuesta reitera la necesidad de caracterizar, por una parte, las prácticas de actividad física que se desarrollan en el ámbito de lo comunitario, y por otra parte, el CP construido por el docente de cultura física que desarrolla su quehacer en este ámbito específico, para con ello establecer en qué medida la actividad física, el docente de cultura física y su CP particular contribuyen al desarrollo del ámbito comunitario.

Referencias

Bachblard, G. (1938). La formation de l'esprit scientifique. París: Vrin. Trad. cast. (1983). *La formación del espíritu científico*. México: Siglo XXI.

Barquín, J. (1995). La investigación sobre el profesorado. Estado de la cuestión en España. *Revista de Educación*, 306, 7-65.

Berger, P. y Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Borko, H. & Putnam, R.T. (1996). Learning to Teach. In D.C. Berliner & R.C. Calfee (Eds.), *Handbook of Educational Psychology*. New York: Simon, Schuster y Macmillan.

Bromme, R. (1988). Conocimientos profesionales de los profesores. *Enseñanza de las Ciencias*, 6(1), 19-29.

Calderhead, J. (1988). Conceptualización e investigación del conocimiento profesional de los profesores. En L.M. Villar (Ed.), *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Murcia: Alfil.

Calderhead, J. (1996). Teachers: Beliefs and Knowledge. In D.C. Berliner & R.C. Calfee (Eds.), *Handbook of Educational Psychology*. New York.: Macmillan.

Carpersen, C.J. & Zack, M. (1997). The Prevalence of Physical Inactivity in the United States. In A.S. Leon (Ed.), *Physical Activity and Cardiovascular Health – A National Consensus* (pp. 32-49). Bethesda, USA: Human Kinetics.

Carr, W. & Kemmis, S. (1983). *Becoming Critical: Knowledge Through Action Research*. Victoria (Australia): Deakin University Press. Trad. cast. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.

Carter, K. (1990). Teachers' Knowledge and Learning to Teach. In W. Houston (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education*. Nueva York: Macmillan.

Claxton, G. (1984). *Live and Learn. An Introduction to the Psychology of Growth and Change in Every Life*. Londres: Harper & Row Publishers. Trad. cast. (1987). *Vivir y aprender*. Madrid: Alianza Editorial.

Cook, T.D. & Reichardt, C. (1982). *Qualitative and Quantitative Methods in Evaluation Research*. California: Sage Publications Inc. Trad. cast. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.

Foucault, M. (1983). *El sujeto y el poder*. Escuela de Filosofía Universidad ARCIS. Edición electrónica.

García, J.E. y García, F. (1992). Investigando nuestro mundo. *Cuadernos de Pedagogía*, 210, 10-13.

García, J.E. (1992). El estudio de los ecosistemas. *Cuadernos de Pedagogía*, 209, 18-21.

García, J.E. (1995a). *Epistemología de la complejidad y enseñanza de la ecología. El concepto de ecosistema en la educación secundaria*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Sevilla.

García, J.E. (1995b). La transición desde un pensamiento simple hasta un pensamiento complejo en la construcción del conocimiento. *Investigación en la Escuela*, n. 27, pp. 7-20

García, F. y Rivero, A. (1995). Dificultades y obstáculos en la construcción del conocimiento escolar en una hipótesis de progresión de lo simple a lo complejo. *Investigación en la Escuela*, 27, 83-94.

García Ruso, H.M. (2003). Aportaciones al conocimiento del profesorado de Educación Física desde el análisis de la investigación. Comunicación presentada al XXI Congreso Nacional de Educación Física. Puerto de la Cruz, septiembre de 2003.

Grossman, P.L. (1995). Teachers' Knowledge. In Lorin & Anderson (Eds.), *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Oxford: Elsevier.

- Grossman, P.L. (1989). A Study in Contrast: Sources of Pedagogical Content Knowledge for Secondary English. *Journal of Teacher Education*, 40, 24-31.
- Hashweh, M.Z. (1996). Effects of Science Teachers' Epistemological Beliefs in Teaching. *Journal of Research Science Teaching*, 33(1), 47-63.
- Henao, M y Bernal, T, (2007). Caracterización del conocimiento de contenido que está implícito en el desarrollo de la práctica profesional del profesor de educación física. Universidad Pedagógica Nacional.
- Hewson, P.W. y Hewson, M.G. (1987). Science Teachers' Conceptions of Teaching: Implications for Teacher Education. *International Journal of Science Education*, 9(4), 425-440.
- Hollon, R.E. & Anderson, C.W. (1987). *Teachers' Beliefs About Students' Learning Processes in Science: Self Reinforcing Belief Systems*. Paper presented at the Annual Meeting of the AERA, Washington, D.C.
- Lederman, N.G. (1992). Students' and Teachers Conceptions of the Nature of Science: A Review of the Research. *Journal of Research in Science Teaching*, 29(4), 331-359.
- Mahecha Matsudo, S. (s.f.) Actividad física: pasaporte para la salud. Centros de Estudios do Laboratorio de Aptidão Física de Sao Caetano do Sul. Sao Paulo: CELAFICS y Programa Agita Sao Paulo.
- Martín del Pozo, R. (1994a). Tentative de définition d'un savoir professionnel sur le changement chimique pour la formation des enseignants. *Aster*, 18, 217-240.
- Marrero, J. (1994). *Las teorías implícitas del profesorado: vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza*. En M.J. Rodrigo, A. Rodríguez y J. Marrero (Eds.). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.
- Merchán, F.J. (1995). Sobre las sociedades históricas en la enseñanza secundaria: la sociedad feudal. *Investigación en la Escuela*, 27, 59-68.
- Morin, E. (1977). *Le methode I: La nature de la nature*. Editions du Seuil. Trad.cast. (1986). *El método I: La naturaleza de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.
- Morin, E. (1982). *Science avec conscience*. Librairie Arthème Fayard. Trad.cast. (1984). *Ciencia con consciencia*. Barcelona: Antropos.
- Morin, E. (1986). Le methode III: *La connaissance de la connaissance*. Editions du Seuil. Trad. cast. (1988). *El método III: El conocimiento del conocimiento*. Madrid: Cátedra.
- Munby, H., Russell, T. & Martin, A.K. (2001). Teachers' Knowledge and How It Develops. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*. Washington: American Educational Research Association.
- Nemiña, R., García, H. y Montero, L. (2003). *La investigación sobre el conocimiento didáctico del contenido en la educación física*. Universidad de Santiago de Compostela.
- Planella, J. (2006). *Cuerpo, cultura y educación*. Bilbao: Ed. Desclee De Brouwer.
- Pope, M. y Gilbert, J. (1983). Personal Experience and the Construction of Knowledge in Science. *Science Education*, 67(2), 193-203. Trad. cast. (1988). *La experiencia personal y la construcción del conocimiento en ciencias*. En R. Porlán, J.E. García y P. Cañal (Coords.), *Constructivismo y enseñanza de las ciencias*. Sevilla: Díada.
- Pope, M.L y Scott, E.M. (1983). Teachers' Epistemology and Practice. En R. Halkes y J.K. Olson. *Teacher Thinking: A New Perspective on Persisting Problems in Education*. Lisse: Swets y Zeitlinger. trad. cast. (1988). *La epistemología y la práctica de los profesores*. En R. Porlán, J.E. García y P. Cañal (Coords.), *Constructivismo y enseñanza de las ciencias*. Sevilla: Díada.
- Porlán, R. et al. (1988). *Constructivismo y enseñanza de las ciencias*. Sevilla: Díada.
- Porlán, R. (1989b). Teachers' Thought and School Research. *Cambridge Journal of Education*, 19(2), 147-153.
- Porlán, R. (1995). Las creencias pedagógicas y científicas de los profesores. *Enseñanza de las Ciencias de la Tierra*, 3(1), 7-13.
- Porlán, R., Rivero, A. y Martín, R. (1997a). *Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: teoría, métodos e instrumentos*. Departamento de Didáctica de las Ciencias. Universidad de Sevilla. Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales. Universidad Complutense de Madrid.
- Porlán, R., Rivero, A. y Martín, R. (1997b). *Conocimiento profesional y epistemología de los profesores, II: estudios empíricos y conclusiones*. Departamento de Didáctica de las Ciencias. Universidad de Sevilla. Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales. Universidad Complutense de Madrid.
- Probyn, E. (1992). Corps féminin, soi féministe, le dédoublement de l'énonciation sociologique. *Sociologie Et Sociétés*, XXIV, 1, 33-46.
- Rivero, A. y Porlán, A. (1999). *La naturaleza y organización del conocimiento profesional "deseable" del profesorado*. Universidad de Sevilla.
- Rodrigo, M.J. (1985). Las teorías implícitas en el conocimiento social. *Infancia y Aprendizaje*, 31-32, 145-156.
- Shulman, L.S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher* (February), 4-14.
- Shulman, L.S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1).
- Stenhouse, L. (1981). *An Introduction to Curriculum Research. Research and Development*. Londres: Heinemann Educational Books Ltd. Trad. cast. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.

- Tinning, R. (1992). Teacher Education and the Development of Content Knowledge for Physical Education Teaching. In L. Montero Mesa (Ed.), *Las didácticas específicas en la formación del profesorado*. Santiago de Compostela: Tórculo.
- Touraine, A. (1997). *¿Podremos vivir juntos?* Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.
- Weber, M. (1954). *Economía y sociedad*. México. Fondo de Cultura Económica.