

Formación permanente de maestros desde la perspectiva del desarrollo humano. Un estudio desde las Mesas de Educación Física de Medellín

Marco Gómez Londoño*

Recibido: 22/07/2013

Aceptado: 05/09/2013



Resumen

Este artículo da cuenta del aporte de las Mesas de Educación Física de Medellín a los procesos de formación permanente de maestros, evaluación que se hace en clave de desarrollo humano. Corresponde a una investigación cualitativa, y se emplea el método hermenéutico–dialéctico. Se utiliza la entrevista y el grupo de discusión para la recolección de información. Los resultados sugieren que las libertades políticas tienen una conexión relevante en los procesos de formación permanente de maestros, debido a su valor intrínseco en el despliegue de sus capacidades básicas; a su papel instrumental manifestado en la posibilidad de crítica, diálogo y libertad de expresión; y a su papel constructivo para identificar necesidades educativas acordes al contexto social.

Palabras clave

Formación permanente, desarrollo humano, libertades políticas, capacidades básicas, maestros.

Permanent formation of teachers from the perspective of human development. A study of the Tables of Physical Education in Medellín

Abstract

This article reports the contributions of the Tables of Physical Education of Medellín to the processes of permanent formation of teachers, evaluation which becomes crucial to human development. This work corresponds to a qualitative research, the method Hermeneutic-dialectic was employed. To recollect the information, the interview and the group discussion were employed. The results suggest that the political liberties have a relevant connection in the permanent formation processes of teachers, because of the intrinsic value in the development of their basic capacities, then to their instrumental role shown in the possibility of criticism, dialog and liberty of expression, and to their constructive role to identify the educational needs corresponding to the social context.

Keywords

Permanent formation, human development, political liberties, basic capacities, teachers.

* Secretaría de Educación de Medellín, Colombia. *E-mail:* marcosmar53@hotmail.com

Introducción¹

La formación permanente de maestros² ha sido considerada de gran importancia para el mejoramiento de los procesos educativos (Flores, 1994; Fraile, 2003; García, 1997; Imberón, 1999; Liston y Zeichner, 1997) en la medida que, se estima, posibilita el desarrollo humano, social y económico de las sociedades. Sin embargo, es desde la óptica economicista donde se ha enclavado la formación permanente. En ese sentido, se ha reducido el conocimiento a estándares y competencias (Mejía, 2006) y por tanto el discurso educativo ha configurado sus prácticas desde ese terreno. Así, la formación permanente de maestros desde la argumentación desarrollista ha privilegiado la adquisición de habilidades y destrezas sobre otras posibilidades de formación para el maestro.

La escuela actual colombiana responde a tal configuración a través de requerimientos educativos y políticos que plantean, básicamente, la necesidad de un maestro capacitado y dotado con multitud de conocimientos, habilidades, aptitudes y actitudes (*Documento Guía. Evaluación de competencias. Decreto Ley 1278 de 2002*). Por supuesto, la Educación Física, y los maestros que encarnan dicho saber, no escapan a la lógica mencionada en razón del privilegio, desde los procesos de formación permanente, de una perspectiva técnica que permita la adquisición de herramientas para desenvolverse con propiedad en el aula de clase; pero no, como mencionan Liston y Zeichner (1997), desde una perspectiva de justicia y humanidad.

El Ministerio de Educación Nacional oficializó la *Política de Desarrollo Nacional de la Educación Física* mediante la Ley 934 de 2004 donde se establece la constitución de los *Centros de Educación Física* en las diferentes entidades territoriales. De esa manera, en Medellín, bajo el *Acuerdo Municipal* 19 de 2005, se implementan los *Centros de Educación Física* (denominadas Mesas de Educación Física en Medellín). Las *Mesas de Educación Física* (en adelante MEF), según las disposiciones legales, funcionan como una estrategia pedagógica-metodológica, en la que participan diversas entidades e instituciones educativas de cada municipio. Su objetivo es contribuir al desarrollo técnico integral, a partir de la intervención en el desarrollo curricular y pedagógico de la educación física, la recreación y el deporte. En Medellín, desde su implementación, las MEF se convierten en un escenario para la formación permanente de maestros al considerarse que en el nivel de Básica Primaria no existe un maestro titulado Licenciado en Educación Física que se encargue del área.

Las MEF están constituidas por maestros de las diferentes instituciones educativas, en su mayoría de carácter público, que bajo una periodicidad mensual, se reúnen para compartir, analizar y revisar experiencias propias de sus prácticas pedagógicas y del contexto educativo y social en el que se encuentran inmersos. En Medellín hay 12 Mesas de Educación Física, constituidas y en funcionamiento, distribuidas en gran parte de su territorio.

A partir de la simple prescripción legal, es decir, desde el enfoque ofrecido por la *Ley 934*,

1 Este artículo es un producto asociado a la investigación “La participación de las Mesas de Educación Física en la formación permanente de maestros desde la perspectiva del Desarrollo Humano” realizada en el marco de la Maestría Motricidad y Desarrollo Humano 2011-2013, línea de investigación Cultura somática, contexto educativo y construcción social de la Universidad de Antioquia.

2 Se hace uso de la palabra maestro al considerarla con mayor riqueza conceptual que «profesor». Cuando se mencione debe tenerse en cuenta que se hace alusión tanto a hombres como a mujeres que se dedican a esta profesión.

las Mesas de Educación Física se visualizan desde la racionalidad técnica (López, 1999; Schön, 1983, 1992), operando como difusoras de procedimientos que ayuden a los maestros —que así lo requieran— a impartir su clase. Este presupuesto olvida, de entrada, un contexto educativo determinado y adjudica una concepción peyorativa al maestro a quien se le debe habilitar para el desempeño de su oficio y particularmente de la Educación Física. Se le tilda, por lo tanto, de ignorante y se legitima un modelo transmisionista o bancario de la educación, en el sentido de Freire (2008).

Si se asumen únicamente las MEF como espacio para la «entrega» de herramientas, entonces éstas se erigen como un dispositivo de control y poder que permite reproducir los contenidos necesarios para la sujeción y subyugación del maestro. Subordinación, desde la óptica de M. Martínez (2008), a la tecnología educativa, a las retóricas del capital humano, a los modelos de acreditación y competencias, a una pérdida de autonomía del maestro. Al respecto, Martínez y Unda (1995) reconocen que las capacitaciones como práctica olvidan la concepción del maestro como sujeto e introducen un conjunto de procedimientos para ser replicados en las aulas, una transmisión de saberes sin reflexión previa y muchas veces alejados de la realidad del contexto social y educativo imperante en la escuela.

Estos planteamientos han sido criticados desde el nacimiento del Movimiento Pedagógico³, que señala la necesidad de una formación diferente a la tradicional y hegemónica. En las últimas tres décadas y a partir de las investigaciones realizadas se observa la necesidad de configurar modos alternativos de formación, emergentes, en los que más que capacitaciones se generen procesos de cualificación, donde los maestros sean verdaderos protagonistas desde la autonomía que le conceden su saberes, sus deseos y sus relaciones con la cultura. A su vez, las reflexiones actuales en torno a la formación permanente de maestros han determinado que los modelos tradicionales de formación como cursos, seminarios y talleres, deben superarse; reconocen en formatos como los colectivos de maestros y las redes, nuevos modos de formación que pueden superar lo estrictamente operativo e inmediato (Calvo, 2008). Al respecto, es pertinente considerar que los programas de formación pueden verse desde dos ópticas:

En la primera, se tratan de actividades externas, no reflexivas, que poco o nada reconocen la autonomía de los propios maestros en la decisión, elección y desarrollo de estos procesos... La segunda, reconocen las oportunidades de cualificación y perfeccionamiento del trabajo docente como ventana o punto de fuga para crear condiciones emergentes. Son formas en las que el maestro se convierte en actor protagónico del mismo proceso, con la oportunidad de pensar, re-significar y reconfigurar su condición de maestro.

(M. Martínez, 2008: 47)

Se hace pertinente, entonces, pensar en una formación en términos de desarrollo humano. Al respecto, Roldán hace explícita la importancia de la formación docente al afirmar que *“nadie puede agenciar el desarrollo de los otros, si primero no se ha pensado a sí mismo*

3 El Movimiento Pedagógico surge en Colombia en 1982. Su interés primordial es visibilizar al maestro desde una óptica diferente a la tradicional, es decir, reconocerlo desde su saber. Además, desde allí se gestaron luchas interesantes en el ámbito político para contrarrestar los embates del aparato estatal.

como sujeto de desarrollo; nadie puede actuar con solvencia a favor del desarrollo de otros, sino tiene la capacidad de actuar a favor del suyo propio" (1997:1). Por su parte, Stenhouse (1987), reconoce que sin el desarrollo del profesor no es posible el desarrollo del currículum; en el mismo sentido que Contreras (2010) ubica al maestro en la base de la enseñanza, pues es él quien pone todo en juego ante los otros y ante sí.

De esa manera, considerando las MEF como dispositivo y estrategia diseñada para la formación permanente del maestro, es preciso señalar la pregunta que le da norte a la investigación: ¿Cuál es el aporte de las MEF de Medellín en la formación permanente de maestros desde la perspectiva del desarrollo humano? Cuestión que delimita el objetivo general del estudio: Identificar la participación de las Mesas de Educación Física de Medellín en la formación permanente de maestros desde la perspectiva del desarrollo humano.

Referente teórico. Sobre la formación permanente

Son diversos los términos que definen la formación permanente, que parecieran ser sinónimos entre sí: formación continua, capacitación, perfeccionamiento, reciclaje, actualización, desarrollo profesional, formación profesional, etc. Empero, existen diferencias entre unas y otras, matices que las hacen particulares y que, por tanto, no corresponden exactamente al mismo significado ni a los mismos objetivos que subyacen dentro de las mismas. Para algunos autores (Imbernón, 1999; J. Martínez, 2004) la diversidad de términos es un asunto frecuente y depende tanto de los estudiosos como de las ideologías que subyacen en sus teorías.

Para Day la formación permanente corresponde a un proceso mediante *"el cual, solo y con otros, el profesorado revisa, renueva y extiende su compromiso como agente de cambio con los fines morales de la enseñanza, y por el que adquiere y desarrolla críticamente los conocimientos, destrezas e inteligencia emocional"* (2005:17). Se concibe entonces un maestro que tenga la capacidad de modificar con argumentos sus conocimientos y habilidades según sus intereses, pero que además, sea un actor decisivo que favorezca el cambio. En ese sentido, la formación permanente no corresponde al vaciamiento de contenidos para ser reproducidos en el aula sino, por el contrario, a una relación crítica entre los mismos contenidos y los contextos escolares y profesionales.

Por su parte, Imbernón considera la formación permanente como un *"subsistema específico de formación, dirigido al perfeccionamiento del profesorado en su tarea docente con la finalidad de conseguir un mejoramiento profesional y humano"* (1999: 26). Reconoce así que el mejoramiento va en dos vías: una, hacia la misma profesión docente y todo lo que conlleva el ejercicio de la misma y, otra, hacia el mismo desarrollo humano.

Desde esta última perspectiva es importante el aporte de Imbernón porque visibiliza al maestro como actor del proceso educativo, no sólo en términos educativos, sino también legitimando su *misma humanidad*. Ferry transita por la misma ruta cuando dice que *"lejos de limitarse a lo profesional, la formación invade todos los dominios: uno se forma en múltiples actividades de esparcimiento, uno se forma como consumidor, como padre, como compañero sexual"* (1991: 45). Se pone en evidencia que dicha formación irrumpe otras esferas que, a su vez, configuran al maestro; lo que indica que no se puede pensar un maestro escindido, o una formación que subraye lo cognitivo en decadencia de lo emocional, de lo político, de lo ético. Se entiende, por tanto, que la formación permanente debería incluir tanto aquellas situaciones que fortalezcan el actuar en el aula como aquellas otras que potencien

los procesos del desarrollo humano. La formación del maestro debe ir de la mano de la *humanidad* que lo constituye.

En la misma dirección se ubican Liston y Zeichner, pues además de reconocer que la formación debe aspirar a educar maestros con capacidad para “*escoger estrategias pedagógicas [...] que conozcan y comprendan los contenidos a enseñar, que comprendan las experiencias sociales y las orientaciones cognitivas de sus alumnos*” (1997: 64), también admite que debe corresponder a la identificación y organización de los propósitos de los maestros. Se advierte el aspecto cualitativo en la formación permanente. Es decir, se debe tener en cuenta la subjetividad del maestro de la misma manera como se reconocen las normas externas orientadas por la comunidad profesional.

Para esta investigación, la formación permanente se entenderá entonces como un proceso mediante el cual el maestro se desarrolla como persona y como profesional, que le permite la reflexión y la actuación, y en donde la temporalidad es inconmensurable. De esta manera, la temporalidad mencionada se aleja del tiempo técnico-racional, del tiempo objetivo de carácter instrumental y monocrónico (Hargreaves, 1996). No sólo se toma como el mejoramiento que debe tener en el aula, sino también en sus propios procesos que lo definen como ser humano.

Desarrollo humano

El interés y la explosión del «desarrollo» como discurso apareció luego de la segunda Guerra Mundial. Se localizó el desarrollo, únicamente, desde el aspecto económico, condición *sine qua non* del ser humano y por lo tanto, la sociedad alcanzaría el anhelado «estado final». La reconstrucción de los países europeos se concibió como prioridad, así como propender por el desarrollo de algunos países «atrasados». Es así como luego de proferida la alocución presidencial por parte de Harry Truman (*Discurso sobre el estado de la Unión*, en especial en su Punto IV) se da inicio a la «era del desarrollo» (Rist, 2002).

El éxito de dicha reconstrucción, definitivamente, rebasó todas las esperanzas (Castoriadis, 1980) por lo que se soportó en ese antecedente el proyecto desarrollista en América Latina. Se inicia entonces un significativo proceso de industrialización y tecnificación de las actividades económicas (Rodríguez, 2000) con el ánimo de alcanzar el desarrollo prometido y promulgado por el discurso occidental. Es el desarrollo económico, como plantea Sunkel (2000), el gran objetivo que se trazaron los gobiernos y las sociedades de América Latina.

Un interrogante asomó a finales de los ochenta: parafraseamos a Ibarra y Unceta (2001) para su exposición: ¿Puede concebirse otra noción de desarrollo, más humana, y cuya preocupación fundamental sea encontrar esos caminos que mejor contribuyan a dignificar la vida de las personas? ¿Es posible pensar en el desarrollo, a la vez que no se descuide el mismo ser humano? Se requería entonces un enfoque global, de conjunto, de mediano y largo plazo y centrado en las personas (Sunkel, 2000). Una acomodación del concepto y de las mismas prácticas se hacía necesario.

Emerge entonces un concepto que rompe con esa línea de pensamiento, ya no cavilada en centrar la atención en aquellas regiones catalogadas como «subdesarrolladas» o en «vías de desarrollo»; o concentrada en alcanzar las metas de los países industrializados (Ibarra y Unceta, 2001). Se cuestiona, entonces, la condición utilitarista que servía de fundamento

a la economía de desarrollo y, a su vez la presunción según la cual el medio para alcanzar el desarrollo es la acumulación de capital físico (Griffin, 2001). Así, aflora una concepción más amplia de ser humano y de sociedad, pues no se podía dejar la decisión, como menciona Arendt (2003), únicamente en manos de los científicos o políticos profesionales. Hablamos entonces de Desarrollo Humano.

Para Sen (2000), el desarrollo humano implica poner en el centro a las personas, y no a la economía como plantea el enfoque desarrollista. Considera que para incrementar las posibilidades de desarrollo del ser humano es necesario promover la adquisición de las capacidades básicas y cuya premisa fundamental es la libertad. Contiene su propuesta herramientas filosóficas y económicas, atravesada por un componente ético que le da valor a la misma (Valverde, 2002). Para este autor el hecho de centrar la atención en las libertades humanas contrasta con aquellas visiones estrechas del desarrollo enmarcadas en el crecimiento del producto nacional bruto o en aumentos de las rentas personales, entre otros. Así, propone que el desarrollo debe concebirse como el proceso de expansión de las libertades reales de las que disfrutaban los seres humanos. Revela lo anterior, que más allá de otros énfasis que dan cuenta del desarrollo, el éxito radica en aquel que permita las libertades fundamentales de las personas (consideradas como capacidades).

De tal manera, el aumento de la libertad *“mejora la capacidad de los individuos para ayudarse a sí mismos, así como para influir en el mundo”* (Sen, 2000: 35). La capacidad humana corresponde a la libertad fundamental de los seres humanos para vivir la vida que tienen razones para valorar, además, para aumentar las opciones reales entre las que se pueden elegir. Estas capacidades, por su parte, están en íntima relación con las *funciones* que corresponde a las diversas cosas que el ser humano puede valorar *hacer o ser*. Lo que supone que las capacidades se refieren a las combinaciones entre diversas funciones.

Sen (2000), considera cinco tipos de libertad: libertades políticas, servicios económicos, oportunidades sociales, garantías de transparencia y seguridad protectora. Estas libertades contribuyen a la capacidad general de las personas, pero también se complementan. Se constituyen en derechos y oportunidades que tienen las personas y que contribuyen a un mejoramiento de sus capacidades.

Basicamente, las libertades políticas hacen referencia a las oportunidades que tienen los individuos para decidir quien los debe gobernar y bajo qué principios, comprenden la posibilidad de dialogar, disentir y criticar en el terreno político. Estas libertades deben ser consideradas desde su *importancia directa o valor intrínseco*, así denominada por su relación fundamental en la vida humana y con otras capacidades básicas; *su papel instrumental* que posibilita a los seres humanos expresarse y defender sus demandas de atención política; y por último, *su papel constructivo* que permite la comprensión e identificación de necesidades (Sen, 2000).

Metodología

La presente investigación es de tipo cualitativo. El aporte de las MEF en la formación permanente del maestro, en el marco del presente estudio, puede ser comprendida a través de la búsqueda del sentido que le confiera el autor, en este caso el maestro, al rescatar su propósito, su intención, la configuración particular de sus pensamientos y sentimientos (Bauman, 2002), de sus palabras, que permitan dar una interpretación global de dicha

formación (Sandoval, 1996). Desde esa consideración, se empleó el método hermenéutico-dialéctico al considerarlo más sensible y adecuado que otro (M. Martínez, 1989) para investigar la realidad de las Mesas de Educación Física configurada por maestros.

Tal interpretación se logra mediante el círculo hermenéutico, que corresponde a un proceso dialéctico, en el que se “*pretende ir de la captación de las partes al intento de captar el sentido del todo, alternando con el intento de determinar las partes partiendo del sentido del todo*” (Uribe, 2007: 39). Sin embargo, más que un círculo debe considerarse como un espiral que “*como una escalera de caracol, va cambiando de dirección a cada paso y vuelve siempre a la misma posición, pero elevándose de nivel*”, donde cada vuelta, continúa el autor, “*permite aumentar la riqueza de la descripción, el nivel de penetración de la comprensión, de la estructura estudiada y de su significado*” (M. Martínez, 1999: 115). Este proceso dialéctico permite sopesar el valor y la fuerza de lo manifestado.

Siguiendo a Martínez (1989), las dimensiones que se consideran en el presente estudio son: a) *la intención que anima al maestro*: la intención establece un contexto y un horizonte que hace posible comprender la acción de los sujetos y está muy ligada a los valores y filosofía de vida de éstos, b) *el significado que tiene la acción para el maestro*: para comprender el significado que la acción tiene para el autor es necesario conocer su contexto y su marco de referencia, y c) *el nivel de condicionamiento ambiental y cultural*: el medio ambiente juega un papel fundamental en la formación de la estructura de la personalidad. Constituye un fondo importante para comprender las acciones de los maestros.

Técnicas de investigación

Se utilizaron las siguientes técnicas para la comprensión de nuestro objeto de estudio, por corresponder a los caminos que mejor permiten explorarlas desde el método elegido:

a) Entrevista en profundidad: encuentros, cara a cara, dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los maestros respecto de sus vidas, experiencias o situaciones expresadas con sus propias palabras (Taylor y Bogdan, 1987). Palabras como lámparas, parafraseando a Bauman (2002), que derraman luz sobre parte de la experiencia del maestro. Se seleccionó un maestro, por MEF, y ubicado en cada zona de Medellín. Así, se entrevistaron cuatro maestros integrantes de las MEF (dos hombres y dos mujeres). Las entrevistas y grupos de discusión se realizaron entre mayo de 2011 y agosto de 2012.

b) Grupos de discusión: proporciona un conocimiento y una comprensión profunda, como señala Soler (1997), de las necesidades, motivaciones, actitudes, deseos, y comportamientos reales del maestro, que permiten determinar los sistemas de valor, los atributos, la imagen, los significados asociados a las MEF en su construcción formativa. Así, se realizaron dos grupos de discusión con los coordinadores de las MEF en consideración del espacio-tiempo social de los maestros.⁴

c) Análisis de contenido: pretende la identificación y explicación de las representaciones

4 Para Ibáñez (2003), todo individuo se mueve en un espacio-tiempo a lo largo de su vida. Esa movilidad afecta el conocimiento de la realidad social. Desde esa consideración se realizó un grupo de discusión al finalizar un año de trabajo de las diferentes mesas, pues es evidente que la movilidad de los maestros durante ese espacio-tiempo permite mayor discurso generado por las cargas agenciadas. De igual manera, se realizó otro grupo de discusión en mitad de otro año de trabajo (2012) para complementar la realidad social investigada. Los grupos de discusión se realizaron con maestros, coordinadores de diferentes MEF de Medellín.

cognoscitivas que otorgan sentido a todo el relato comunicativo. Con su empleo, es posible reconocer “*lo oculto, lo latente, lo no aparente, lo potencial inédito (no dicho) encerrado en todo mensaje*” (Bardin, 2002: 7). De tal manera se revisaron las actas de las MEF estudiadas para identificar sus intereses, interpretaciones, experiencias y aprendizajes.

d) Muestra y criterios de selección: la muestra está conformada por ocho maestros: cuatro integrantes de las MEF seleccionadas, y cuatro coordinadores de la respectiva MEF. Los maestros, en atención al criterio de conocimiento y experiencia (Galeano, 2004), atienden el área de Educación Física, bien sea en la Básica Primaria (dos maestros) y Básica Secundaria (dos maestros). Por su parte, las MEF, en atención al criterio de significado de lugar, fueron seleccionadas según su ubicación en el contexto geo-administrativo de Medellín. Es decir, se seleccionó una mesa de la zona nororiental, una de la zona noroccidental, una de la zona centro-occidental y una del área rural.

CRITERIOS DE SELECCIÓN DE LA MUESTRA	
Mesas de Educación Física	Maestros
Pertencientes al municipio de Medellín.	Ser maestro (a) de Educación Física.
Registrar como mínimo 2 años de conformación.	De Primaria o Secundaria.
Haber adelantado acciones colectivas orientadas a la formación permanente del maestro.	Haber participado como mínimo dos años en las reuniones de la MEF.
Una mesa por zona.	

Cuadro 1: Criterios de selección de la muestra.

Validez: en atención a lo que Galeano denomina lógica interna de los resultados y a su grado de coherencia se establece que las estrategias con mayor predominancia corresponden a la triangulación, comparación y contrastación de fuentes y técnicas de investigación; y la retroalimentación. Para la primera estrategia se puede establecer que los procedimientos que permitieron la confrontación “*de lógicas, lecturas de situación, saberes, versiones*” (Galeano, 2004: 44) corresponden a: a) la comparación de la información obtenida con otras fuentes, es decir con los diferentes coordinadores de las Mesas de Educación Física seleccionadas y, b) la utilización de técnicas de recolección de información que complementen o permitan la profundización de la información, así se utilizó, además de la entrevista, los grupos de discusión y el análisis de contenido de las diferentes actas de las MEF a los que pertenecían los maestros entrevistados. Mientras para la segunda estrategia, obtención de retroalimentación, los sujetos que hicieron parte de la investigación evaluaron los resultados parciales y finales en distintos encuentros.

Organización y sistematización: Las entrevistas y los grupos de discusión fueron grabados, luego se transcribieron; finalmente se alojaron en una base de datos Excel con el

ánimo de hacer cruce de la información. De igual manera, se elaboró un formato en Excel que permitiera guardar la información contenida en las actas, en consideración de las categorías: integrantes, temáticas, tiempos, experiencias.

Resultados y discusión

Libertades políticas y formación permanente

“...el lenguaje que conecta educación y política se nos ha hecho casi impronunciable” (Larrosa y Kohan, 2003: 9).

Desde los colectivos estudiados, emerge una relación importante entre formación y libertades políticas. Los maestros desde sus voces, dan cuenta de capacidades que han estado restringidas en los programas de formación y de las mismas escuelas de las que hacen parte. Estas capacidades aparecen vinculadas a la libertad de expresión, a la posibilidad de dialogar, disentir y criticar en el terreno político y pedagógico (Sen, 2000). De tal manera, las voces de los maestros destacan la importancia directa y el papel indirecto de las libertades políticas en sus procesos de formación permanente.

El agenciamiento de la libertad de expresión desde las MEF

La posibilidad del maestro de expresarse libremente, sin condicionamientos o señalamientos externos, se hace visible en las MEF. Sus palabras le permiten comprender el espectro educativo del cual hace parte, así puede dialogar, criticar y disentir. Las MEF se convierten en un espacio en el que los maestros están dotados de la palabra; ya no situados en la palabra oída, sino en la palabra hablada. Voces que se instalan desde un uso político y epistemológico (Hargreaves, 1996: 273). El presupuesto de las MEF como un espacio de expresión sin censura, se sustenta en el valor de las palabras de los maestros y son sus voces quienes lo anuncian: *“...creo que es un espacio de expresión”* (ZGD2), *“...es el momento en que cada quien puede hablar y no se sienta de alguna manera cohibido para decir lo que piensa y siente en determinado momento”* (BGD2), *“el espacio siempre ha estado abierto y cada uno pueda expresar y decir lo que siente”* (ER2)

De tal manera, se presume que desde el escenario de las MEF emerge la consideración de un maestro con capacidades humanas, en el sentido que allí puede hacer uso de la palabra con la exposición de sus saberes. Para Freire (2008) es preciso darle voz a aquellos que quieran pronunciar el mundo donde se permita la aparición de sus anhelos, dudas, esperanzas y temores. Dicha posibilidad de expresión y participación es fundamental en los procesos de desarrollo humano referidos a los programas de formación permanente, pues un maestro *“que no pueda expresarse libremente o participar en las decisiones y los debates públicos (...) carece de algo que tiene razones para valorar”* (Sen, 2000: 56).

Los maestros utilizan la palabra para darle contenido a las temáticas que abordan, de tal manera que no se construyan escenarios falsos y sin coherencia respecto a sus contextos escolares. Sin embargo, se puede avizorar como reconocen a los otros maestros en sus procesos de formación. Una formación colectiva, en cuanto se reconoce el saber del otro. Esta configuración se encuentra encarnada en la voz de un maestro:

Una de las primeras cuestiones que se desarrollaron dentro de la política griega era conversar a nivel de consejos, era conversar a nivel de un grupo de personas que se reunían en diferente tema y eso te daba a vos la posibilidad de «politiquear», entre

comillas, de conversar, de hablar, de tomar decisiones, de posibilitar espacios democráticos; eso es de pronto lo que hacemos acá. Igualmente... nos expresamos [y] de alguna u otra manera conocemos el pensamiento de este [sus pares]

(CGD2)

La posibilidad de expresión de los maestros se convierte en punto de fuga que, al parecer, les permite conocer el pensamiento de sus pares, el reconocimiento de sus saberes y por lo tanto de reflexionar sus prácticas pedagógicas.

La crítica. El rompimiento de marcos

“Lo que ocurre cuando un marco rompe consigo mismo es que una realidad dada por descontada es puesta en tela de juicio, dejando al descubierto los planes instrumentalizadores de la autoridad que intentaba controlar dicho marco” (Butler, 2010: 28)

Un aspecto común evidenciado en las diferentes mesas estudiadas corresponde a la crítica constante que se hace a las instituciones de las que hacen parte o de aquellas otras cuya relación es directa con sus prácticas educativas. Estas críticas se estructuran desde dos dimensiones, a saber: crítica interna y crítica externa.

La crítica interna

Las MEF se convierten en un espacio en el cual los maestros realizan críticas sobre lo que sucede al interior de sus instituciones. La crítica interna recrea el escenario educativo, corresponde a una imagen viva de lo que allí se gesta, de las tensiones entre quienes allí habitan. También dan cuenta del entramado político y educativo del cual hacen parte los maestros y que bajo este espacio de expresión se intenta deshilar para su comprensión. Dicho asunto, puede ser comprendido bajo las palabras de dos maestros: *“...nos quejamos de todas las necesidades que hay en las instituciones”*. (EM1) *“...yo pienso que es un espacio de uno contar lo que de pronto está pasando en sus colegios...”* (BGD2)

Estos argumentos podrían interpretarse, desde una connotación, como la queja estéril y carente de movilidad por parte de los sujetos. Sin embargo, detrás de estas expresiones aparecen algunos significantes con alta connotación política que no pueden desecharse. Corresponden a la posibilidad de hacer frente a la colonización del discurso proveniente de las reformas educativas que se oye en las escuelas y que expresadas en un espacio común, bajo una identidad colectiva (la identidad del maestro de Educación Física), les permite considerar aspectos del espacio pedagógico y de su misma vida. A su vez, corresponde en darle voz a aquellas voces silenciadas (Apple, 2001) y al reconocimiento del potencial del mundo invisible (Max-Neef, Elizalde y Hopenhayn, 1993). En efecto, en el modo en que la Educación Física se ha constituido como campo de saber, los maestros han sido relegados a causa de las relaciones de fuerza imperantes en el sistema educativo que basan sus objetivos y fines, mayoritariamente, desde el aspecto económico.

El escenario de las MEF se convierte en ágora. El maestro piensa en las necesidades, discute las problemáticas que lo aquejan y habla de las mismas, cuenta lo que sucede en los escenarios educativos, expone lo que siente; lo que revela, de la manera más apremiante, el ser de las personas (Max-Neef, Elizalde y Hopenhayn, 1993). Es decir, los maestros pueden develar, bajo la crítica interna, aquello que los sofoca en sus prácticas cotidianas en relación a las políticas que las determinan. La gramática escolar es puesta en tela de

juicio. A su vez, es posible la potenciación de las capacidades de los maestros, agenciada por la posibilidad de crítica interna.

Ahora bien, aquello que denominamos crítica interna y que logra establecerse por la capacidad de libertades políticas reconoce *la subjetividad del maestro en los procesos de formación* pues, como señala Hargreaves (1999), los maestros no pueden terminar siendo otra cosa que lo que piensan ser. Por lo tanto, para no cosificar su humanidad y profesionalidad, las libertades políticas le permiten su reconocimiento como maestro, pues no es un discurso que proviene de afuera, más bien es un asunto inherente a su quehacer (Martínez, 2008: 105). Así, al entrevistar a varios maestros sobre lo que se habla en los encuentros, afirman: “... por ejemplo como la clase de educación física, como en los colegios muchas veces se convierte en un problema porque es la clase en el patio que interfiere en el trabajo de los demás... vea es que en mi colegio no podemos hacer educación física porque daño las matas, porque para el rector es mucho más importante la canasta con el jardín que la clase de educación física” (BGD2), “...la necesidad del educador físico para la Básica Primaria, eso es lo más latente, que es el educador físico para la Básica Primaria...” (EM1), “...donde se dice, bueno usted como docente ¿si se siente bien? ¿Si está alegre? ¿Si realmente quiere defender esto o está simplemente por ganarse un sueldo? ¿Cómo lo vive? qué le aporta, qué le enriquece, qué le hace sentir docente, cuál es el amor que está dando y cuál es el que está recibiendo” (DGD2).

Estas expresiones de los maestros, que dan cuenta de su subjetividad política y por lo tanto de su condición de maestro, revelan:

- a) Los procesos escolares en las instituciones educativas que descubren necesidades del área de Educación Física.
- b) Las prácticas pedagógicas en las instituciones educativas.
- c) Los discursos y prácticas de poder.
- d) La constitución de su identidad profesional.⁵

Tales expresiones corresponden a la formación permanente del maestro, pues además de pensar en las prácticas propias de la Educación Física, se reflexiona sobre aquellos condicionamientos del sistema escolar que deben enfrentar a diario en sus instituciones, y sobre su misma condición.

La crítica externa

El Educador Físico, además de sus prácticas en el aula, le corresponde otro tipo de prácticas que se ubican por fuera de la misma; que no, por desarrollarse en otro escenario, deben configurarse como actividades externas y carentes de reflexión. Estas prácticas, enmarcadas en las expresiones motrices deportivas y recreativas (la participación en juegos y competencias deportivas), son motivo frecuente de discusión en los encuentros. Así lo demuestra la afirmación de una coordinadora de una MEF, reforzada por un maestro que asiste a los encuentros: “...los juegos intercolegiados son tema de conversación cada vez que nos reunimos, cómo vamos...” (BGD2), “... lo que se ha estado desde el año pasado pues, y hasta este año, es la parte... es como tratar de reorganizar... los Juegos Interescolares” (EP3).

5 En las instituciones educativas, generalmente, existe uno o dos maestros de Educación Física. Por lo tanto, las MEF reúnen un conglomerado de maestros, mayoritariamente educadores físicos, que permiten dicha constitución de identidad.

Estas críticas realizadas por los maestros a la entidad encargada de organizar los juegos interescolares (INDER)⁶, puestas en común en algunos encuentros de la mesa intentan, en primera instancia, sacudir los cimientos que estructuran las dinámicas de los juegos mencionados, para una posible modificación. Desde esa orilla, los maestros realizan una crítica constructiva a aquellas fuerzas que crean una realidad injusta y opresiva donde la Educación Física pueda estar contribuyendo en el refuerzo de dichos aspectos (Kirk, 1990). Los maestros avizoran un escenario diferente para que sus estudiantes tengan encuentros deportivos y recreativos realmente significativos y alejados del modelo hegemónico competitivo imperante. Para ello, alzan sus voces, de manera colectiva, con el ánimo de romper aquellos marcos que los aprisionan, pues reconocen en esas prácticas otros intereses instrumentalizadores: “...y entonces la gente [los maestros] dice, no le marchemos al INDER porque el INDER nos usa a nosotros, nos utiliza. El INDER está midiéndolo por participación y no por calidad, cierto” (EP3).

Que en las MEF se reconozcan esos intereses, se detecten esas «grandes narrativas» (Apple, 2001) no puede pasarse por alto y considerarse como un asunto habitual y cotidiano. Recordemos que las instituciones «oficiales», traen consigo un discurso propio de las reformas neoliberales, aunque poco evidente en sus prácticas; es decir, existe un discurso encantador, tanto, que modifica el pensamiento de los maestros. Hacerlo visible, es por lo demás, un asunto ponderable. Los maestros se convierten en «amigos críticos» (Meier y Schwarz, 2005: 65) debido a la ayuda que pueden ofrecerse entre ellos mismos, y desde diferentes visiones, para examinar críticamente su trabajo y los procesos de sus instituciones educativas.

Para Day, estas valoraciones críticas “presuponen una relación entre iguales y está enraizada en una tarea común” (2005: 65), de tal manera que el crítico amistoso, a diferencia del tutor, se ubica desde una posición horizontal donde se le reconocen sus conocimientos, experiencias y destrezas. En ese sentido, los maestros se reconocen como iguales, y es el espacio de la Mesa de Educación Física la oportunidad para que las voces críticas se hagan presentes, sin señalamiento alguno por el saber que representan.

Bajo tal consideración, esa protesta y denuncia se constituye, en segunda instancia, en movimientos en ejercicio donde se reafirma la dignidad de las personas y de los colectivos que constituye un elemento de fuerza no negociable y que enfrentan la dictadura del mercado y la colonización mercantil de la vida (Mejía, 2006). Implica lo anterior, que el develamiento de intereses solapados en las prácticas y discursos, corresponde a una potenciación de capacidades insertas en las libertades políticas. Ahora bien, aun cuando manifiestan su desacuerdo, también realizan acciones que dan cuenta del resquebrajamiento del marco. Asunto evidenciado por un maestro: “Ellos [los maestros de su MEF], estuvieron recogiendo firmas también hace poquito... para no participar en los Festivales del INDER” (EP4).

Esa capacidad de decisión y acción, se inserta en respuestas a la ofensa a la educación, que no es más que la lucha política consciente, crítica y organizada (Freire, 2006) por parte de los maestros para el resquebrajamiento de los marcos que los aprisionan a ellos y a sus alumnos.

6 El INDER es el Instituto de Deportes y Recreación de Medellín. Esta entidad está encargada de organizar las justas deportivas para el sector educativo denominadas Juegos Interescolares (Básica Primaria) o Juegos Intercolegiados (Básica Secundaria). Allí participan niños y niñas de las diferentes instituciones educativas de la ciudad.

Es decir, además de las capacidades agenciadas por las libertades políticas, se agencian acciones concretas para la modificación del contexto en el que se desenvuelven sus estudiantes y ellos mismos. Estas posturas críticas, pueden leerse desde los planteamientos de Liston y Zeichner (1997) quienes reconocen que los programas de formación pueden ubicarse desde esta lógica con el fin de una posible modificación de la realidad. Por su parte Giroux y Maclaren (en Contreras, 1997: 118) consideran que los maestros están obligados a problematizar los discursos y valores que legitiman las prácticas sociales y escolares valiéndose de su conocimiento crítico.

El diálogo entre pares: entre las necesidades y las utopías

La escuela, como dispositivo moderno, ha asimilado un lenguaje profesional -encarnado en los maestros- que se apoya en el discurso científico y cuya promesa es el progreso humano (Popkewitz, 2000). Acudiendo a las certezas de la ciencia, desde la lógica positivista, el discurso del maestro debe sustentarse y no separarse de las mismas; existe, por consiguiente, una deslegitimación de ese otro «discurso» del maestro cuya única premisa es el mismo desarrollo humano. Para Freire (2008) la existencia no puede ser muda, silenciosa; es pronunciando el mundo que se puede transformar, de tal manera que retorne problematizado, lo que implica un nuevo pronunciamiento. Los maestros expresan: “... porque en las mesas más que todo es mucho diálogo...” (EM1), “...nosotros mismos dialogamos...” (ER2).

Las mesas, desde la geografía imaginaria, aparecen como escenario de diálogo. El diálogo está constituido en el discurso de los maestros por dos asuntos que corresponden a la necesidad de que sus palabras sean escuchadas (valor intrínseco), como también encarnan imágenes vivas de aquello que debe superar la estructura escolar para humanizar a quienes la ocupan (papel instrumental). Es decir, reconocen la potencia de los significantes de sus palabras y anuncian en ellos la posibilidad del cambio. El maestro dialoga, (de)construye y anhela.

El diálogo, como capacidad, permite realizar la necesidad de participación de los maestros, pues sus palabras son vehículos que dinamizan el mismo desarrollo humano. Esa capacidad, responde a lo que Flecha (1997) denomina *diálogo igualitario*, donde las opciones no son impuestas, sino que son creadas conjuntamente por una comunicación horizontal. Es decir, no hay un principal que dirija los discursos de los maestros, son ellos mismos quienes los dirigen, constituyéndose en agentes dialógicos: “...planeamos y a veces surgen temas que hay que tratarlos como ahí, en la inmediatez...” (ER2), “Sí, más conversatorio, como que todos van con sus inquietudes, a veces a desahogarse uno, de que, ve me está pasando esto, lo otro, si” (EM1).

Dada la igualdad que asumen los maestros en el espacio de las MEF, pareciese que el diálogo permite encontrarse con los saberes que los constituyen, a su vez, un encuentro con los otros y consigo mismo. La cuestión de resolverlos en la inmediatez, no supone improvisación en el uso negativo del término, sino más bien la urgente necesidad de ponerlos al orden del día teniendo en cuenta que son ellos, los maestros, a partir de sus saberes, quienes pueden darle forma teniendo en cuenta que luego regresarán a sus instituciones educativas. Es ese escenario, quizá ya no otro, que permite la inmediatez mencionada y la posibilidad de la identificación de las necesidades, como lo señala un maestro: “a los otros [los maestros de otras áreas] de pronto no les interesa decir: mira a usted por qué le pasó esto, sino que es aquí [en los encuentros de la MEF], donde queremos, necesitamos hacer esto, tenemos que trabajar en esto...” (ZGD2).

De esta manera, los maestros intentan resolver sus inquietudes desde el saber que los configura y de su misma experiencia; a su vez, buscan identificar las necesidades particulares en clave pedagógica. Necesidades que son posibles de identificar por la influencia de la participación y del diálogo público (Sen, 2000). El diálogo entre los maestros permite superar esos regímenes de verdad propios del campo pedagógico y de la misma Educación Física, alejándose de la legitimación del *status quo*. Martínez y Unda (1995) hacen hincapié en que para generar otros modos de educación es necesario partir de las especificidades y de las complejidades de la escuela; por lo tanto, la formación permanente no puede obedecer a definiciones externas, sino a lo que realmente se necesita y quienes más que los maestros para identificar esas complejidades. La voz de un maestro indica: “...*vamos a trabajar gimnasia en esta unidad y si no hay como trabajar la gimnasia ¿entonces qué vamos a hacer? Hay que hacer otra cosa*” (EP4)

Es decir, que los preceptos e indicaciones propuestos por unos saberes fijos, propios de la modernidad, deben tener modificaciones a partir de los saberes de los maestros y del contexto institucional. Cobran sentido entonces, las experiencias que cada maestro exponga en el auditorio de las MEF, y desde la posibilidad del diálogo enraizada en las libertades políticas.

Un segundo componente del diálogo corresponde a la utopía. Para Giroux (2006) un lenguaje de crítica es importante, sin embargo, incompleto. Por eso, es preciso introducir un lenguaje de posibilidad, donde la estrategia esté orientada a la construcción de un nuevo orden social. Los maestros recrean viejas y presentes posibilidades, pero también, desde el diálogo, visualizan nuevas opciones. Dialéctica entre la historicidad y el cambio como las anunciadas por las respuestas de los maestros: “*Si me entiende, no quedarnos en la queja. Porque bueno, nos quedamos... que hagamos las dos cosas. Sentamos la posición del por qué no; y esas cosas otras tan bonitas y tan buenas que...ha hecho [se hacen desde las Mesas] cosas muy bonitas, muy buenas...*” (CAGD1), “*porque podemos expresar lo que sentimos, lo que decimos, lo que queremos lograr, lo que creemos que está fallando*” (ZGD2). Otra maestra agrega:

...yo siempre he sido una soñadora del área y me mantengo siendo muy fantástica y hay sueños que les agradezco mucho a los estudiantes y ... gracias a ustedes [los maestros que asisten a la mesa] yo me realizo, del área de educación física, en mi colegio con relación a la mesa de trabajo, entonces yo creo que encontramos en muchas instituciones lo que es el horario, el tiempo, los espacios, y a eso sumémosle que sueño y seguiré soñando con la parte de la [clase de Educación Física en] Primaria ... cómo comparto, cómo hago para que en la Institución la parte administrativa también se sensibilice, se apropie y diga: ay, sí, es el que el área de educación Física en la Primaria también la necesitamos. Entonces que nos abran esos espacios. Ha sido duro, no imposible, pero si ha sido duro...

(MGD1)

Se hace posible el reconocimiento del maestro como sujeto pues sus palabras demuestran la aprehensión del saber. Un saber no instaurado desde la periferia, sino desde el centro; es decir, desde los mismos maestros. En ese sentido, el maestro puede visibilizarse como *sujeto político*, pues al hacer referencia a la utopía, a lo imposible, puede reflexionar lo posible (Lechner, 1984). Los maestros dialogan sobre estas posibilidades, reconocen la

dificultad que existe desde la organización administrativa de las escuelas, pero asumen posturas emergentes. La Educación Física no ha sido considerada desde la importancia que tiene (Arnold, 2000; Kirk, 1990; Sáenz-López, 1997), pues se avizoran otras áreas como posibilitadoras del desarrollo en términos económicos. El maestro entonces, anuncia la posibilidad de otro tipo de educación donde tenga cabida el desarrollo humano, es decir, donde él y su área de conocimiento tengan una relevancia importante.

En términos de Bauman (2001), los maestros se convierten en arquitectos de palabras, pues encuentran en ellas la posibilidad de combatir el orden instaurado por el sueño moderno. La escuela, los saberes que la configuran y las dinámicas allí instauradas, como correlato de la modernidad, son deconstruidas por los maestros. Su lógica es subvertida.

Conclusiones

Las MEF posibilitan la formación permanente del maestro al convertirse en el escenario que tienen los educadores físicos para potenciar sus capacidades básicas. En ellas, se posibilita la exposición de los saberes de los maestros y a la vez la denuncia de otros aspectos que los aquejan y que se inscriben en los procesos de formación permanente.

La libertad de expresión advertida por los maestros y posibilitada en las MEF, si bien puede potenciar la capacidad básica de participación política y social, también deja leer como subtexto, que en muchas escuelas se impone un estilo autoritario donde poco se reconocen las ideas y los intereses divergentes (Ball, 1989). A su vez, deja entrever que existe un liderazgo antagónico en las MEF, debido a que se estimula el debate público de sus integrantes. Esta posibilidad corresponde al papel constructivo de las libertades políticas, que como Sen (2000) lo indica, pueden brindar información sobre las necesidades generales de los individuos, en este caso, sobre lo que los maestros necesitan en sus diversas instituciones educativas anclado a la complejidad del saber, de las relaciones entre los agentes educativos, de sus mismas prácticas pedagógicas y de la misma formación permanente.

Se reconoce, desde las MEF, en relación con la formación permanente del maestro, la importancia directa o valor intrínseco, que no es más que darle sentido a la vida humana relacionada con las capacidades básicas. Lo anterior indica que la capacidad básica queda manifestada en la posibilidad de criticar, dialogar y en la libertad de expresión, además de dar cuenta de las necesidades de los maestros. Su valor radica, precisamente, en brindar la oportunidad de participación en los procesos de formación permanente que lo determinan como sujeto, como ser humano con posibilidad de intervenir en su entorno educativo y social.

Las libertades políticas son fundamentales en las MEF para el desarrollo humano de los maestros, pues centran su atención en la agencia y el criterio de los mismos, no únicamente en las prestaciones que pueden dispensar dichos programas. Estas libertades políticas son importantes porque los maestros pueden actuar como ciudadanos que importan y cuya opinión cuenta más, parafraseando a Sen (2000), que para vivir como maestros bien capacitados y bien entretenidos. Aspecto último, en el que se han enfocado los programas de formación permanentemente instalados desde las lógicas contemporáneas de calidad.

Por otro lado, los funcionamientos y capacidades políticas inscritos en las MEF, ubican esta estrategia de formación desde el paradigma de crítica y reconstrucción social pues sostienen *“posiciones políticas, explícitas o implícitas respecto a la institución escolar y al contexto*

social de la escuela” (Pérez, 1995: 424) que posibilitan su emancipación y la de sus alumnos. Sin embargo, deben propiciarse otros espacios para que los maestros puedan elevar su voz, pues las MEF deben corresponder a una de las múltiples estrategias y oportunidades sociales que tienen los educadores físicos. No debe ser la única. Además, las MEF deben ser observadas desde la administración, no únicamente como recurso para el apoyo de acciones que permitan el cumplimiento de políticas de turno; sino como una oportunidad social de los maestros que contribuye a su propia formación permanente.

Referencias bibliográficas

- APPLE, M. (2001). *Política cultural y educación*. Madrid: Morata.
- ALVARADO, L. (2003). *Formación de profesores en America Latina: diversos contextos socio-políticos*. Bogotá: Antropos.
- ARENDT, H. (2003). *La condición humana*. Barcelona: Paidós Ibérica S. A.
- ARNOLD, P. (2000). *Educación Física, movimiento y currículum*. Madrid: Morata.
- BALL, S. (1989). *La micropolítica de la escuela*. Madrid: Paidós.
- BARDIN, L. (2002). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- BAUMAN, Z. (2001). *En busca de la política*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- BAUMAN, Z. (2002). *La hermenéutica y las ciencias sociales*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- BAUMAN, Z. (2009). *El arte de la vida*. Barcelona: Paidós Ibérica S. A.
- BUTLER, J. (2010). *Marcos de guerra. Las vidas lloradas*. Madrid: Espasa Libros.
- CALVO, G. (2008), “La formación de los docentes en Colombia. Estudio diagnóstico”. En: González (coord.). *Paradojas en la formación docente*. Bogotá: Ediciones SM, 69–78.
- CASTORIADIS, C. (1980). “Reflexiones sobre el desarrollo y la racionalidad”. En: Méndez (coord.). *El mito del desarrollo*. Barcelona: Kairós, 183–222.
- CONTRERAS, J. (1997). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.
- CONTRERAS, J. (2010). “Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24, 2(68), 61–81.
- DAY, C. (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea.
- FERRY, G. (1991). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Barcelona: Paidós.

- FLECHA, R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- FLÓREZ, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Santafé de Bogotá: McGraw Hill.
- FRAILE, A. (2003). “Nuevos caminos para la formación del profesorado de Educación Física”. *Kinesis*, 36, 62–72.
- FREIRE, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- FREIRE, P. (2008). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- GALEANO, M. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT.
- GARCÍA, H. (1997). *La formación del profesorado de Educación Física: problemas y expectativas*. Barcelona: INDE Publicaciones.
- GIROUX, H. (2006). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- GRIFFIN, K. (2001). “Desarrollo humano: origen, evolución e impacto”. En: Ibarra y Unceta (Coords.). *Ensayos sobre el desarrollo humano*. Barcelona: Icaria, 25–40.
- HARGREAVES, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- HARGREAVES, A. (1999). “Dimensiones subjetivas e institucionales de la formación docente” *Revista de Educación y Cultura*, 44, 15–22.
- HARGREAVES, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Octaedro.
- IBAÑEZ, J. (2003). *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: técnica y crítica*. Madrid: Siglo Veintiuno Editores.
- IBARRA, P. y UNCETA, K. (2001). *Ensayos sobre desarrollo humano*. Barcelona: Icaria.
- IMBERNÓN, F. (1999). “Conceptualización de la formación y desarrollo profesional del profesorado”. En: Imbernón y Ferreres (coords.). *Formación y actualización para la función pedagógica*. Madrid: Síntesis, 25–34.
- IMBERNÓN, F. (2002). “Reflexiones globales sobre la formación y el desarrollo profesional del profesorado en el Estado Español y Latinoamérica”. *Educar*, 30, 15–25.
- KIRK, D. (1990). *Educación física y curriculum*. Valencia: Universitat de Valencia.
- LARROSA, J. y KOHAN, W. (2003). “Dossier II: Igualdad y libertad en educación.

- A propósito de *El maestro ignorante*". *Revista Educación y Pedagogía*, 15(36), 7-12.
- LECHNER, N. (1984). *La conflictiva y nunca acabada construcción del orden deseado*. Santiago de Chile: FLACSO.
- LISTON, D. y ZEICHNER, K. (1997). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata.
- LÓPEZ, V. (1999). *Prácticas de evaluación en educación física: estudio de casos en primaria, secundaria y formación del profesorado*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- MARTÍNEZ, A. (2000). "Malestar docente y profesionalización en América Latina". *Revista Española de Educación Comparada*, 6, 87-112.
- MARTÍNEZ, A. y UNDA, M. (1995). "Redes Pedagógicas: espacios múltiples y abiertos". *Nodos y Nudos*, 1(1), 4-9.
- MARTÍNEZ, J. (2004). "La formación del profesorado y el discurso de las competencias". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 3, 127-143.
- MARTÍNEZ M. (1989). *Comportamiento humano. Nuevos métodos de investigación*. México, D.F.: Trillas.
- MARTÍNEZ, M (1999). *La Nueva Ciencia: Su desafío, lógica y método*. México D.F.: Trillas.
- MARTÍNEZ, M. (2008). *Redes Pedagógicas: la constitución del maestro como sujeto político*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- MAX-NEEF, M., ELIZALDE A., y HOPENHAYN, M. (1993). *Desarrollo a escala humana. Conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones*. Uruguay/Barcelona: Nordán-Comunidad/Icaria.
- MEIER, D. y SCHWARZ, P. (2005). "El colegio de educación secundaria de Central Park: lo difícil es hacer que suceda". En: Apple y Beane (coords.). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata, 48-69.
- MEJÍA, M. (2006). *Educación(es) en la(s) globalización(es) I*. Bogotá: Desde Abajo Ediciones.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (2012). *Documento guía. Evaluación de competencias. Educación física, recreación y deporte*. [Recuperado el 12 de diciembre de 2012]. <<http://www.mineducacion.gov.co/proyectos/1737/articulo-310888.html>>
- PÉREZ, A. (1995). "La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas". En: Gimeno y Pérez (coords.). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata, 398-429.

- POPKEWITZ, T. (2000). *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid: Morata/Fundación Paideia.
- RIST, G. (2002). *El desarrollo: historia de una creencia occidental*. Madrid: Los libros de la Catarata.
- RODRÍGUEZ, A. (2000). “Cambio y reformas en educación: el papel de los maestros”. En: Cárdenas, Rodríguez y Torres (coords.). *El maestro: protagonista del cambio educativo*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 77–159.
- ROLDÁN, O. (1997). “Conferencia: Educación, desarrollo humano y cultura física”. Medellín.
- SÁENZ-LOPEZ, P. (1997). *Educación Física y su didáctica*. Sevilla: Wanceulen.
- SANDOVAL, C. (1996). *Investigación cualitativa. Módulo cuatro*. Bogotá, ARFO Editores.
- SCHÖN, D. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. Londres: Temple Smith.
- SCHÖN, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en los profesores*. Barcelona: Paidós/M.E.C.
- SEN, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Barcelona: Planeta.
- SOLER, P. (1997). *La investigación cualitativa en marketing y publicidad: el grupo de discusión y el análisis de datos*. Barcelona: Paidós Ibérica, S. A.
- SUNKEL, O. (2000). “En busca del desarrollo perdido”. En: Barbato. *Nuevas aproximaciones al concepto de desarrollo: desde la economía, la sociedad y la ética*. Montevideo: Trilce, 13–24.
- STENHOUSE, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- TAYLOR, S. y BOGDAN, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós Ibérica, S. A.
- URIBE, I. (2007). “Teoría y práctica de la Educación Física”. En: Chaverra y Uribe (coords.). *Aproximaciones epistemológicas y pedagógicas a la Educación Física. Un campo en construcción*. Medellín: Funámbulos Editores, 11–22.
- VALVERDE, K. (2002). “Apuntes sobre los conceptos de libertad, equidad y desarrollo humano en Amartya Sen”. En: Castañeda y Guitián (coords.). *Instantáneas de la acción*. México, D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México–Casa Juan Pablos, 277–293.