

La formación permanente del profesorado de Educación Física de Medellín. Una retórica que abandona entre la exclusión y la pobreza¹

The constant training of educators of Physical Education of Medellin. A rhetoric that leaves between exclusion and poverty

Marco Fidel Gómez²

Resumen

El artículo informa sobre la situación actual del profesorado de Educación Física de Medellín con relación a la formación permanente e interpretada desde el paradigma del Desarrollo Humano. Se trata de un estudio cualitativo y se utiliza el método Histórico- Hermenéutico. La información se recoge a través de entrevistas, grupos de discusión y revisión documental. Se establece la existencia de una pobreza del educador físico del Municipio de Medellín relacionada con su formación permanente, como oportunidad social, y con las garantías de transparencia que influyen en su condición de maestro.

Palabras clave: formación permanente, políticas, desarrollo humano, maestros.

Abstract

The article reports the current situation of physical education teachers in Medellin in relation to

the constant training interpreted from the Human Development paradigm. This is a qualitative study using the historic-hermeneutic method; the information is collected through interviews, discussion groups, and documentary review. It establishes the existence of poverty in the physical educator of Medellín related to their constant training as a social opportunity and transparency guarantees that influence their status as educator.

Keywords: Teachers education, politics, human development, educators.

Introducción

La condición de ser maestro inmediatamente dirige a aquellos agentes que en y desde las escuelas forman ciudadanos. La ciudadanía, indiscutiblemente, se liga a los procesos educativos que brinda la escuela. Ante los desórdenes, tensiones y giros inesperados propios del sistema social, se señala a la escuela, con dedo inquisitivo, sobre el papel eficaz que debe cumplir. El

Recepción: 01-05-2013 / Modificación: 20-08-2013 / Aceptación: 10-10-2013

- 1 Este artículo es 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.
- 2 Magister en Motricidad y Desarrollo. Docente de Educación Física adscrito a la Secretaría de Educación de Medellín, Institución Educativa María de los Ángeles Cano (Colombia), marcosmar53@gmail.com
- 3 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 y a mujeres que se dedican a esta profesión.

Cómo citar este artículo: Gómez, Marco F. (2013). La formación permanente del profesorado de Educación Física de Medellín. Una retórica que abandona entre la exclusión y la pobreza. En: Revista Educación física y deporte. Vol. 32-2 p.1443-1451

señalamiento hacia la escuela implica un señalamiento al maestro³, pues este es quien encarna la enseñanza. Según Roldán (1997) no se puede agenciar el desarrollo de otros, si el maestro no se reconoce a sí mismo como sujeto de desarrollo. Este reconocimiento, sin embargo, también se explicita desde los procesos de formación permanente, desde las políticas que se promulgan en favor de dichos procesos.

Se hace necesaria la formación del maestro al corresponderle la comunicación con un “grupo de estudiantes concretos, históricamente y culturalmente determinados” (Flórez, 1994, p.266). En otras palabras: no es posible pensar en una formación humana en las distintas dimensiones cuando el maestro que la ofrece escasea de la misma. La formación, según Contreras (2010), supone, entonces, cancelar aquella frontera entre lo que sabemos y lo que somos, consideración que integra el desarrollo humano en los procesos formativos del maestro.

En ese sentido, las políticas de ciudad en los últimos años integran líneas estratégicas dirigidas hacia la educación y la formación permanente del profesorado. Es así como el Plan de Desarrollo del municipio de Medellín 2008-2011 reconoce la educación como herramienta fundamental para la transformación social, que permita la formación de “ciudadanos globales, solidarios, pacíficos, respetuosos de los otros y del medio ambiente” (CM, 2008). Mientras, para el cuatrienio 2012- 2015, se considera la educación como promotor del Desarrollo Humano Integral que permita la formación de ciudadanos para la vida, el respeto y la protección. (CM, 2012)

Así las cosas, los maestros deben estar preparados para enfrentar nuevos desafíos, reconocer y actuar ante las giros históricos de una sociedad cambiante, recurrir a didácticas y metodologías que permitan comprender el espectro social para configurar modos de actuación y de transformación del entorno. Tareas nada fáciles, por cierto. A tales dinámicas se delibera que la formación permanente es necesaria con el ánimo de actualizar los saberes de los maestros redundantes en una formación de calidad para sus estudiantes, pero, y también importante, en una formación que integre la humanidad que lo constituye.

A los educadores físicos, como parte del colectivo de maestros, les corresponden iguales responsabilidades, además de los mismos derechos. La Constitución Nacional de Colombia (CR, 1991), subraya como “obligación del Estado y de los empleadores ofrecer formación y habilitación profesional y técnica a quienes lo requieran” (Art.54). La Ley General de Educación (CR, 1994), establece por su parte, que “...el Estado deberá atender en forma permanente los factores que favorecen la calidad y el mejoramiento de la educación; especialmente velará por la cualificación y formación de los educadores...” (Art.4).

De otro lado, normas que rigen la profesión docente en Colombia (PR, 1979, 2002) reconocen diferentes derechos de los maestros. El Decreto 2277 de 1979 establece su derecho a “Participar en los programas de capacitación y bienestar social...” (Art.36) y el Decreto 1278 de 2002 a “La formación, capacitación, actualización y perfeccionamiento de los educadores en servicio debe contribuir de manera sustancial al mejoramiento de la calidad de la educación y a su desarrollo y crecimiento profesional...” (Art.38).

Si bien estas políticas reconocen los derechos y deberes de los maestros relacionados con su formación permanente, e incluso se fundamentan en los postulados del desarrollo humano, que indefectiblemente lo reconocen como ciudadanos, es necesario hacer una lectura crítica de los mismos, pues la ciudadanía representa un terreno de lucha y esta no tiene importancia alguna, como vocablo, si se sitúa fuera de las experiencias y prácticas sociales (Giroux, 2006). Siguiendo a Martínez (2003), el hecho de que se asuma a los maestros en las políticas, indica que hacen parte de un reconocimiento legal-ciudadanía formal-, pero no es requisito suficiente para ser disfrutada realmente, en definitiva, para tener una ciudadanía sustantiva.

Esa ciudadanía sustantiva puede leerse desde los postulados del desarrollo humano que invitan a pensar en la importancia de los seres humanos en tanto centro del desarrollo. Así, para Sen (2000) es necesario tener oportunidades y derechos que posibiliten el aumento de capacidades, en este caso de los maestros, y que redunden en

su desarrollo humano. Examinar la formación permanente, como oportunidad social, desde las voces de los maestros, y en el contexto de ciudad, permite aportar elementos para discutir la ruta que transita la ciudad y el modelo de educación desde el cuál se sustenta. En ese sentido, conviene preguntarse ¿Cuál es la situación actual del profesorado Educación Física del Municipio de Medellín, sector oficial, con relación a su formación permanente y en clave de desarrollo humano?

Ruta metodológica

Estudio cualitativo

Esta investigación se enmarca en la metodología cualitativa, en razón a que apunta a comprender la realidad a partir de las lógicas otorgadas por los actores (Galeano, 2004). La situación actual del profesorado⁴, leída desde su formación permanente, y configurada como realidad, 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, de sus palabras (Bauman, 2002). Desde esa consideración, para el presente estudio se empleó el método Hermenéutico- Dialéctico (Martínez, 1989).

Para la selección de los informantes, se consideró como *informantes clave* (Galeano, 2004) a maestros pertenecientes al sector público, encargados del área de Educación Física. De esa manera, se seleccionó un maestro perteneciente a las Mesas de Educación Física de Medellín y a los coordinadores de las mismas.

Se realizaron entrevistas en profundidad a cuatro maestros pertenecientes a las diferentes mesas seleccionadas, con el ánimo de analizar el mundo social y los detalles de su entorno (Sierra, 1998). Se realizaron dos grupos de discusión⁵ con los coordinadores de las diferentes mesas con la

finalidad de validar la información proveniente de los maestros, y proporcionar un conocimiento y una comprensión profunda (Soler, 1997). Se revisaron, además, los planes, políticas y normas proferidas en los últimos cuatro años, en la ciudad de Medellín, relacionadas con la educación y la formación permanente del profesorado, con el fin de realizar un encuadre adecuado con la realidad que se estudia. (Galeano, 2004).

Precisiones teóricas y conceptuales

Formación permanente y desarrollo humano

La formación permanente está dirigida al perfeccionamiento del profesorado en su tarea docente buscando el mejoramiento profesional y humano (Imbernón, 1999). Se considera que tiene una relación importante con el mejoramiento de los procesos educativos, en razón a la agencia del maestro en las escuelas. Para Martínez & Unda (1995), la formación permanente —desde una perspectiva crítica y alejada desde su mera connotación instrumental— es un proceso mediante el cual los maestros se apropian de su trabajo, y a su vez se piensan a sí mismos en relación con su tarea, con la sociedad, el conocimiento y la cultura.

Se destaca, entonces, una formación que involucra al maestro y que pretende asirse a procesos enmarcados en los otros, como parte de su oficio; pero también a sí mismo, referidos a la humanidad que lo constituye. Un maestro ubicado en el centro, y no como tradicionalmente se piensa: extrañado, aislado, atomizado. Una formación permanente desde el desarrollo humano, esa es la apuesta.

Para Sen (2000), el desarrollo humano amplía las oportunidades de las personas, entendidas también como derechos, lo que contribuye a la expansión de las capacidades humanas y la calidad de vida. Además, es un aliado de los pobres, más que de los ricos y los opulentos.

4 La situación actual del profesorado emerge como categoría en la investigación "La participación de las Mesas de Educación Física en la formación permanente de maestros desde la perspectiva del Desarrollo Humano". Aún cuando no era el interés inicial, la evidencia empírica inclinó a dar cuenta de dicho aspecto.

5 Las entrevistas y grupos de discusión se realizaron entre mayo de 2011 y agosto de 2012.

Esta posición contraría la visión del desarrollo, que se sustenta tradicionalmente en el aumento de la renta o en el crecimiento del producto nacional bruto.

Así, las oportunidades sociales y las garantías de transparencia constituyen medios que contribuyen a mejorar las capacidades de las personas. Las oportunidades sociales hacen referencia a los sistemas de educación o salud, que influyen en la libertad del individuo para vivir mejor, y son importantes para la vida personal y la participación en actividades económicas y políticas. Las garantías de transparencia hacen referencia a la necesidad de franqueza que esperan los individuos y tienen un papel instrumental para prevenir la corrupción, la irresponsabilidad y los tratos injustos y poco limpios.

Desde las consideraciones del desarrollo humano, la formación permanente se convierte en una oportunidad social, ya que se constituye en un derecho que permite la expansión de las capacidades de los maestros y además le posibilita la participación en actividades económicas y políticas.

Morin (2009) encuentra mucho mejor hablar de Desarrollo Humano que hablar simplemente de desarrollo, pues el primero contiene un aspecto cualitativo que el segundo ha olvidado por sus intereses cuantitativos. Aquello de considerar lo cualitativo no es más que considerar al ser humano en sus múltiples dimensiones y posibilidades, es sustraer los argumentos cifrados y materiales para llevarlos a un plano político y moral (Domenach, 1980); en ese sentido, la formación permanente, establecida desde el desarrollo humano, debe considerar el maestro como sujeto con capacidades, que le permitan la ampliación de las mismas.

Resultados y discusión

De la formación permanente de maestros y la pobreza en oportunidades sociales

Desde las voces de los maestros emerge el reconocimiento de las Mesas de Educación Física (en adelante MEF) como único dispositivo formativo enmarcado desde la Educación Física en la ciudad de Medellín. Aun cuando reconocen otras opciones formativas, estas corresponden a otros aspectos que transversalizan el currículo. Así, muchos maestros señalan:

El único espacio en este momento son las Mesas, sí, porque no hay más, pues, yo no, que yo sepa, no hay más, no sé si en otro espacio, en otro lugar, no sé. EM1⁶

El único espacio es la mesa. Preocupante eso. EE4

Tal aspecto tiene una doble connotación. Por un lado se reconoce la importancia que tienen las MEF en la formación permanente de los maestros. Por otro lado, su importancia está ligada indirectamente al reconocimiento de la misma como único escenario para la formación de los mismos. Es decir, la formación permanente del maestro de Educación Física, vista como oportunidad social, está condicionada únicamente a la participación en las MEF. Esta configuración determina una pobreza en dispositivos formativos y participación desde el saber que representan los maestros.

Desde esa lógica, la agencia de los maestros en los procesos de formación permanente se establece desde las MEF; por lo tanto, su papel de agencia como profesional y como participante en actividades económicas, sociales y políticas es condicionado. Ubicados desde la MEF, y en razón a su objetivo formativo, los maestros reconocen su escenario como una oportunidad social para el agenciamiento notable de aprendizajes y saberes. Manifiestan al respecto:

Sí, cada día más afianzarse uno en cosas nuevas, en conceptos nuevos, en compartir lo que uno hace, porque mucha gente se interesa en lo que uno hace. Entonces esas Mesas ofrecen esas posibilidades también.

6 La asignación de códigos utilizada en la presente investigación indica: a) La referencia al instrumento es (E) para entrevista y (GD) para grupo de discusión. Mientras para referirse al informante se utiliza una letra. El número al final indica el número de la entrevista o grupo de discusión.

Que uno dé lo que tiene y reciba otras cosas. EE3

Ahora bien, siguiendo a Hargreaves (1999), la geografía imaginaria define el espacio marginal, además de las virtudes y valores del centro en relación con el margen. En ese sentido, esa geografía imaginaria indica que las MEF tienen unas características que pueden favorecer la formación permanente (virtudes y valores) de los maestros; a su vez, da cuenta de una privación en los derechos y oportunidades de los mismos y referidos a la formación permanente (espacio marginal).

La exclusión en la formación permanente de los maestros de Educación Física

Los maestros de Educación Física, en consideración de establecer las MEF como escenario para su formación permanente, develan las tensiones a las que están sometidos regularmente y que los ubica en una posición desmejorada frente a otros saberes propios de la escuela. Registran la exclusión de la que hacen parte respecto a su formación permanente y desde su misma condición de sujeto de saber. Así, algunos manifiestan:

... Secretaría [de Educación] se interesa más en la capacitación de nosotros. Porque hay capacitación para todo el mundo y pa' educación Física, nada. EM1

...deberían ponerle más atención como a esta parte [Formación permanente], porque Educación Física también es un área importante dentro del pensum. ER2

... de Educación Física no encuentra uno nada ¿por qué? Interrogante grande ahí. EE4

Desde esa perspectiva, los maestros reconocen que su profesionalidad está constituida no sólo por el ejercicio de ella, sino también por las posibilidades y oportunidades que se le puedan brindar en su formación. Son derechos a los que deben acceder. Su condición de maestro expresa ese deber y ese derecho. Esta exclusión, manifiesta en los programas de formación permanente, deja en entredicho la calidad de la educación

que promulgan las políticas educativas y subraya, de manera acuciosa, la mentalidad mercantilista que se instala en el terreno educativo. Una mentalidad que “privilegia los intereses del mundo laboral sobre la formación académica y erige como criterio determinante en el proceso de formación del maestro, las demandas del mercado y no de los saberes” (Zuluaga & col., 1998).

Es reconocida la posición subvalorada que tiene la Educación Física en el campo educativo (Kirk, 1990; Sáenz-López, 1997; Arnold, 2000), que degenera en las escasas oportunidades sociales del maestro. Esta amnesia incide en la dignidad del maestro de Educación Física, pues observa cómo otros maestros, con los mismos propósitos formativos, y que lo acompañan en los recintos escolares, son incluidos mayoritariamente en los programas de formación:

Sí uno ve que, ay, que... aquí le llegan a uno correos de la Escuela del Maestro (Escenario para la formación permanente en Medellín) que Ciencias, que Matemáticas, que Español... Educación Física, nada por ahí. Entonces que deberían ser equitativos con todas las áreas. No solamente para esta, y para otras, sino que para todas en general. EM1

...por ejemplo mandan mucho [información sobre programas de formación] Matemáticas, Español, más que todo en esas dos... pero de Educación Física, no. ER2

La ciudadanía de los maestros de Educación Física es borrada, la democracia desaparece de las reformas educativas, y se muestra una preocupación asombrosa y abrumadora por los resultados académicos, la competitividad internacional y la reducción de diferencias en los resultados (Hargreaves, 2003). Los resultados se convierten en lo más trascendental, olvidando que quienes habitan la escuela-maestros y estudiantes- realmente lo son. Prácticas que excluyen y olvidan. Así, para Martínez (1999, p.89):

Nos enfrentamos al problema de los olvidos y exclusiones en el discurso pedagógico actual. ¿Qué se excluye?, y ¿por qué? ¿a qué intereses responde esa pérdida de memoria de un importante fragmento de nuestro pasado pedagógico? Y lo que es más importante, ¿qué tipo de prácticas

institucionales se constituyen desde ese discurso del olvido?

La pobreza del educador físico

Pero mire la pobreza. SGD1

Si consideramos la formación permanente como una oportunidad social, se observa que existe una privación de esa capacidad en el profesorado de Educación Física. Sin embargo, también existe una privación en las garantías de transparencia, que corresponden a derechos y oportunidades, debido a lo que promulgan las políticas y a lo que realmente sucede.

La Secretaría de Educación de Medellín, a través de su *Plan de Formación y Cualificación Docente 2008-2011* (SEM, 2008), establece el desarrollo humano como “punto de partida y eje fundamental de la educación, siendo éste, la razón de ser de las acciones en los proyectos educativos y sociales”, y señala que su plan de formación “se convierte en un camino apropiado para conseguir el desarrollo de las potencialidades de los maestros y permite la ampliación de sus opciones de vida”. Aspecto que los maestros de Educación Física, ponen en tela de juicio.

¿Que exista algún interés? Sí, sí hombre, hay interés. De pronto falta. Del dicho al hecho hay mucho trecho, pues. De pronto uno escucha el interés, pero de acciones concretas no las veo, no las veo. EE4

Por ejemplo, la Escuela del Maestro últimamente ha hecho mucha convocatoria frente a cosas de desarrollo humano, como del ser, de uno crecer espiritualmente, de verse no solo como un ser de conocimiento y de academia solamente, sino también que uno tiene que mejorar como persona y todo eso, pero específicamente del área de Educación Física, no. EL5

Las palabras de los maestros contradicen el Plan de Formación docente, que dice guiarse por los postulados del desarrollo humano y manifiesta interés por el desarrollo de las potencialidades de

los maestros, pues reconoce a algunos y olvida a otros. A su vez, dejan en entredicho la retórica del Plan de Desarrollo de la ciudad, que dice sustentarse conceptualmente por el “Desarrollo Humano Integral”, y que lo reconoce como “el fundamento de continuidad en la senda que se ha venido trazando la ciudad” (SEM, 2008, p.1). Deja clara, de forma inmediata, la ruta que sigue la ciudad, que se instala desde el discurso desarrollista y economicista fundamentalmente. Ruta que refuerza las consideraciones de Sen sobre el desarrollo, y que lo reconoce como un proceso feroz, que deja “sangre, sudor y lágrimas” (2000, p.54)

Existe, por lo tanto, una separación entre la palabra y la realidad, aquella corporificación de la palabra mencionada por Freire (2006). Advierte Barbero (Restrepo, 2010), atendiendo a esta desarmonía entre las políticas de los gobernantes y sus acciones, que la política se ha convertido en mera administración y ha perdido su densidad simbólica. Se observa, entonces, una privación de la capacidad de las garantías de transparencia, pues corresponde a la necesidad de franqueza que esperan los individuos, una garantía de divulgación y con claridad (Sen, 2000).

Este quebrantamiento de las garantías de transparencia también se ve advertido en la formación permanente conducente a títulos. Inicialmente se establece el Acuerdo Municipal 60 de 2010 (CM, 2010) que establece el apoyo para maestrías y doctorados que “será dirigido a los educadores de Educación Preescolar, Básica y Media nombrados en carrera docente”. Sin embargo, más adelante, se promulga el Decreto 0511 de 2011 (AM, 2011), donde se advierte que, en consideración de los resultados de las pruebas Saber, ICFES⁷ y PISA se hace necesario “priorizar y enfatizar en las áreas de matemáticas, ciencias naturales y lenguaje... segunda lengua y las tecnologías...”. Es decir, inicialmente se considera que todos los maestros pueden participar, pero luego se establece que sólo algunos de ellos pueden hacerlo. La falta de franqueza es reconocida.

7 Las pruebas Saber y pruebas ICFES, corresponden a las evaluaciones que se realizan a los estudiantes de la Básica Primaria y Secundaria en Colombia.

Se infiere que el presupuesto es asignado para las áreas, los saberes y los maestros en los cuales se sustenta el anhelado progreso y desarrollo de la ciudad. Se carga al sistema educativo de tal forma que se permita la regeneración económica anhelada (Hargreaves, 1996). Los presupuestos, al decir de Ball (1989), refuerzan y perpetúan un modelo de status y una distribución de influencia, que el mismo sistema educativo ha reforzado. Un status y jerarquía que invisibiliza la Educación Física y los saberes de sus maestros.

Esta privación afecta a los maestros de Educación Física, que además genera culpas, pues los maestros consideran que son ellos, directamente, quienes ocasionan la exclusión imperante. Si, en general, entre los maestros existe una pérdida de prestigio social y deterioro de su imagen (Vaillant, 2010) pareciera que particularmente entre los maestros de educación física este deterioro se hiciera aún mayor.

Me siento útil y sé que, de pronto, no he dado lo que puedo dar. EE4

...ganarnos un espacio como educadores, aunque sea a punta de trabajo... cuando lo ven a uno trabajando, como ven que no es a veces en la jornada de uno, sino que a veces uno da de su tiempo, y mucho más de su tiempo, porque es que a veces es casi todo el día. RGD1

Detrás de la formación permanente hay una pregunta por el sujeto, por el maestro, que los programas de formación en Medellín parecen olvidar. No se trata únicamente de inscribirlos en programas de formación, sino del reconocimiento de su saber pues, como plantea Vaillant (2010), el desánimo de muchos maestros se fundamentaría más en los factores contextuales que en las situaciones concretas del aula. En ese sentido, la formación permanente, y la exclusión de la que es objeto, refuerza su sentimiento de culpa, la reducción de su dignidad, y, por lo tanto, afecta su consideración como profesional.

La relegación que acusa no es más que un señalamiento de “rezagado”, un rótulo peyorativo en su formación intelectual. Se le reduce su intervención en el contexto educativo y social desde la simple actuación práctica. Siguiendo a Giroux (1990), la categoría de intelectual ni

siquiera es considerada, pues se le niega su poder de injerencia en la transformación social. Una incredulidad asoma sobre la capacidad de los maestros de Educación Física.

A manera de conclusiones

Mientras los maestros se desenvuelven en las aulas, a sus espaldas, desde los escritorios, se redactan las políticas que tocan con el oficio y la humanidad del maestro. Muchas de ellas, atienden cosas distintas e intereses opuestos a los de los mismos maestros. Los discursos contemporáneos que promulgan la calidad de la educación, paradójicamente, piensan al maestro desde perspectivas administrativas y tecnocráticas. El maestro es pensado desde afuera.

Existe una ciudadanía formal que reconoce a los educadores físicos como sujetos de derechos y oportunidades desde su formación permanente. Sin embargo, otra cosa sucede realmente. En Medellín, los maestros manifiestan no disfrutar esa ciudadanía formal. Se observa una pobreza en la formación permanente, como oportunidad social, y a su vez, en las garantías de transparencia, aspecto que denota una relación ficticia entre las políticas de ciudad y la realidad educativa.

El desarrollo humano ornamenta las políticas educativas. Las prácticas de quienes gobiernan van en contravía incuestionable de los presupuestos en los que afirman sustentarse. De ese modo, la educación y la misma formación permanente se rige más por un modelo desarrollista que por el desarrollo humano. La Educación Física, y sus maestros, son excluidos permanentemente en los programas que se dirigen desde la Secretaría de Educación. La Escuela del Maestro, paradójicamente, atiende mayoritariamente a maestros de áreas como Matemáticas, Ciencias, Tecnología o Lenguaje, con marcada exclusión del área de Educación Física.

Los maestros de Educación Física deben ser reconocidos, pues hacen parte de la formación integral que pregona el Estado y sus políticas educativas. No se puede esperar calidad educativa cuando acusan de una pobreza y exclusión permanente; además, su misma ciudadanía se ve constreñida desde la ruta de una ciudad enmarcada en la competitividad y el progreso.

Referencias

- AM Alcaldía de Medellín (2011). Decreto 0511 de 2011. *Por medio del cual se reglamenta el Programa de Formación Avanzada dirigido a los docentes y directivos nombrados en carrera en el Municipio de Medellín*. Medellín, Colombia: La Alcaldía.
- Arnold P (2000). *Educación Física, movimiento y curriculum*, 3ª ed. Madrid: Ediciones Morata.
- Ball S (1989). *La micropolítica de la escuela*. Madrid, España: Ediciones Paidós.
- Bauman Z (2002). *La hermenéutica y las ciencias sociales*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Nueva Visión.
- CM Concejo de Medellín (2008). *Plan de Desarrollo 2008- 2011. Medellín es solidaria y competitiva*. Medellín, Colombia: El Concejo.
- _____ (2010). *Acuerdo Municipal 60 de 2010. Por medio del cual se crea el Programa de Formación Avanzada dirigido a los docentes y directivos docentes nombrados en carrera en el Municipio de Medellín*. Medellín, Colombia: El Concejo.
- _____ (2012). *Plan de Desarrollo 2012-2015. Medellín, un hogar para la vida*. Medellín, Colombia: El Concejo.
- Contreras J (2010). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2): 61-81.
- CR Congreso de la República (1991). *Constitución Nacional de Colombia*. Colombia: El Congreso.
- _____ (1994). *Ley 115. Ley general de educación*. Colombia: El Congreso.
- Domenach JM (1980). Crisis del desarrollo, crisis de la racionalidad. En: J Attali, C Castoriadis, J Domenach, P Massé, E Morin, *El mito del desarrollo*. Barcelona, España: Kairós.
- Flórez R (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá: McGraw-Hill Interamericana.
- Freire P (2006). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*, 11ª ed. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Galeano ME (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín, Colombia: Fondo Editorial Universidad EAFIT.
- Giroux H (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona, España: Paidós Ibérica.
- _____ (2006). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Hargreaves A (1996). *Profesorado, cultura y post-modernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- _____ (1999). Dimensiones subjetivas e institucionales de la formación docente. *Revista de Educación y Cultura*, 44: 15-22.
- _____ (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona, España: Ediciones Octaedro.
- Imbernón F (1999). Conceptualización de la formación y desarrollo profesional del profesorado. En: F Imbernón, V Ferreres, *Formación y actualización para la función pedagógica* (pp.25-34). Madrid, España: Síntesis.
- Kirk D (1990). *Educación física y curriculum*. Valencia, España: Universitat de Valencia.
- Martínez A, Unda M. (1995). Maestro: Sujeto de saber y prácticas de cualificación y prácticas de cualificación. *Revista Colombiana de Educación*, 31: 93-107.
- Martínez J (1999). *Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el Siglo XXI*. Madrid, España: Miño y Dávila.
- _____ (2003). *Ciudadanía, poder y educación*. Barcelona, España: Editorial Graó.
- Martínez M (1989). *Comportamiento humano. Nuevos métodos de investigación*. México: Trillas.
- Morin E (2009). *Las siete reformas necesarias para el Siglo XXI*. Traducción Steph Bourgue. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia..
- PR Presidencia de la República (1979). *Decreto 2277 de 1979. Por el cual se adoptan normas sobre el ejercicio de la profesión docente*. Colombia: La Presidencia.
- _____ (2002). *Decreto 1278 de 2002. Por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente*. Colombia: La Presidencia.
- Restrepo E (2010). Yo partí de cómo se comunicaba la gente en la calle: trayectorias intelectuales y posiciones políticas. Entrevista a Jesús Martín Barbero. *Crítica y emancipación*, 3: 127-54.

- Roldán O (1997). *Educación, desarrollo humano y cultura física* (Conferencia). Medellín, Colombia.
- Sáenz-Lopez P (1997). *Educación Física y su didáctica*. Sevilla, España: Wanceulen.
- SEM Secretaría de Educación de Medellín (2008). *Plan de formación y cualificación docente 2008-2011. Hacia la resignificación de la profesión docente y la cualificación de las prácticas pedagógicas para hacer de Medellín, la más educada*. Medellín, Colombia: La Secretaría.
- Sen A (2000). *Desarrollo y libertad*. Barcelona, España: Planeta.
- Sierra F (1998). Función y sentido de la entrevista cualitativa en investigación social. En: J Galindo, Técnicas de investigación. En *Sociedad, cultura y comunicación* (pp.277-345). México: Consejo Nacional para la cultura y las Artes, Adisson Wesley Longman.
- Soler P (1997). *La investigación cualitativa en marketing y publicidad: el grupo de discusión y el análisis de datos*. Barcelona, España: Ediciones Paidós.
- Vaillant D (2010). La identidad docente. La importancia del profesorado como persona. En: M Colen, B Jarauta, J Doménech, *Tendencias de la formación permanente del profesorado* (pp.9-24). Barcelona, España: Horsori.
- Zuluaga OL, Echeverry A, Martínez A, Restrepo S, Quiceno H (1988). Educación y pedagogía: una diferencia necesaria. *Educación y Cultura*, 14: 4-9.