

Estructura y dinámicas de las Mesas de Educación Física de Medellín con relación a los procesos de formación permanente de maestros

Structure and dynamics of the Mesas de Educación Física de Medellín in relation to the processes of ongoing training of teachers

Marco Fidel Gómez ¹

Resumen

Este texto es producto de la investigación denominada “La participación de las Mesas de Educación Física de Medellín en la formación permanente de maestros desde la perspectiva del Desarrollo Humano”, desarrollada en el marco de la Maestría en Motricidad y Desarrollo Humano de la Universidad de Antioquia. El artículo presenta un análisis de las variables dimensiones: *integrantes, asistencia y temporalidad*, que configuran la estructura y las dinámicas de las Mesas de Educación Física y su relación con los procesos de formación permanente. El estudio abordó la metodología cualitativa y se aplicó el método hermenéutico-dialéctico. La información se recogió mediante entrevistas a maestros integrantes de las mesas, la conformación de grupos de discusión con los coordinadores de las mismas y el análisis de contenido de las actas correspondientes a los encuentros realizados. Se concluye que los procesos de formación

permanente están determinados, además de sus estrategias y metodología configurativas, por la estructura y dinámicas del dispositivo formativo.

Palabras clave: formación permanente, estructura, dinámicas, maestros

Abstract

This text is the result of a research called “The participation of the *Mesas de Educación Física de Medellín* in the ongoing training of teachers from the perspective of human development”, developed in the framework of the Master in Motor functions and Human Development at the University of Antioquia. The article reports on the dimensions: members, assistance and temporality shaping the structure and dynamics of the teaching collectives of physical education and their relation in the process of ongoing training. This is a qualitative study which uses the hermeneutic-dialectic method. The information

Recepción: 13-09-2012 / Modificación: 15-01-2013 / Aceptación: 02-02-2013

Investigación desarrollada en el marco de la maestría en Motricidad y Desarrollo Humano de la Universidad de Antioquia, Colombia (2011-2012).

1 Licenciado en Educación Física, Instituto Universitario de Educación Física, Universidad de Antioquia. Magíster en Motricidad y Desarrollo Humano de la Universidad de Antioquia. Docente de Educación Física adscrito a la Secretaría de Educación de Medellín. I.E. María de los Ángeles Cano. marcos-mar53@hotmail.com

Como citar este artículo: Gómez, M. (2013). Estructura y dinámicas de las Mesas de Educación Física de Medellín en relación con los procesos de formación permanente de maestros. *Educación Física y Deporte*. 32(1), 1289-1298.

is collected through interviews with teachers of the teaching collectives, group discussions with the coordinators of the teaching collectives and the content analysis of the minutes of the meetings. We conclude that ongoing training processes are determined, also of their strategies and methodology configurative, by the structure and dynamics of the training device.

Keywords: continuing education, structure, dynamics, teachers.

Introducción

La formación permanente de maestros² es una preocupación académica reciente (Alvarado, 2003), que tiene su fundamento en la misma transformación de la educación. Un maestro bien formado, conllevaría una buena educación. Para tal efecto, se crean dispositivos bajo diferentes estrategias y con fines específicos, que permitan el desarrollo profesional del maestro y que finalmente impacten el sistema educativo.

La formación permanente de maestros puede darse de forma autónoma y personal; sin embargo, no ocurre de forma aislada sino dentro de un espacio intersubjetivo y social en donde se producen constantes interacciones (Vaillant & Marcelo, 2001). Dichas interacciones, a su vez, están mediadas por el contexto organizativo de las diferentes estrategias y programas de formación permanente, con marcada influencia en los procesos allí instaurados.

Desde esa consideración, se crea el dispositivo denominado: Centros de Educación Física (denominado en Medellín: Mesas de Educación Física), bajo el amparo de la Ley 934, que básicamente, desde una connotación técnica, pretende ofrecer herramientas didácticas y pedagógicas a los maestros encargados del área de Educación Física en el nivel de Básica Primaria, considerando que en Colombia el área es orientada, mayoritariamente, por maestros con perfil diferente al del Licenciado en Educación Física.

De tal manera, las Mesas de Educación Física (MEF) de Medellín, como estrategia de formación permanente, en donde se integran docentes de Básica Primaria y Básica Secundaria, no escapan a esa lógica configurativa. Las tramas que las estructuran, sus asistentes y las mismas dinámicas escolares, conceden una urdimbre que genera dinámicas singulares con intervención en los procesos de formación permanente.

Por lo tanto, el contexto organizativo de las MEF será considerado desde tres aspectos que cobran importancia, a saber: los integrantes, la asistencia y el tiempo; dimensiones que, articuladas, les corresponde una participación importante en los procesos de formación permanente del dispositivo formativo.

Metodología

El desarrollo de esta investigación se enmarca en la metodología cualitativa, debido a que esta apunta a comprender la realidad a partir de las lógicas otorgadas por los actores (Galeano, 2004) rescatando su diversidad y particularidad. Desde la cotidianidad de los maestros en las MEF de Medellín se pretende la comprensión de rutinas, temporalidades y significados que den cuenta de las estructuras y dinámicas en este escenario de formación permanente. De tal manera, se empleó el método hermenéutico-dialéctico (Martínez, 1989) para investigar la realidad de las MEF de Medellín, en atención a la posibilidad de comprensión del sentido y de la realidad social (Sandoval, 1996).

Para la selección de los informantes se consideró, en atención a Galeano (2004), como *informantes clave* a aquellos maestros con competencia social y cultural porque conocen y participan de la realidad objeto de estudio. Por lo tanto, se seleccionó un maestro por cada MEF, que participara en los encuentros. Para la selección de las MEF se consideró su tiempo de conformación y las acciones adelantadas alrededor de procesos for-

3 Se hace uso de la palabra *maestro* al considerarla con mayor riqueza conceptual e histórica frente a otros términos similares (profesor, docente, tutor). Cuando se mencione debe tenerse en cuenta que se hace alusión tanto a hombres como a mujeres que se dedican a esta profesión.

mativos al igual que su ubicación en el contexto geo-administrativo de Medellín.

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). Además, se realizaron dos grupos de discusión³ con los coordinadores de las diferentes mesas, con doble finalidad: validar la información proveniente de los maestros y proporcionar un conocimiento y una comprensión profunda (Soler, 1997) del objeto de investigación. Finalmente, se realizó un análisis de contenido a las actas de las reuniones de las mesas estudiadas, que permitieron orientar el estudio de temas, ideas o sujetos presentes en el texto (Ruiz, 2007) determinados por las dimensiones abordadas: integrantes, asistencia y temporalidad.

Formación permanente y desarrollo humano

Para Imbernón (1999), la formación permanente de los maestros está dirigida a su perfeccionamiento, con el fin de permitir un mejoramiento profesional y humano. Desde esa concepción se comprende que la formación permanente debe estar legitimada por procesos de desarrollo humano no únicamente desde una perspectiva laboral o de perfiles profesionales tecnicistas.

Sin embargo, las preocupaciones actuales, al decir de Martínez (2004), se encuentran enclavadas en los estándares que definen el profesor ideal, es decir, no ha habido cambios significativos en las políticas que orientan la formación permanente. Aunque el discurso pareciera modificarse, los dispositivos y procesos determinan aspectos muy diferentes a lo planteado, lo que indica que, lejos de superarse esa perspectiva utilitarista, se asientan reformas estructurales en diferentes países ligados a la lógica mercantil, y, por tanto, a una creciente cosificación del oficio del maestro y su formación permanente.

Básicamente, la formación permanente, en relación con el conocimiento de los maestros, está

determinada por las categorías: conocimiento del contenido o disciplina; fundamentación pedagógica y didáctica; conocimiento sobre el alumnado, así como del contexto administrativo, social y cultural; habilidades interpersonales y conocimiento práctico (Martínez, 2004). Las investigaciones al respecto, en líneas generales, determinan estrategias, dimensiones, contenidos y dispositivos considerados fundamentales en procesos de formación permanente (Davini, 1995; Imbernón, 1999; Sáenz-López, 2001).

Para Torres y Serrano (2007), una de las consecuencias de promover nuevas competencias en los maestros, en relación con la formación permanente, es la puesta en marcha de diversos dispositivos que actúen sobre el oficio de los maestros y sobre los mismos formadores. Estos dispositivos generan efectos subjetivos y objetivos en los maestros que propician unas dinámicas particulares con relación a los procesos que allí se gestan. Suponen, entonces, que la estructura y dinámicas de los dispositivos pueden influir en procesos de formación permanente; por lo tanto, deben ser considerados, debido a su valor determinante en relación con el maestro, las formas de interactuar y sus posibles aprendizajes.

Estos aprendizajes, para Vaillant y Marcelo (2001), están ligados al desarrollo de la organización; es decir, deben crearse las condiciones para que puedan darse; aunque las finalidades y los propósitos se especifiquen en los programas de formación, es necesario considerar su estructura organizacional.

La formación permanente, desde las consideraciones teóricas, tiene una relación evidente con los procesos de desarrollo humano. Las mismas políticas asientan como aspecto trascendental y estratégico esta conexión legítima, en consideración a que el maestro, más que recurso, debe encontrarse en el centro del desarrollo.

El desarrollo humano es un proceso multidimensional y complejo, que conlleva en sí mismo una gran variedad de características que definen su interpretación, el escenario fundamental donde se desarrolla es la vida cotidiana y no se limita

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

a un proceso biológico o a la satisfacción de necesidades básicas, sino al entendimiento de las características que comprenden el sujeto y su relación con la cultura. Es comprender el desarrollo humano como un “proceso activo de constitución del sujeto individual y colectivo, un sujeto histórico, cultural y socialmente posicionado” (Luna, 2008, p.5).

Para Sen (2000), el desarrollo humano está ligado a la adquisición de capacidades básicas, que permiten a los seres humanos la posibilidad de ayudarse a sí mismos y de influir en el mundo. Se infiere, entonces, que las estructuras y dinámicas de los dispositivos para la formación permanente, deben posibilitar la adquisición de dichas capacidades a los maestros, además de su posibilidad de agencia, que no es más que la persona que actúa y provoca cambios en función de sus propios valores y objetivos. Razones similares destaca Touraine (1997), ya que acercan al ser humano a su condición de sujeto, pues no es regido absolutamente por un orden superior, por estrategias o aparatos, sino mejor, llevado a una producción personal y singular.

Resultados y discusión sobre los integrantes. Entre el agenciamiento autónomo y el agenciamiento por representación

Las MEF fueron creadas para el fortalecimiento de la Educación Física en los niveles ofrecidos por la escuela, por lo tanto están constituidas esencialmente por maestros de Básica Primaria y Básica Secundaria. Al reconocerse que en la mayoría de las instituciones educativas de Medellín – y del país- no existe un Licenciado en Educación Física en la Básica Primaria, se puede inferir que el dispositivo como tal, fue creado y especialmente dirigido a los maestros de Básica Primaria. Sin embargo, existe una primacía de maestros de Básica Secundaria que integran las MEF, como lo anuncian las voces de algunos de ellos:

“Van más los de Secundaria que los de Primaria” EE4⁴

“Si, es más bachillerato” EL5

“Más los de secundaria” BGD2

“... hay veces que nos acompañan [los maestros de Básica Primaria], pero por lo general, no” ZGD2

Esta constitución mayoritaria de maestros de Básica Secundaria en los encuentros de las MEF tiene sus fundamentos en dos consideraciones básicas que denominaremos: agenciamiento por representación y agenciamiento autónomo. Para Sen (1999), la agencia puede tener dos connotaciones; la primera corresponde a una persona que actúa en representación de alguna otra (un principal) y cuyos logros serán evaluados según los objetivos del principal; la segunda, corresponde a la persona que actúa y provoca cambios y cuyos logros se juzgan en función de sus propios valores y objetivos (p. 35). En ese sentido, quienes integran las MEF pueden ubicarse desde estas dos orillas.

Desde el agenciamiento autónomo, consideramos a aquellos maestros cuya asistencia y participación en las MEF corresponde más a un compromiso personal y profesional que a una imposición institucional. El maestro reconoce en el encuentro con sus pares una experiencia enriquecedora y formativa, por lo tanto asiste. Se ubica desde la perspectiva del desarrollo humano, donde él mismo se considera como centro de la formación y no simplemente como recurso. Así, algunos maestros reconocen:

“... los que llegan a las mesas de trabajo son los dolientes, los que más quieren que esto salga adelante, los que se la quieren meter, los que quieren investigar, los que quieren compartir, los que quieren cosas nuevas...” DGD2

“Vos aprendés de acuerdo en el momento en que estés y lo que querás aprender. Yo aprendo

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

mucho de mis compañeros de la Mesa de Educación Física...” ER2

Estas afirmaciones detectan el agenciamiento autónomo, donde ellos mismos reconocen los logros a partir de sus propios valores y objetivos. Se puede leer cómo los maestros referenciados acuden a los encuentros porque encuentran un escenario propicio para reivindicar sus saberes y experiencias; ellos mismos dan cuenta de los objetivos que consideran adecuados. Sin embargo, es interesante establecer que este agenciamiento autónomo se observa básicamente en los maestros de Secundaria; es decir, en aquellos maestros con formación especializada y que encuentran razones suficientes para asistir, pues el mejoramiento de su área implicaría un mayor reconocimiento para ellos mismos.

Ahora bien, un segundo agenciamiento corresponde a la representación de un principal; en este caso, quienes asisten lo hacen porque son enviados por el rector de las respectivas instituciones con el fin de evidenciar su asistencia a los diferentes encuentros, más que por el aporte en sus procesos de formación. El maestro se convierte finalmente en la firma que destaca la participación de la institución educativa en el encuentro. Este agenciamiento por representación generalmente se ubica en los maestros de la Básica Primaria, pues, como señalan algunos integrantes de la mesa, son seleccionados aleatoriamente en cada institución educativa para dirigir la clase y, por lo tanto, para asistir a los encuentros:

“...en la Primaria trabajan realmente las que les gusta. Porque hay algunas que les asignan el área de Educación Física pero no les gusta (entonación), esas no son tan, pues que diga uno que se motivan para ir, para asistir [a las reuniones]...” EMI

“Que en Primaria los profesores los ponen el que quiera, la pelotica o el que le tocó, entonces vamos a encontrar; este año, profesores muy comprometidos [con los encuentros de la MEF y con el área]...”, como este año no los vamos a encontrar” DGD1

Son los mismos maestros de Básica Primaria quienes confirman este aspecto:

“... Porque para uno que no es del área, pues su formación no está ahí, y que le toca ejercerla por obligación (...)” EL5

“... Cuando yo llegué el primer año, empecé a dar Ciencias Naturales y al segundo año, Educación Física. Entonces uno a veces también se queda cortico, porque es que Educación Física no es juegue balón y juegue balón”

Mientras tanto, un maestro, coordinador de una MEF aduce:

“Nosotros siempre hemos tenido la propuesta que a nuestra mesa vayan docentes de primaria y de bachillerato y de hecho así es la invitación. ¿Qué pasa de pronto con los rectores que no nos hacen como caso a veces y mandan solamente a uno de educación física?...” BGD2

Estos fragmentos recogen de manera importante dos aspectos fundamentales: a) la selección del maestro de Educación Física en la Básica Primaria no es un asunto pensado cabalmente por la institucionalidad, sino más bien, parece un asunto que se resuelve al azar; b) quienes asisten podrían no estar realmente interesados, pues únicamente van en representación de un principal, mas no como un compromiso que esté vinculado a la potenciación de sus prácticas pedagógicas; corresponde en esencia a un acomodamiento, como diría Freire (2007), pues el maestro se somete a prescripciones ajenas.

Estos dos aspectos cobran importancia al observarse su relación directa con el agenciamiento por representación. Así, aquel maestro que le “tocó” asumir el direccionamiento del área de Educación Física en el nivel de Básica Primaria, si realmente no está interesado en la misma, asume una posición donde asiste a los encuentros para cumplir con el llamado de su respectiva mesa. Dicho de otra manera, es enviado por un principal (directivos docentes) para atender el requerimiento. Y aunque reconozca un aprendizaje en los encuentros, finalmente su objetivo principal es juzgado en tanto al cumplimiento de sus “deberes”, no en función de los saberes agenciados.

Este agenciamiento por representación, desde una connotación micropolítica, realmente satisface propósitos administrativos y el cumpli-

miento de órdenes externas (Hargreaves, 1996), más que a los mismos intereses de los maestros. Finalmente, es potente la expresión de un maestro que sugiere que el agenciamiento autónomo tiene una relación directa con los procesos de formación permanente:

“Por ejemplo, si a mí me mandan a una conferencia pastoral, yo sinceramente pienso que me aburriría, o de otra cosa que no tenga que ver con mis cosas que son afines, en lo que a mí me gusta” ER2

Sobre el número de asistentes. Entre las lógicas del poder, la colonización y la invisibilización

Las consideraciones sobre los integrantes de las MEF tienen relación directa con la asistencia a las mismas. Es decir, la asistencia es reducida debido a que únicamente se permite la salida de un docente por Institución. Maestros y coordinadores de las MEF expresan:

“Entonces siempre que hay reunión de la Mesa se cita el profesor de bachillerato y uno de Primaria” EE4

“La mía [su MEF] seis u ocho[asistentes]” SNGD2

“La mía seis [asistentes]” ZGD2

“Y nosotros de ocho a diez” SGD2

En atención a estas expresiones, desde un paradigma estructuralista, puede afirmarse que la inasistencia está mediada por los mecanismos de poder ejercidos por los directivos en las diferentes instituciones educativas, pues finalmente son ellos los que deciden quiénes asisten a los encuentros y quiénes no. Adjudican los permisos. A su vez, existe de fondo una continuación de prácticas y discursos históricos de la escuela que básicamente recaen en la obsesión por el mantenimiento del orden (Fernández, 1990), pues en aras de establecer el orden deseado en la institución, no es posible permitir la salida de los maestros, so pena de quedar sometidos al bullicio propio de los escolares.

A su vez, la burocratización permanente de la escuela puede afectar la asistencia de los maes-

tros. En tiempos actuales donde los términos de calidad están asociados a la colonización del tiempo del maestro, donde cada minuto está ligado al binomio: eficacia y eficiencia, orientadas por estándares de excelencia, se modifican los propósitos y valores de las escuelas que habitan (Elliot, 2002). Aspecto evidenciado por algunos maestros:

“Me siento útil y sé que de pronto no he dado lo que puedo dar. Pero por falta de tiempo, tanta cosa en el colegio” EE4

“Por ejemplo, cuando las reuniones son muy cerca a finales de periodo, todo ese tipo de cosas, la gente está en otra parte, la gente quiere es ir a acabar notas” EL5

“...No todos tenemos el mismo tiempo, cierto, por las otras cosas que hay que hacer...” CGD1

Sin embargo, y a pesar de ello, existen otras razones más poderosas que intervienen en la asistencia. El pensamiento occidental, como lo reconoce De Souza (2010) es abismal, pues consiste en un sistema que visibiliza e invisibiliza. La escuela no es ajena a dicho pensamiento. Existen unas áreas del saber visibles debido a su supuesto aporte al desarrollo económico y otras, contrariamente, invisibles. La Educación Física hace parte de aquellas invisibles, pues al encontrarse al otro lado de la línea, “desaparece como realidad, se convierte en no existente” (p, 29). Ese aspecto es abordado por un maestro, quien reconoce:

“Sí, porque el interés de los maestros de Primaria está muy focalizado en esas [las]áreas fundamentales... [matemáticas, ciencias naturales, español y tecnología]” EL5

“el [maestro] de Primaria tiene una cantidad de áreas, pues que cumpliendo Educación Física que es una horita y cumpliendo con toda una jornada de pronto se le dificulta más” EE4

Estas distancias entre quienes integran las MEF corresponden al interés marcado por otras áreas del saber. Mientras los maestros de Secundaria batallan por su área, pues se prepararon para dirigirla, muchos maestros de Primaria no encuentran motivación suficiente para asistir; y muchos directivos docentes no encuentran

razones de peso para motivarlos, debido a que los intereses y las razones por las cuales se les evalúa externamente recaen sobre las áreas “visibles”.

Así, la asistencia corresponde a una gramática escolar abismal, con intervención micropolítica de los directivos y maestros bajo una lógica determinada por procesos escolares en función de las evaluaciones anuales, y que corresponde, en esencia, a una lógica mercantil y desarrollista. Lógica que determina el pensamiento de los agentes en la escuela y con evidente injerencia en las dinámicas de las MEF.

“... pero si uno logra encarretar por ahí cuatro o tres personas, y con ellos los motiva, y... y todo el mundo empieza como a hablar el mismo idioma con eso uno tiene para empezar y... no esperar que le lleguen a uno 15 o 16 personas” FGD1

Esta expresión resalta que los procesos de formación permanente no están determinados por el número de participantes, sino más bien por el agenciamiento del saber que se produzca en los mismos. Aunque puede ser significativo que lleguen en mayor cantidad a los encuentros, finalmente no tiene influencia directa en las dinámicas generadas.

Nivel de participación colectiva

En líneas anteriores se observó una participación mayoritaria de los maestros de Básica Secundaria en los diferentes encuentros de las MEF; sin embargo, aparecen otros agentes que también son partícipes de estos encuentros. En los discursos de los maestros y en las actas de los encuentros, queda en evidencia la participación de integrantes de entidades educativas, recreativas y deportivas (INDER⁵, universidades) con los cuales se intercambian experiencias y se genera diálogo.

“... se invita a una persona del INDER, una persona de Secretaría de Educación...” EE4

“... de las Universidades pues de acá [de la ciudad de Medellín]...” ER2

En menor medida asisten a las reuniones representantes de las cajas de compensación familiar y miembros de juntas de acción comunal. Es importante reconocer las MEF como una oportunidad de aprendizaje para los maestros de Educación Física que allí asisten, pues la relación y participación colectiva de grupos de maestros de la misma disciplina, escuela o grado (Garet et al, cit. Avalos, 2007), permite el agenciamiento de los aprendizajes y además, puede influir en un mejor desempeño de los estudiantes.

Esa integración posibilita traspasar la sociedad de yoicos y quebrantar la falta de solidaridad, cultura del narcisismo, trampa del egoísmo y hedonismo (Beck, 2002) propias del mundo actual, establecidas por las lógicas resultadistas. Para Davini (1995), existe una tensión entre el individuo y el grupo que debe superarse en los procesos de formación permanente; de tal manera, reconoce la necesidad de permitir la integración entre los maestros y diferentes asociaciones profesionales. Una organización diferente al trabajo en las escuelas.

Sobre el tiempo

El tiempo no debe ser considerado como un asunto estéril, pues constituye la naturaleza de los maestros y debe ser reconocido en toda organización (Hargreaves, 1996, p. 119). Los maestros interpretan su trabajo y los mismos procesos de formación a través del tiempo. En ese sentido, el tiempo de las MEF puede ser analizado desde las dimensiones técnicas y fenomenológicas que propone Hargreaves (1996). De tal manera, el tiempo técnico-racional de los colectivos estudiados supone un promedio de dos horas cada mes y, en algunas circunstancias, se permite una jornada completa para los encuentros (cinco a seis horas), en atención a las actividades que desarrolla cada mesa.

“Entonces, entra uno a las once y media y va hasta la una y media” EL5

“... A él [Jefe de Núcleo] si le preocupa un poquito más la semiescolarización y eso, pero

5 Instituto de Deportes y Recreación de Medellín.

de pronto la alternativa de reuniones que hemos tenido es de 11:00 a 1:00 p.m.” CAGD1

“Incluso a veces el tiempo es corto, a veces tenemos que sacar. Son prácticamente dos horas, nos reunimos cada mes en la medida de lo posible, pero a veces hay momentos hay que sacar toda una jornada” ER2

Desde la consideración del tiempo técnico-racional puede observarse una baja cantidad de horas disponibles para los maestros en cada mesa. Este poco tiempo destinado a las reuniones en las diferentes mesas obedece a las políticas educativas actuales que centran su interés en la retención efectiva de los estudiantes en las aulas de clase; de esa manera se asegura la presencia permanente del maestro en los recintos escolares. Es importante recordar que las causas de desertión en la escuela no están relacionadas con el tiempo de escolarización sino con otros aspectos, como los factores culturales de la familia, sus condiciones económicas; además, la poca motivación que encuentran los niños, niñas y jóvenes en la actividad escolar (Mejía, 2006).

Por lo tanto, este tiempo técnico tiene una relación directa con el tiempo micro político⁷, pues es dominado por las visiones y acciones dominantes desde el ámbito administrativo, cuyo elemento central es el control del trabajo de los maestros y de seguimiento efectivo del currículo (Hargreaves, 1996).

Supone, entonces, que el tiempo técnico-racional propio para los procesos de formación permanente desde las MEF es corto, y se ajusta fundamentalmente a los intereses de la administración más que a los de los mismos maestros. Ese tiempo es elemental porque puede reforzar o inhibir los procesos formativos⁸ inscritos en las MEF como lo manifiesta el maestro; sin embargo, y en razón a lo expuesto por Hargreaves, debe saber utilizarse e interpretarse este tiempo. De

esa manera, aunque el tiempo técnico es muy corto, las siguientes expresiones son de especial consideración:

“... Se va el tiempo ligero. Y eso es como buen síntoma ¿no? Cuando el tiempo se va ligero es porque las cosas están buenas...” ER2

“Ayy, no. Eso siempre todo es a la carrera. Si, son... pocas veces se ha hecho como la jornada completa, generalmente es como un ratico, cuestiones de hora y media, dos horas” EL5

El reconocimiento del maestro sobre un tiempo que avanza rápido, da pistas sobre un tiempo diferente al técnico-racional en las MEF. Este enunciado contiene consideraciones fundamentales respecto al tiempo denominado fenomenológico, y que desde la subjetividad de los maestros cobra importancia. Supone entonces, que el tiempo fenomenológico tiene relación con el agenciamiento autónomo, pues los maestros que se interesan por el área observan un discurrir del tiempo rápido y bien aprovechado.

Sin embargo, y a pesar de esa consideración positiva, es indudable que el tiempo técnico es de especial reparo pues de acuerdo a este se pueden adelantar procesos con mayor impacto:

“No, el tiempo siempre es limitado, porque siempre quedan como en punta muchas cosas que se quisieran abordar más, definir mejor” EL5

Consideraciones finales a modo de cierre

Las MEF fueron creadas básicamente para la participación de los maestros de Básica Primaria que atienden el área de Educación Física; sin embargo, su asistencia es escasa. Generalmente, los maestros que asisten de Básica Primaria son enviados por un principal; mientras que, en mayor proporción, los maestros de secundaria asis-

7 Para Hargreaves, el tiempo micro-político hace referencia a las configuraciones dominantes de poder y categorías en la escuela.

8 Ávalos (2007), en atención a algunos programas de formación permanente ubicados en diversas regiones de Latinoamérica, que a pesar de ser exitosas no se les concedió ni tiempo ni espacio para su continuación. De tal manera, el tiempo técnico-racional está ligado a uno de los aspectos significativos en los programas y procesos de formación inicial y permanente.

ten por una motivación personal. Es pertinente realizar una selección cavilada sobre el maestro que oriente el área, los criterios de selección no pueden corresponder a las lógicas del azar ni a rotaciones anuales de las áreas.

La asistencia a las MEF tiene relación directa con el agenciamiento autónomo y por representación, por la estructura escolar y por la invisibilidad a la que ha sido sometida la Educación Física debido al pensamiento occidental y moderno que da mayor ponderación a otras áreas del saber. Es necesario que quienes hacen las veces de directivos docentes reconozcan el área como vehículo para la formación integral de los estudiantes, tal como lo reconoce la Ley General de Educación de Colombia.

La duración de los encuentros condiciona la oportunidad para adelantar procesos formativos significativos en los maestros asistentes; aún cuando se observan experiencias interesantes, es preciso permitir una mayor duración a los encuentros, de tal manera que se fortalezcan los procesos ya iniciados, con un impacto mayor en las escuelas.

Finalmente, las estructuras de las MEF generan dinámicas que afectan su funcionamiento y el objetivo para las cuales fueron creadas. Estos aspectos deben considerarse en cualquier programa de formación, pues, inevitablemente, tienen una relación significativa con los procesos que desde allí se inicien.

Referencias

- Alvarado, L. (2003). *Formación de profesores en América Latina: diversos contextos socio-políticos*. Bogotá: Ediciones Antropos.
- Ávalos, B. (2007). *Formación docente continua y factores asociados a la política educativa en América Latina y el Caribe*. Informe preparado para el Diálogo Regional de Política, Banco Interamericano de Desarrollo.
- Beck (2002) cita 9. 1295
- Davini, M. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- De Sousa, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Ediciones Trilce-Extensión Universidad de la República.
- Elliot, J. (2002). La paradoja de la reforma educativa en el estado evaluador: consecuencias para la formación docente. *Perspectivas*, 22(3).
- Fernández, M. (1990). *La cara oculta de la escuela*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2007). *La educación como práctica de libertad* (Quincuagésimotercera ed.). Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Galeano, E. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y post-modernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Ediciones Morata.
- Imberón, F. (1999). Conceptualización de la formación y desarrollo profesional del profesorado. En F. Imberón, V. Ferreres, *Formación y actualización para la función pedagógica*. Madrid: Síntesis.
- Luna, M. (2008). *Perspectivas del Desarrollo Humano*. Manizales: Modulo Maestría en Educación. CINDE- Universidad de Manizales.
- Martínez, J. (2004). La formación del profesorado y el discurso de las competencias. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 18, (3): 127-143.
- Martínez Miguéles, M. (1989). *Comportamiento humano. Nuevos métodos de investigación*. México, D.F.: Trillas.
- Mejía, M. (2006). *Educación(es) en la(s) globalización(es) I*. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.
- Ruiz, J. (2007). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sáenz-López, P. (2001). Estrategias de formación del profesorado en Educación Física. *Revista de Ciencias de la Educación*, 187: 381-409.
- Sandoval, C. (1996). Investigación Cualitativa. En *Especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social*. ICFES.
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Barcelona: 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: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Torres, R. Serrano, J. (2007). Políticas y prácticas de formación de los docentes en los colectivos docentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12, (33): 513-537.
- Touraine, A. (1997). *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Vaillant, D. Marcelo, C. (2001). *Las tareas del formador*. Málaga: Ediciones Aljibe.