

LA LUCHA DE UN DOCENTE NOVEL DE EDUCACIÓN FÍSICA POR EL RECONOCIMIENTO DE SU PROFESIÓN NARRADA DESDE UNA PERSPECTIVA AUTOBIOGRÁFICA

AUTOBIOGRAPHICAL NARRATIVE OF A NOVICE PHYSICAL EDUCATION TEACHER'S STRUGGLE FOR FULL RECOGNITION OF HIS PROFESSION

Gustavo **GONZÁLEZ-CALVO** (Universidad de Valladolid - España)¹

RESUMEN

La profesión docente es una labor compleja y llena de responsabilidades que, en la actualidad, se enfrenta a dilemas como el malestar del enseñante, la crisis de identidad entre el profesorado, los sentimientos de soledad y la descalificación profesional, entre otros. En este artículo se presenta el modo en que un docente novel de Educación Física (EF en adelante) se enfrenta a las consecuencias derivadas de la construcción cultural y social que se cierne en torno a la formación inicial de los estudios de Magisterio y la profesión de educador, al tiempo que se explicitan algunas de las estrategias que emplea para lograr un cambio en estas creencias. Partimos, para ello, de la premisa de que es en la formación inicial y en los primeros años de profesión en los que se forja y consolida la identidad profesional, estrechamente supeditada al papel que le es atribuido en la sociedad y que puede condicionar el autoconcepto y la autoestima del docente, lo que puede ser una barrera en la búsqueda de la mejora de la profesión.

ABSTRACT

The teaching profession is a complex, burdensome task which, nowadays, faces dilemmas such as the teacher's discomfort, identity crises, feelings of solitude and professional disqualification, among others. This article puts forward the way a novice PE teacher confronts the consequences derived from the social and cultural construction which surround the initial training, part of the Education Degree, and the teaching profession. At the same time, some of the strategies a teacher uses to change those beliefs are here clearly set out. Thus, the article is based on the premise that the professional identity is shaped and strengthened, closely dependent on the role society imposes on it, during this initial training and the first years of teaching assignment. This might condition the teachers self-image and self-esteem, something which could be an impediment in the pursuit of improvement.

¹ Dirección de correo electrónico en relación con el presente artículo: gustavogonzalezcalvo@gmail.com

PALABRAS CLAVE. Diario de clase; historia de vida; formación del profesorado; relatos autobiográficos.

KEYWORDS. Class diary; life history; teacher education; autobiographical stories.

1. INTRODUCCIÓN

El tratamiento que recibe la figura docente actualmente está cargado de connotaciones negativas. En la mayoría de las ocasiones se entiende esta profesión como una actividad idílica, prácticamente exenta de responsabilidades, bien pagada y centrada exclusivamente en unas cuantiosas vacaciones, obviando que se trata de una de las labores más admirables y de mayor responsabilidad de cuantas existen. La escuela se convierte en el punto de mira de una serie de "certezas" que, a base de repetirse e irse transmitiendo entre personas de la misma sociedad, se van convirtiendo en realidades que a duras penas podemos eludir.

El nuevo replanteamiento de la profesión, desde el Espacio Europeo de Educación Superior, reclama situar la tarea docente con diferentes sentidos, responsabilidades, consideraciones y apoyo de toda la Comunidad educativa, al tiempo que exige en el profesorado el desarrollo de nuevas competencias que le permita abordar las múltiples situaciones no previsibles a las que diariamente se ha de enfrentar (Larrosa, 2010). Como explica Marcelo (2006, p. 20), *"los cambios que se están produciendo en la sociedad inciden en la demanda de una redefinición del trabajo del profesor y seguramente de la profesión docente, de su formación y de su desarrollo profesional"*.

Entre las funciones que se espera de la escuela y, por ende, de los educadores, destacan las siguientes (Delval, 2006; Gimeno, 2007; Zabalza, 2004):

1. Función socializadora: La escuela posibilita que los escolares interactúen entre sí, se les enseña las normas básicas de conducta social, favorece el desarrollo moral y prepara para el mundo laboral.
2. Función asistencial: La escuela es una especie de "almacén" (Delval, 2006, p. 87) en el que se mantiene ocupados a los niños mientras los padres cumplen con sus obligaciones laborales.
3. Función educativa: En la escuela se adquieren las habilidades instrumentales básicas y se contribuye al desarrollo intelectual del alumnado.
4. Función ritual: El centro escolar somete a los escolares a pruebas que sirven de selección para la vida social, constituye un referente entre etapas y estatus a las que los estudiantes van accediendo.

A estas funciones podríamos sumarles muchas otras. Quizá la más urgente e importante de todas ellas sea la de formar a alumnos que se conviertan en ciudadanos responsables (Elzo, 2004).

Así, resulta contradictorio que, a pesar de que se espera mucho de la escuela, siendo la profesión docente una labor compleja y exigente, nuestra profesión no cuente con un prestigio social elevado. No en vano, como señala Guerrero (1992, p. 43), el

maestro recibe apelaciones despectivas y, cuando no es un “comerciante al por menor”, es el “vicario de los valores de la clase media”.

En el caso particular del docente de EF, a los factores que intervienen en su baja valoración social en cuanto profesional de la docencia se le añaden aquellos otros que se derivan del carácter marginal que nuestra área presenta tanto en nuestro país como en otros países (Kirk, 1990; Pastor, 2001, 2008), marginación que encuentra una de sus razones de ser en el hecho de que sus contenidos no son considerados trascendentes para la vida adulta y profesional del alumno.

En este artículo se pretende exponer cómo un docente novel percibe el modo en que su práctica es imbuida por la consideración social y las expectativas que de ella tiene el resto de la Comunidad educativa, bajo la convicción de que la capacidad del profesor, su autoestima, los valores que sustentan su quehacer diario y la imagen que se forja de sí mismo están presentes y condicionan su modo de enfocar la enseñanza. Por otra parte, se explicitan algunas de las estrategias que emplea para procurar erradicar la concepción banal y escasamente educativa de la materia y sus profesionales arraigada en el currículo escolar.

2. METODOLOGÍA

2.1.- Participantes

El protagonista de nuestra investigación es un docente de EF que ha trabajado en Educación Primaria, Educación Secundaria y en la Universidad. Comenzó sus estudios de maestro de EF con 25 años, complementándolos posteriormente con los estudios conducentes a la Licenciatura en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte.

La influencia de algunos de sus profesores de formación inicial fue determinante a la hora de iniciarse en la producción de relatos de corte autobiográfico como método de análisis de su práctica docente, en los que actúa como investigador e investigado de manera simultánea.

El artículo que aquí se presenta forma parte de un estudio más amplio que ha seguido el mismo empleo metodológico que el que ahora se describe.

2.2.- Instrumentos

El instrumento más utilizado para la producción y extracción de los relatos autobiográficos es el diario de clases. Zabalza (2008, p. 15) afirma que los diarios “son los documentos en los que profesores y profesoras recogen sus impresiones sobre lo que está sucediendo en sus clases”. Además, son un instrumento de registro de experiencias educativas con la intención de ser posteriormente analizadas y compartidas (Smyth, 1991).

Distintos autores (Chacón & Chacón, 2006; Liston & Zeichner, 2003; Surbeck, Han, & Moyer, 1991; Zabalza, 2008; Zeichner & Liston, 1999) resaltan que los diarios constituyen una herramienta motivadora de procesos críticos y reflexivos, que ayudan a ampliar el pensamiento acerca de los acontecimientos que tienen lugar en el aula y posibilitan

que los docentes profundicen en sus propias acciones e ideas sobre los procesos de enseñanza/aprendizaje.

También se ha empleado la historia de vida como herramienta de recogida de datos. Ésta, entendida como *“un relato autobiográfico [...] en el que el objetivo es mostrar el testimonio subjetivo de una persona en la que se recojan tanto los acontecimientos como las valoraciones que dicha persona hace de su propia existencia”* (Pujadas, 1992, p. 47), tiene una orientación práctica y pone el acento en la subjetividad de los acontecimientos vividos (Hatch & Wisniewski, 1995, en Pascual, 2003). Hemos optado por el empleo de la historia de vida porque permite, según Huberman et al. (2000), 1º) conocer una trayectoria profesional y conectar con el docente desde su presente y en la perspectiva de su recorrido profesional; 2º) llevar a cabo un seguimiento de lo ocurrido después de las fases iniciales del ejercicio profesional; 3º) dar voz a las experiencias vividas por los educadores; y 4º) conocer en qué punto se encuentra el docente para saber qué estrategia hay que organizar para su formación.

El último instrumento empleado son las entrevistas con otros profesionales del ámbito de la educación. Éstas han tenido un carácter informal, en el que no se ha seguido un guión preestablecido y donde tanto las preguntas como las respuestas eran abiertas y libres. Aunque a efectos metodológicos se consideran entrevistas, lo cierto es que quizá sería más apropiado denominarlas “reflexiones compartidas”, puesto que la idea no fue de búsqueda, sino de encuentro, de comprensión, de escucha, de conocer más del otro.

2.3.- Proceso investigador

La recogida de información surge en la etapa de formación inicial como maestro especialista de EF, en el año 2005, y que continúa sistemáticamente en los diferentes cursos y etapas en que el educador desempeña su profesión.

Los registros contienen opiniones, reflexiones individuales y compartidas con otros profesionales, experiencias y vivencias del maestro inexperto, adoptando todos ellos el formato de diarios de clase.

Destacar el carácter diario e individual de estos escritos, donde se destacan los aspectos más relevantes acontecidos en el aula y en el centro escolar. Queremos puntualizar que, el hecho de que la recogida de datos sea individual, no implica que el análisis de los mismos lo sea. Se ha garantizado una triangulación de investigadores: los datos han sido interpretados y enriquecidos con la puesta en común de varios investigadores expertos en el ámbito de la Didáctica de la EF y la Pedagogía, incrementando la calidad y la validez de los mismos al excluir el sesgo de un único investigador (Devís & Sparkes, 2004).

Igualmente, se ha llevado a cabo una triangulación de datos (Denzin & Lincoln, 2012) en tanto que se ha utilizado otra fuente para obtener la información: la historia de vida. A partir del curso 2009/2010, nuestro protagonista decide enriquecer su rutina de reflexión a partir de relatos autobiográficos bajo la convicción de que, recordar y (re)elaborar los recuerdos y vivencias, permite ahondar en determinados pensamientos para abordarlos desde un punto de vista distinto.

De esta manera, la reconstrucción biográfica que hace el sujeto ofrece la posibilidad de dar sentido a sus ideas, acciones y decisiones. La historia de vida permite reconocer la razón de ser de determinadas situaciones mediante el relato que de ellas hace su protagonista lo que, a su vez, requiere hacer uso de la práctica reflexiva, pues es necesario recordar con un orden lógico las vivencias pasadas que han marcado el desarrollo e interpretarlas en función de las características particulares del presente (edad, creencias actuales, conocimientos y expectativas).

Debemos señalar que el análisis de la información se ha llevado paralelamente al proceso investigador. A lo largo del tiempo se han ido recogiendo diferentes datos, escritos, opiniones, narraciones, que han facilitado profundizar en lo vivido y acontecido por el docente. Ésta es una práctica habitual en investigación cualitativa (Devís & Sparkes, 2004), en la que *“la recolección y el análisis de los datos van de la mano”* (Taylor & Bogdan, 1998, p. 158)

Este tipo de análisis nos proporciona el punto de partida para organizar y dar sentido al estudio. El proceso seguido es el siguiente: 1) partimos de unas ideas y, profundizando en ellas, aparecen temas emergentes; 2) realizamos una segunda aproximación a los textos con la intención de dotar de sentido a las ideas que iban apareciendo, interpretarlas y conocer más acerca de las mismas; 3) unificamos los datos en base a una categorización de la información, siguiendo un criterio mixto inductivo-deductivo.

Las categorías establecidas en la historia de vida son las siguientes: a) recuerdos sobre el pasado como estudiante; b) recuerdos sobre la EF; c) acceso al mundo de la enseñanza. Por lo que se refiere a las categorías establecidas en el diario de clases, se centran en: a) relaciones con los miembros de la comunidad educativa; b) autoestima y pensamientos del docente; c) Motivaciones laborales; d) reajuste del proceso de enseñanza/aprendizaje; e) aspectos relacionados con educación en valores.

3. ANÁLISIS

3.1.- La impronta de la formación inicial en la búsqueda del estatus de la profesión

Las profesiones más valoradas empiezan a serlo muchas veces no por la importancia de su papel en la sociedad, sino por la dificultad de la formación inicial, entendida ésta como *“el proceso de preparación y capacitación mediante el cual se aprende a enseñar o se está en condiciones de afrontar la práctica profesional de la enseñanza”* (Romero, 2004, p. 8).

De acuerdo con Martínez (1994), las creencias previas con que el alumnado llega a la formación inicial actúan como un filtro que condicionan sustancialmente dicho proceso de formación, de manera que los futuros docentes no son *“vasos vacíos”* (Marcelo & Vaillant, 2009, p. 66). Así, la consideración tradicional de los estudios universitarios de Magisterio como extremadamente sencillos (Alonso, 1991) es uno de los dilemas en la elección de la carrera:

Cuanto más dura se presupone una carrera universitaria, mayor estatus social tienen sus estudiantes y los profesionales que se dedican a ella. La

verdad es que esto afecta a mi ego. Aunque creo tener claros los motivos por los que estoy estudiando esta carrera, lo que piensa la mayor parte de la gente me lleva a infravalorarme. Estos pensamientos recurrentes, si no los voy modificando, pueden condicionar negativamente mi labor. No quiero que, porque la sociedad dé por hecho que mi formación es sencilla y mi profesión también lo es, acabe desarrollando yo mismo esa idea (Historia de vida).

Desde la etapa de formación inicial son recurrentes los pensamientos de la necesidad de que la profesión docente sea valorada como se merece, la importancia de ser considerado un buen profesional capaz de demostrar día a día que este trabajo no puede estar al alcance de cualquiera y que se ha de buscar la excelencia:

La idea de EF como algo en lo que se enseñan cosas me surge de mi formación inicial en Palencia. Era algo en lo que hacíais mucho hincapié, la idea recurrente de todos los profesores de allí era que la EF sirva para aprender. [...]Y surgió mucho como orgullo personal, no puede ser que yo sea maestro de EF y que todo el mundo desprestigie lo que hago, porque a mí me cuesta tiempo y esfuerzo prepararme las clases para que sean más o menos buenas (Entrevista con L. Abril de 2011).

Así, los valores y el compromiso del docente con su profesión resultan determinantes en el reconocimiento de su labor, y deberían trabajarse en la formación inicial dentro del marco de una ética profesional (Valentin, 1997, en Perrenoud, 2004):

Lo que me enseñaron en la carrera es lo que pretendo poner en práctica en mi día a día. Si lo que quiero es llegar a ser un buen docente, he de tener presente que hay muchos aspectos a los que debo atender y en los que he de mejorar. Es verdad que, a medida que me voy desarrollando profesionalmente voy descubriendo que hay unidades didácticas que no están convenientemente justificadas y que seguramente no merece la pena llevarlas a cabo desde el punto de vista exclusivamente intelectual porque poco o nada pueden aportar al alumnado. [...]Siempre intento tener presentes ideas como que la EF ha de dar cabida a la diversidad de alumnos tanto a nivel social como cultural, de género, de habilidad o cualquier otro; educar en aspectos como la solidaridad, la cooperación, el respeto y la justicia; el desarrollo moral y crítico de los escolares; y el desarrollo motriz y cognitivo. Es ahora, metido de lleno en la profesión, cuando comprendo todo lo que en formación inicial me transmitieron (Diario del profesor. Noviembre de 2009).

Para Ortega y Velasco (1991), es dentro del conjunto de roles asignados a la profesión donde encontramos la principal fuente de contradicciones que definen la extrañeza del trabajo docente. En nuestro ámbito particular, la imagen tan estereotipada que se tiene del profesor de EF no ayuda a una mejor valoración de la profesión. Withehead y Hendry, citados por Kirk (1990, p. 59), exponen que “la imagen dada por los medios de comunicación y la evidencia acerca de las percepciones del profesor de EF,

presentan un individuo musculoso, sociable, dominante, agresivo, bastante inmaduro, que es antiacadémico y que no se expresa muy bien", idea que acompaña durante la etapa de formación inicial:

En ocasiones me han comentado que se nota que soy profesor de EF porque parezco tener una buena condición física y porque entro dentro de los cánones que se le suponen. También creen que he de ser un gran deportista, alguien que domina una gran variedad de modalidades y con un recorrido profesional previo en este ámbito (Diario de prácticas. Noviembre de 2008).

Parece claro, entonces, que la concepción que se tiene de los educadores físicos está muy influenciada socialmente. Se ha de superar el entendimiento común de que la EF está relacionada únicamente con aspectos biomecánicos, fisiológicos y deportivos (Barbero, 1996; Devís, 1995; Kirk, 1990; Pascual, 1997; Tinning, 1992) para dar paso a una concepción más académica de la asignatura.

Para que sea posible, Giroux (1997, p. 10) entiende que desde la formación inicial se ha de ofrecer oportunidades al alumnado para "reconstruir de una forma productiva su relación con las demás personas y transformar cuando sea necesario, el mundo que les rodea". En este sentido, la formación recibida aportó una nueva manera de entender la EF:

Considero esta asignatura como la más importante dentro del currículo, ya que es esencial para la formación integral del niño, en cuanto que le posibilita desarrollar capacidades motrices, cognitivas y afectivas, esenciales para su vida diaria y para su proyecto de vida. [...]. Es totalmente necesario que los futuros docentes de esta especialidad seamos conscientes de la importancia que tiene, que no debe servir para el esparcimiento y libre albedrío de los alumnos, sino que debe servir para enseñar contenidos, para formar a personas (Diario de prácticas. Marzo de 2005).

La formación inicial determina en buena medida el tipo de docente que se pretende llegar a ser, pues los modelos con los que los alumnos aprenden se extienden con el ejercicio de su profesión, convirtiéndose incluso de forma involuntaria en eje de su actuación (Imbernón, 2007). Un claro ejemplo lo representan los contenidos deportivos que, en esta etapa, quedaron relegados a un segundo plano:

El deporte es importante dentro de la EF porque forma parte del currículo oficial, y no dudo que tenga posibilidades educativas. [...]. Pero, si entre las asignaturas de la carrera no hay ninguna que trate específicamente el tema del deporte, imagino que será porque los educadores físicos habremos de anteponer otro tipo de contenidos (Diario de prácticas. Febrero de 2005).

Aunque no se trata de prescindir de determinados contenidos propios de la EF, lo que podría llevar a asociar la materia con una imagen tradicionalista y anticuada respecto a lo que prevalece en nuestra sociedad actual (Mazón & Uriel, 2001), sino más bien de

buscar contenidos y actividades que permitan la reflexión, la indagación, abrir una perspectiva curricular diferente a la puramente deportiva, entendida ésta en un sentido tradicional.

Es probable que este enfoque se haya visto favorecido por no tener un recorrido deportivo previo destacable y haber afrontado la formación inicial sin influencias de este tipo. En este aspecto, se evidencia que la formación inicial no comienza con la elección de la carrera universitaria sino que, más bien, está imbuida de la historia personal del docente (Martínez, 1994):

Desde que comencé a estudiar la carrera estuve abierto a todo lo que quisieran enseñarme. Es posible que no fuera demasiado crítico ni exigente con las enseñanzas recibidas. El caso es que absorbía lo que los profesores explicaban y profundizaba en los temas leyendo libros por mi cuenta. Ya desde el primer día dejaron clara la idea de EF como sinónimo de aprendizaje. Y por tanto, desde el primer día, me apropié de esa idea. Seguramente si hubiera tenido un pasado más relacionado con el deporte, con la idea de competición, de elitismo, de victoria, de esfuerzo a través de la práctica física, habría sido más complicado reorientar mis creencias hacia otras más pedagógicas (Historia de vida).

Comprobamos así cómo la formación inicial sirve para que el educador vaya (re)construyendo su identidad profesional a través del análisis y la reflexión de lo que es (y lo que implica) su profesión y su práctica docente. Es ésta la herramienta que le permite ir descubriendo su identidad profesional de una manera crítica y reflexiva (Atkinson, 2004; Graham & Phelps, 2003).

3.2.- La consideración de la materia de EF por la comunidad educativa desde el punto de vista del docente novel

En el mundo de la educación se tiende a categorizar a las materias según su supuesto potencial educativo. En estas categorías, la EF ocupa un lugar secundario, quedando relegada a un lugar secundario frente a los aprendizajes más cognitivos (Lengua y Matemáticas, fundamentalmente). La materia se convierte en un vehículo al servicio de otros aprendizajes. Tal y como lo expresa Kirk (1990, p. 61), *“dentro del esquema de Peters, las actividades físicas no tienen valor educativo en sí mismas, ya que carecen de criterios de valor educativo; pero pueden tener un valor instrumental en el currículum con el propósito de desarrollar otras cualidades valiosas”*. Esta idea coincide con la apuntada por Pastor (2001), al afirmar que los conocimientos de la asignatura de EF no parecen ser tan relevantes para la vida profesional de los estudiantes, sobre todo si éstos se comparan con los que adquieren en otras áreas.

Esta percepción, en ocasiones, es compartida por el resto de la comunidad educativa, de modo que su consideración hacia la materia participa en su depreciación y fortalece una idea de asignatura irrelevante e insignificante. Como alerta Sparkes (1992, p. 117), *“parece que el mundo está lleno de gente con alguna perspectiva sobre la EF, desde los ministros del gobierno, hasta la persona que toma su cerveza en el bar local. Lo más sorprendente es que todos ellos parecen conocer más*

sobre la EF que los que dedican su vida al estudio y a la enseñanza de esta materia en las escuelas”.

A este hecho contribuye que el programa de EF que se lleva a cabo en las escuelas es, por lo general, desconocido por los padres de los alumnos, asociándola al divertimento, al rendimiento o a una herramienta facilitadora del desarrollo de la imagen corporal dentro de los cánones que se consideran ideales, debido en parte a la influencia que tiene el fenómeno deportivo sobre la asignatura, que condiciona el modo en que ésta es entendida y que lleva a que ambas disciplinas reciban un tratamiento conjunto (Ruiz, 2001). Como señala Fernández-Balboa (1993), la enseñanza no es neutral, sino que está afectada por circunstancias e ideologías políticas y sociales, de las que no escapa la EF:

Uno de los padres está empeñado en que “dé caña” a su hijo en mis clases, justificándolo en que él siempre ha hecho mucho deporte, ha sido atleta y quiere que su hijo siga sus pasos (Diario del profesor. Septiembre de 2009).

A la salida se me ha acercado una madre para pedirme explicaciones acerca de la pertinencia de mandar fichas de trabajo a su hijo. Según ella, la "gimnasia" ha de limitarse a hacer deporte, y nada de tener que escribir o hacer deberes (Diario del profesor. Noviembre de 2009).

En otros momentos son el resto de docentes los que infravaloran el trabajo del profesor de EF, relegándolo a la mera diversión y quema de energías del alumnado, de tal modo que esté predispuesto para los aprendizajes verdaderamente relevantes:

La mañana ha comenzado con la sugerencia de dos compañeras de cansar a sus alumnos en mis clases para que, así, vayan relajados a las suyas. Veo que sigue vigente esa concepción de la EF como medio para relajar, para calmar a los niños, donde lo que prima es lo cognitivo y nuestra materia pasa a ser algo supletorio, algo prescindible y, sin embargo, útil para favorecer la calma y así sacar mejor provecho de las materias instrumentales (Diario del profesor. Octubre de 2009).

Un compañero me ha pedido tiempo de mi clase para poder hacer un examen con sus alumnos. Permitir que el tiempo de mi clase sea utilizado para otros fines no ayuda en nada a fortalecer el contenido educativo del área. Y menos aún tras escuchar el comentario añadido de mi compañero, en el que afirmaba que ‘total, para lo que hacéis en EF’ (Diario del profesor. Febrero de 2011).

Por otra parte, las sustituciones de los profesores especialistas por parte del resto de compañeros se llevan a cabo de manera desacertada que no favorece la consideración positiva de la asignatura por parte del alumnado y del resto de docentes:

Los dos días que he faltado al instituto veo que me han sustituido muy fácilmente. Cuando hablo con los chicos sobre lo que han hecho, me

responden que simplemente salieron al patio y estuvieron jugando al fútbol, y las chicas paseando. Es lo mismo que veo hacer a los profesores encargados de hacer las guardias de mi compañera cuando falta. Ésta es la manera más cómoda de cubrir las sustituciones, y que lleva al arraigo de que ser profesor de EF es una profesión que cualquiera podría desempeñar (Diario del profesor. Marzo de 2011).

Asimismo, la frecuente confusión de términos entre la comunidad educativa al designar la asignatura refleja el cuestionamiento del lugar que ha de ocupar ésta dentro del ámbito educativo. Como lo explica Fernández (2002, p.5), "si queremos hacernos respetar y progresar en nuestro campo, tenemos que empezar por cambiar algo tan insignificante para algunos como es nuestro verdadero nombre: EF":

No creo equivocarme si afirmo que, la frase que más repito a lo largo del curso, es "no es gimnasia, es EF". Y no sólo a los alumnos, sino también a otros compañeros, padres y amigos. [...]. El término gimnasia me parece despectivo, infravalora lo que realmente hacemos en el aula. Si ser profesor de EF ya está considerado algo simple, me siento peor todavía cuando me llaman profesor de gimnasia (Diario del profesor. Noviembre de 2010).

Participar y compartir puntos de vista en los claustros permite presentar al resto de compañeros que la materia de EF también sirve para aprender y que se rige, al igual que cualquier otra, por una Programación Didáctica que ha debido ser convenientemente aprobada por la Inspección Educativa:

En la reunión de evaluación he estado muy participativo. He aportado mi punto de vista sobre determinados alumnos, comentando aspectos que a otros profesores les podrían pasar desapercibidos, como lo mucho que han mejorado en sus relaciones sociales, lo bien que parece que van trabajando en grupo, el carácter crítico que han demostrado en la realización de sus trabajos, etc. Si he querido aportar algo ha sido fundamentalmente porque quiero dejar claro que desde la EF también se están logrando avances personales e interpersonales, aprendizajes relevantes, que se están cumpliendo los objetivos didácticos planteados (Diario del profesor. Marzo de 2011).

Asimismo, compartir las aportaciones que la EF puede hacer al mundo de la investigación y la capacidad del docente para llevar a cabo proyectos de innovación educativa ayuda a superar la concepción que algunos profesores tienen sobre la asignatura y sobre los encargados de su docencia:

He llevado los dos últimos artículos que me han publicado para que los pudieran leer dos compañeros. [...]. Me han preguntado cómo he llegado a documentarme y a trabajar en esos proyectos de investigación, y les he estado hablando de cómo me introduje en estos temas. Me gusta la sensación de compartir mis logros con otros profesionales de la educación,

a ver si así se va cambiando la idea que se tiene del profesor de EF (Diario del profesor. Mayo de 2011).

A la vista de los resultados, comprobamos cómo al ser la enseñanza una práctica social, con una fuerte influencia ideológica y un carácter axiológico, está en el punto de mira de todos los poderes. Así, se entiende cómo el tratamiento que recibe el educador está imbuido de connotaciones negativas, obviando que la profesión de educador físico es una de las de mayor responsabilidad de cuantas existen y una "fuente vital para el cambio" (Connell, 2006, p. 84). La idea difusa y equivocada de la EF que en general tienen los miembros de la comunidad educativa, fundamentada en buena parte en los recuerdos de su propia experiencia (Blázquez, 2001), dificulta no sólo un acercamiento entre sus puntos de vista y el de nuestro docente, sino que entorpecen su enseñanza y consideración como profesional. Compartir con otros las aportaciones e innovaciones educativas de la EF puede ayudar a superar la concepción que se tiene sobre la materia y, al mismo tiempo, generar encuentros productivos y significativos entre el conjunto de la comunidad educativa.

3.3.- La importancia y la dificultad de la colaboración entre el profesorado especialista en la búsqueda del reconocimiento de su profesión

El estatus de la EF es un tema verdaderamente importante para los docentes del área, pues éste implica mejores expectativas en términos de relación con el profesorado y mejores perspectivas profesionales (Sparkes, 1992). Lograr avanzar en la consideración de nuestra área exige una mayor coordinación entre todos los responsables para, así, alcanzar el objetivo final (Larrosa, 2010). Lejos de ser así, en ocasiones no son siquiera los propios docentes del área los que comparten una visión educativa de la materia:

A pesar de que sé que, al igual que sucede en cualquier otro grupo social, los profesionales de la EF tienen sus propios puntos de vista e intereses, no puedo evitar cierto resentimiento cuando son otros compañeros y profesores quienes piensan que ser profesor de esta asignatura no sirve de nada. Hacen apología de lo útil que resulta investigar en temas relacionados con la actividad física y la salud, el rendimiento, la aplicación de las nuevas tecnologías al mundo deportivo, etc., y la pérdida de tiempo que implica dedicarse a la docencia (Diario de prácticas. Enero de 2010).

El hecho de que la EF esté actualmente desprestigiada es en parte responsabilidad del propio profesorado de la materia. Más allá de consentir que ésta siga siendo devaluada, es nuestra obligación justificar la importancia y el valor intrínseco que el área desempeña dentro del currículo escolar.

A este respecto es importante recordar que la profesión de educador es una experiencia personal que cobra sentido en las relaciones que establece con los demás. Como manifiesta Imbernón (2006, p. 236), "uno de los aspectos importantes a considerar para poder ir entendiendo toda esa complejidad del cambio es desarrollar en la profesión docente una mayor capacidad de relación, de comunicación, de colaboración".

No obstante, la colaboración entre el profesorado es uno de los elementos de los que más carece el desempeño profesional, algo que se evidencia desde la etapa como maestro en formación inicial y en los primeros años de profesión. Este individualismo se asocia con “la falta de confianza en sí mismo, la defensividad y la ansiedad” (Hargreaves, 1996, p. 192):

Trabajar en equipo es una de las dificultades más evidentes de mi periodo de prácticas. Sé que es uno de los pilares de la profesión de maestro, y que exige mucho de uno mismo. También sé, porque así nos lo repiten continuamente los profesores que se empeñan en que trabajemos de esta manera, que la recompensa merece la pena, que de este modo se enriquece el aprendizaje, se amplían puntos de vista, se repara en detalles que a uno solo se le escapan, se intercambian opiniones y experiencias, etc. Sin embargo, muchos días no soy capaz de hacerlo. [...]. No estoy aprendiendo a comprender que es importante que, a pesar de las diferencias iniciales en las formas de trabajar y en las convicciones, necesidades e intereses, se debe conseguir un punto de vista compartido (Diario de prácticas. Febrero de 2005).

Este individualismo puede conducir a una situación de soledad, lo que explica en parte la crisis de la profesión docente (Montes, 2010):

Últimamente en el instituto experimento una sensación de retiro, de soledad, seguramente por pertenecer a un departamento compuesto únicamente por dos personas y una de ellas a punto de jubilarse y con la que comparto pocos puntos de vista. [...]. Me gustaría ser partícipe de un trabajo coordinado, sentirme parte de algo importante, hacer ver que los profesores de EF también podemos debatir cuestiones interesantes. El no sentirme parte de ese grupo no sólo dificulta mi labor docente, sino que genera en mí una sensación de inseguridad (Diario del profesor. Mayo de 2011)

Esta ausencia de trabajo colectivo se observa también durante la etapa como docente universitario entre aquellos que serán futuros maestros:

En mi clase como alumno he visto comportamientos que se reproducen, en cierta medida, en los universitarios a quienes a día de hoy doy clase, y que no me agradan en absoluto: comparar continuamente las notas de uno mismo con las de los demás, alegrarse de suspensos ajenos, difundir fechas de entrega erróneas, etc. Estos comportamientos, si tienen lugar ahora, seguramente se repitan a lo largo del desarrollo profesional. Seguimos perpetuando un modelo de falta de comunicación, de ayuda, de hermetismo, que no contribuyen a que la cultura adquirida de nuestra profesión vaya desapareciendo (Diario del profesor. Abril de 2011).

Por lo tanto, la idea que el educador va configurando acerca de su profesión y la materia que imparte se encuentra condicionada por las formas de ser y actuar de otros profesionales del ámbito. Así, si la docencia cobra sentido en las relaciones con

los demás, la imagen que va construyendo el docente se cimenta en torno a espacios sociales de interacción, donde la imagen de uno mismo se va a ir configurando bajo el reconocimiento del otro (Bolívar, Fernández, & Molina, 2005; Brewer & Gardner, 1996; Dubar, 2002; Taylor, 1996; Veiravé et al., 2006). Es decir, la reivindicación del profesor por reafirmar su profesión no sólo se construye a partir de sus experiencias personales, sino que también es resultado del ambiente social, cultural e institucional en que se desenvuelve a diario (Sleegers & Kelchtermans, 1999, en Day & Gu, 2012).

4. CONSIDERACIONES FINALES

En este artículo se ha expuesto cómo la escuela y la profesión docente están permanentemente sometidas al escrutinio social, lo que ha llevado a perpetuar determinados tópicos que son percibidos y aceptados por gran parte de la población como realidades inmutables complicadas de sortear.

A nivel particular, se ha comentado el lastre que supone para un docente novel del área de EF el constatar la escasa importancia que se atribuye a la materia que imparte, fundamentalmente por parte de los padres y otros compañeros del centro.

Al hilo, pues, de estas argumentaciones, el artículo gira en torno a una idea fundamental: debemos reivindicar el que la profesión de educador sea considerada como tal. Como lo entiende Elliot (1975, p. 17), *“el título de profesión supone una demanda de posición y reconocimiento social”*. Por tanto, a pesar de no existir un criterio común a la hora de definir la labor docente, el reconocimiento de ésta como profesión llevará a una mejora del estatus y de la práctica profesional.

Así, en la búsqueda de ese lugar que nos corresponde como educadores, hemos de perseverar en la lucha contra los rasgos de la cultura escolar que han calado hondo en la sociedad, cimentada sobre un carácter burocrático, conservador y pragmático que constituye un *“escenario peculiar y artificial de intercambio condicionado de actuaciones por calificaciones”* (Pérez, 1998, p. 178). Para lograrlo, es imprescindible pasar por un planteamiento crítico que mejore la labor docente y en el que se haga partícipe del mismo al resto de la comunidad educativa. Haciéndolo así, estaremos en condiciones de crear un clima de aprecio hacia la profesión docente en general, y hacia la de educador físico en particular. Como señala Contreras (1997, p. 58), *“también forman parte de las competencias profesionales el modo en que se crean y se sostienen vínculos con las personas, en que la complicidad, el afecto y la sensibilidad se integran y se desarrollan en las formas de vivir la profesión, de tal manera que comprensión e implicación se vinculen”*.

En la lucha por el reconocimiento de la profesión se ha mostrado especialmente importante la formación inicial, periodo en que se fragua la concepción de EF como asignatura relevante e importante para el desarrollo cognitivo, motriz, afectivo y social del alumnado. No se ha de olvidar, por tanto, que es en esta etapa en la que se presenta la oportunidad de formar nuevos docentes apasionados por su labor y preocupados por dotar a la profesión de cierto prestigio, o bien contribuir a un sistema reproductor que reafirme las ideas que los futuros profesores ya traen consigo (Marcelo

& Vaillant, 2009). Es, en definitiva, el referente en la preparación de educadores capaces de evolucionar, de reflexionar de manera crítica sobre su propia práctica pedagógica y aprender de todo ello (Perrenoud, 2010; Smith, 2007).

BIBLIOGRAFÍA

- Alonso, I. (1991). Una esperanza ilusoria: la elevación del prestigio del maestro. En VV.AA. (Ed.), *Sociedad, cultura y educación: homenaje a la memoria de Carlos Lerena Alesón* (pp. 355-366). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Barbero, J. I. (1996). Cultura profesional y currículum (oculto) en Educación Física. Reflexiones sobre las (im)posibilidades de cambio. *Revista de Educación*, 311, 13-49.
- Blázquez, D. (2001). *La Educación Física*. Barcelona: Inde.
- Bolívar, A., Fernández, M., & Molina, E. (2005). Investigar la identidad profesional del profesorado: una triangulación secuencial. *Forum Qualitative Social Research*, 6(1), 1-26.
- Brewer, M. B. & Gardner, W. (1996). Who is this "we"? Levels of collective identity and self representations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71(1), 83-93.
- Connell, R. W. (2006). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.
- Contreras, J. (1997). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.
- Chacón, M., & Chacón, A. (2006). Los diarios de prácticas: una estrategia de reflexión en la formación docente. *Acción Pedagógica*, 15, 120-127.
- Day, C., & Gu, Q. (2012). *Profesores: vidas nuevas, verdades antiguas*. Madrid: Narcea.
- Delval, J. (2006). *Aprender en la vida y en la escuela*. Madrid: Morata.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2012). *Manual de investigación cualitativa. El campo de la investigación cualitativa* (Vol. I). Barcelona: Gedisa.
- Devís, J. (1995). La investigación en la enseñanza de la Educación Física. *Revista de Educación Física*, 58, 35-38.
- Devís, J., & Sparkes, A. (2004). La crisis de identidad de un estudiante universitario de Educación Física: la reconstrucción de un estudio biográfico. En A. Sicilia & J. M. Fernández Balboa (Eds.), *La otra cara de la investigación. Reflexiones desde la Educación Física* (pp. 83-106). Sevilla: Wanceulen.
- Dubar, C. (2002). *La crisis de las identidades: la interpretación de una mutación*. Barcelona: Bellaterra.
- Elzo, J. (2004). El papel de la escuela como agente de socialización. En VV.AA. (Ed.), *Contextos educativos y acción tutorial* (pp. 129-152). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Elliot, P. (1975). *Sociología de las profesiones*. Madrid: Tecnos.
- Fernández-Balboa, J. M. (1993). Aspectos crítico y cívico del rol de los/las profesionales de la Educación Física y el Deporte: conexiones con la política, la economía y el medio ambiente. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 34, 74-82.
- Fernández, E. (2002). *Didáctica de la Educación Física en la Educación Primaria*. Madrid: Síntesis.
- Gimeno, J. (2007). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Giroux, H. A. (1997). Intelectuales públicos y la crisis de la enseñanza superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29, 77-87.

- Graham, A. & Phelps, R. (2003). 'Being a teacher': Developing teacher identity and enhancing practice through metacognitive and reflective learning processes. *The Australian Journal of Teacher Education*, 27(2), 11-24.
- Guerrero, A. (1992). Perspectivas teóricas sobre la profesión docente. *Revista Complutense de Educación*, 3(1 y 2), 43-72.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- Huberman, M., Thompson, C., & Weiland, S. (2000). *Perspectivas de la carrera del profesor* (Vol. 1). Barcelona: Paidós.
- Imbernón, F. (2006). La profesión docente en la globalización y la sociedad del conocimiento. En J. M. Escudero & A. Luis (Eds.), *La formación del profesorado y la mejora de la educación: políticas y prácticas* (pp. 231-243). Barcelona: Octaedro.
- Imbernón, F. (2007). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- Kirk, D. (1990). *Educación Física y currículum*. Valencia: Universitat de València.
- Larrosa, F. (2010). Vocación docente versus profesión docente en las organizaciones educativas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(4), 43-51.
- Liston, D. P., & Zeichner, K. M. (2003). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata.
- Marcelo, C. (2006). Los profesores como trabajadores del conocimiento. Certidumbres y desafíos para una formación a lo largo de la vida. En F. Larrosa & M. D. Jiménez (Eds.), *Análisis de la profesión docente* (pp. 15-43). Alicante: CAM.
- Marcelo, C., & Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente: ¿cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea.
- Martínez, L. (1994). Influencia de las creencias implícitas en la formación inicial de los especialistas en Educación Física. En S. Romero (Ed.), *Actas del I Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Ciencias de la Educación y XII de Escuelas Universitarias de Magisterio* (pp. 225-232). Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Mazón, V., & Uriel, J. R. (2001). *Momento actual de la Educación Física*. Actas del IV Congreso Internacional sobre la Enseñanza de la Educación Física y del Deporte Escolar.
- Montes, C. (2010). La metamorfosis del educador: soledades, dualismo y nuevas diversidades. En I. González (Ed.), *El nuevo profesor de Secundaria. La formación inicial docente en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 119-130). Barcelona: Graó.
- Ortega, F., & Velasco, A. (1991). *La profesión de maestro: un estudio sociológico del magisterio de Castilla la Mancha*. Madrid: CIDE.
- Pascual, C. (1997). Análisis contextual en la formación del Profesorado de Educación Física. *Revista de Educación*, 313, 161-178.
- Pascual, C. (2003). La historia de vida de una educadora de profesores de Educación Física: su desarrollo personal y profesional. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 2-3, 23-38.
- Pastor, J. L. (2001). *El análisis como proceso eficaz para la definición de las actividades y de la intención educativa en Educación Física de Base*. Actas del IV Congreso Internacional: La enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar
- Pastor, J. L. (2008). La identidad como elemento común del espacio profesional y del ámbito académico. *Fuentes: Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación*, 8, 53-72.

- Pérez, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Perrenoud, P. (2010). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- Pujadas, J. J. (1992). *El método biográfico: el uso de las historias de vida en Ciencias Sociales*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Romero, C. (2004). Argumentos sobre la formación inicial de los docentes en Educación Física. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 8(1), 1-20.
- Ruiz, F. (2001). *Hacia una mejora de la calidad de vida a través de la práctica de actividades físico-deportivo-recreativas. Nuevos retos para la escuela del siglo XXI*. IV Congreso Internacional sobre la Enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar. Reflexiones y perspectivas de la enseñanza de la Educación Física y el deporte escolar en el nuevo milenio.
- Smith, R. G. (2007). Developing professional identities and knowledge: becoming primary teachers. *Teachers and Teaching: Theory and practice*, 13(4), 377-397.
- Smyth, J. W. (1991). Una pedagogía crítica de la práctica en el aula. *Revista de Educación*, 294, 275-300.
- Sparkes, A. (1992). Perspectivas del currículum de Educación Física: una exploración del poder, del control y de la ubicación del problema. En O. Contreras & L. J. Sánchez (Eds.), *Actas del VIII Congreso Nacional de Escuelas Universitarias del Profesorado de EGB* (pp. 117-154). Cuenca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla la Mancha.
- Surbeck, E., Han, E., & Moyer, J. (1991). Assessing reflective responses in journals. *Educational Leadership*, 48(6), 25-27.
- Taylor, C. (1996). Identidad y reconocimiento. *Revista Internacional de Filosofía Política*, 7, 10-19.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1998). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.
- Tinning, R. (1992). *Educación Física. La escuela y sus profesores*. Valencia: Universitat de València.
- Veiravé, D., Ojeda, M., Núñez, C., & Delgado, P. (2006). La construcción de la identidad de los profesores de enseñanza media. Biografías de profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 40(3), 1-13.
- Zabalza, M. A. (2004). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. A. (2008). *Diarios de clase: un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zeichner, K. M., & Liston, D. P. (1999). Enseñar a reflexionar a los futuros docentes. En A. Pérez, J. Barquín & J. F. Angulo (Eds.), *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica* (pp. 506-532). Madrid: Akal.