

“Sin luz al final de mi túnel”. Un enfoque narrativo en torno al profesorado interino de Educación Física de larga duración

"No light at the end of my tunnel". A narrative approach to long-term interim Physical Education teachers

GUSTAVO GONZÁLEZ-CALVO

Facultad de Educación de Palencia. Universidad de Valladolid. España
Avenida de Madrid, 50. 34004, Palencia

gustavo.gonzalez@uva.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4637-0168>

Recibido: 18-01-2020. Aceptado: 09-04-2020.

Cómo citar / Citation: González-Calvo, G. (2020). “Sin luz al final de mi túnel”. Un enfoque narrativo en torno al profesorado interino de Educación Física de larga duración. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 22, 85-105.

DOI: <https://doi.org/10.24197/aefd.0.2020.85-105>

Resumen. En este artículo se exploran las vivencias y particularidades a las que se enfrenta el profesorado interino de larga duración (más de quince años en la profesión) que opta, sin aparente éxito, a la consecución de una plaza fija dentro de la enseñanza pública. Estos docentes se enfrentan a una precaria situación caracterizada por un clima neoliberal, lleno de incertidumbres y con evidentes repercusiones sobre su vida personal y profesional. Siguiendo una metodología narrativa se indaga en el modo en que estos docentes van construyendo y legitimando ciertas concepciones en torno al sistema de acceso a la docencia. Los resultados, organizados en torno a una ficción narrativa que toma como referente el día a día de un opositor de larga duración, sugieren la necesidad de (re)pensar un cambio de paradigma de acceso a la profesión docente que permita minimizar la erosión personal y profesional a la que estos profesionales se ven sometidos.

Palabras clave. Educación Física; oposiciones; precariedad; narrativas; neoliberalismo.

Abstract: This article explores the experiences and particularities faced by long-term temporary teachers (more than fifteen years in the profession) who opted, without apparent success, for a permanent job in public education. These teachers face a precarious situation characterized by a neoliberal climate, full of uncertainties and with obvious repercussions on their personal and professional lives. Following a narrative methodology, we look at the way these teachers construct and legitimize certain conceptions around the system of access to teaching. Results,

organized around a narrative fiction that takes as a reference the day-to-day life of a long-term candidate, suggest the need to (re)think about a change in the paradigm of access to the teaching profession in order to minimize the personal and professional erosion to which these professionals are subjected.

Keywords: Physical Education; selection system for permanent teaching positions; precariousness; narratives; neoliberalism.

“Stories make life good, but they also make life dangerous. They bring people together, and they keep them apart.”
(Frank, 2010, p. 2)

INTRODUCCIÓN

En España, el proceso selectivo para entrar a formar parte, como funcionario de carrera del cuerpo de docentes de la enseñanza pública se lleva a cabo mediante las convocatorias de oposiciones en el marco de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. En esta Ley se establece que el proceso de selección constará de dos pruebas diferentes, desarrolladas en dos partes cada una de ellas: (a) prueba de conocimientos específicos de la especialidad, en la que el aspirante habrá de responder a un examen escrito, un supuesto práctico y diseñar una intervención educativa razonada y bien fundamentada; y (b) prueba de aptitud pedagógica, en la que el aspirante habrá de presentar y defender una programación didáctica y una unidad didáctica a un tribunal compuesto por cinco maestros en activo. En el caso de los aspirantes al cuerpo de profesores de Enseñanza Secundaria, además, habrán de superar una serie de pruebas físicas y de habilidad. El conjunto de pruebas reflejan un proceso anclado, principalmente, en la preparación académica y el dominio cognoscitivo de los aspirantes, sin dejar de lado el papel determinante que puede desempeñar el estado de forma del opositor.

Una vez superado el proceso, los futuros docentes habrán de realizar un periodo de prácticas durante un curso escolar que, al finalizar, les otorga la condición de funcionarios de carrera del Estado, de carácter vitalicio. Si no superan las pruebas de la oposición y no acceden a la fase de prácticas, los aspirantes podrán obtener una plaza en interinidad, esto

es, una plaza en un centro público de carácter temporal y de una duración variable. Es esta una situación muy habitual dentro del sistema educativo español, donde uno de cada cuatro educadores es interino y cuyo número ha ido aumentando en los últimos años.

En el proceso selectivo destaca el discurso de la *calidad*, sosteniéndose sobre un modelo competitivo y bien arraigado dentro de un contexto neoliberal (Chiapello, 2017; Díez Gutiérrez, 2018). Así, cada año, miles de aspirantes intentan superar el proceso selectivo sin éxito, lo que les lleva a una situación de precariedad laboral y a una situación incierta, de la que resulta complicado escapar, llena de dificultades, presiones y estrés.

La socialización de los docentes interinos de largo plazo¹ no ha sido estudiada en el contexto español. Este contexto es particularmente interesante en tanto que, en los últimos años, las políticas educativas de corte neoliberal han dificultado el acceso y el interés por la profesión docente (Díez Gutiérrez, 2018; González-Calvo, 2020; González-Calvo & Arias-Carballal, 2018). Asimismo, el ámbito de la Educación Física, por sus características particulares es especialmente interesante, en tanto que puede condicionar en mayor medida el interés y la identidad personal y profesional de estos docentes (González-Calvo & Fernández-Balboa, 2018; González-Calvo, Hortigüela-Alcalá, & Fernández-Balboa, 2019; González-Calvo, Varea, & Martínez-Álvarez, 2019; González-Calvo, Varea, & Martínez Álvarez, 2019).

En un intento por comprender mejor el modo en que los docentes interinos de larga duración perciben y vivencian su profesión, a sí mismos y a los demás, nuestro trabajo emplea una metodología narrativa con el propósito de generar un vínculo ético y un diálogo entre los profesionales del ámbito de la educación, los futuros docentes en formación inicial y los docentes interinos que optan a un puesto dentro del sistema educativo público.

¹ Hemos seguido a Hargreaves (2005), quien considera que los docentes con 6-19 años de experiencia se encuentran en la mitad de sus carreras profesionales.

1. INDIVIDUALISMOS, PRECARIIDADES E INCERTIDUMBRES EN TORNO AL SISTEMA SELECTIVO DEL PROFESORADO

Vivimos inmersos en plena era y sociedad neoliberal. La mayor parte de nuestras informaciones, clasificaciones y preceptos de vida vienen marcadas con el sello de la mercancía del gran consumo, producida rápidamente y sin responsabilidad. De este sistema no escapa el ámbito educativo, impregnado de tintes neoliberales que lo orientan, condicionan y determinan (González-Calvo, 2020^a, 2020b).

El capitalismo desempeña actualmente un papel muy importante dentro de las políticas educativas (Diez Gutiérrez, 2018; González-Calvo, 2020; González-Calvo & Arias-Carballal, 2018), mutando la alienación y la explotación por parte del empleador a una autoexplotación autónoma y voluntaria. El educador que trata de hacerse un hueco en el sistema se convierte en un *animal laborans* verdugo y víctima de sí mismo (Han, 2015). Esta explotación de sí mismo es más eficiente que la ajena, ya que va unida a la idea de libertad (Han, 2015, 2018).

El sistema selectivo del profesorado está enmarcado por estos preceptos neoliberales, exaltando el interés propio, la competitividad, el triunfo frente a todo lo demás y, en ocasiones, las malas prácticas. Se pretende que la persona se someta interiormente, que trabaje continuamente con el objetivo de rendir cada vez más, de conseguir una permanente mejora de sí misma (Han, 2018; Laval & Dardot, 2018). Dentro de la lógica implacable del sistema, el individuo, obligado sin fin a superar sus resultados, sus rendimientos, a (auto)superarse permanentemente, nunca está en equilibrio y no debe estarlo (Laval & Dardot, 2018).

El efecto buscado y esperado es que el docente que aspira a un puesto en la enseñanza pública intensifique su esfuerzo por ser lo más eficaz posible, autorrealizarse hasta la extenuación (Han, 2015). Cada aspirante posee un capital individual (Bourdieu, 1986) que tiene que revalorizar continuamente si no quiere quedarse fuera del sistema. La presión interna a que se ven sometidos puede llevarles a desarrollar rasgos autoagresivos, de falta de confianza en sus propias posibilidades y sentimientos de incompetencia. Viéndose forzados a aportar rendimientos, en cierto modo se asfixian a sí mismos, desarrollando miedos a quedarse al margen, a equivocarse, a fallar, a no responder a las exigencias propias (Han, 2018). Si, como es el caso, el procedimiento

selectivo es de corte competitivo, en el que el egoísmo es casi una norma y deber social (Díez Gutiérrez, 2018), los miedos se intensifican a causa de una constante comparación de los demás.

2. METODOLOGÍA

De acuerdo con Polkinghorne (1995), la narrativa es el tipo de composición del discurso que reúne diversos eventos, acontecimientos y acciones de vidas humanas en procesos temáticamente unificados y dirigidos por objetivos; los acontecimientos, desde esta idea, se juntan e integran en un todo organizado temporalmente. Son, entonces, un modo de poner a prueba y comprender las experiencias que la persona ha vivido a través de lo que escribe sobre ellas, al extraer los aspectos que considera más relevantes (Barbero González & Bores Calle, 2014; González-Calvo & Fernández-Balboa, 2018; González Calvo, Barbero González, Bores Calle, & Martínez Álvarez, 2014). En este sentido, la narración y la importancia que cobran determinados contenidos permiten vislumbrar un conjunto de acciones y pensamientos propios para poder abordarlos con cierta distancia, hacer un análisis de las decisiones que día a día tomamos y conocer por quiénes estamos condicionados. Así, estaremos en condiciones de percibirnos a nosotros mismos en la realidad de la que somos partícipes, identificando las condiciones de nuestra vida y nuestra profesión como parte constituyente de nuestra identidad y nuestra cultura (González-Calvo & Fernández-Balboa, 2018).

Téngase en cuenta que la narrativa ha sido utilizada por psicólogos sociales e investigadores tanto en el campo del deporte (e.g. Carless & Douglas, 2009; Carless & Sparkes, 2008; Sparkes & Smith, 2011; Stewart, Smith, & Sparkes, 2011) como en el campo de la Educación Física, incluido el ámbito universitario (e.g. Fernández-Balboa, 2009; González-Calvo & Arias-Carballal, 2017; González Calvo et al., 2014).

Smith y Sparkes (2009) explican que la narrativa, como método de investigación, es un género complejo que debe contener ciertos elementos: (a) un punto de partida, (b) protagonistas, y (c) la capacidad de conectar los eventos de forma secuenciada en el tiempo y el espacio para, así, proporcionar una explicación o consecuencia a la trama. Además, la narrativa, como un género que contiene una estructura particular y un relato, debe conferir significado a una serie de eventos dentro de un contexto concreto (Riessman, 1993, 2008). Por otro lado, dado que un relato narrativo, por sí solo, ni posee una estructura, ni ésta

es fácilmente deducible (Riessman, 1993, 2008), también se hace estrictamente necesaria una aproximación inteligente, lógica y ética, y en ocasiones contrastada por agentes expertos, para identificar, recrear, e interpretar las historias y guiones (Riessman, 2008; Smith & Sparkes, 2009).

Si bien en España las metodologías cualitativas y de corte narrativo siguen teniendo un papel marginal y secundario dentro de las ciencias sociales, sería injusto no reconocer que, en los últimos años, este tipo de estudios están cobrando mayor importancia en nuestro país (e.g. Beltrán-Carrillo & Devís-Devís, 2019; González Calvo & Barba, 2013; González Calvo, Barbero González, Bores Calle, & Martínez Álvarez, 2013; González Calvo & Martínez Álvarez, 2018; Pérez-Samaniego, Devís-Devís, Smith, & Sparkes, 2011).

En cuanto a las narrativas centradas en la carrera docente, estas se han llevado a cabo, principalmente, a partir de la reconstrucción de historias de vida. A diferencia de estudios anteriores elaborados a partir de generalizaciones de vidas profesionales, este nuevo planteamiento estudia la vida o el aspecto de la vida de los docentes de forma individual, entendiendo que la vida de cada persona tiene a la vez parte personal y parte del reflejo colectivo del contexto profesional (González-Calvo & Fernández-Balboa, 2018; González Calvo et al., 2014). Este tipo de narrativas pueden ser de tres tipos (McKernan, 2007): (a) completas, que abarcan toda la carrera profesional; (b) temáticas, si delimitan un periodo de tiempo o un aspecto de la docencia; y (c) editadas, si el relato biográfico está comentado por el investigador. Nuestro estudio se centra, principalmente, en las historias de vida de corte temático.

Los temas surgidos en las diferentes entrevistas se agruparon en torno a diferentes categorías: las vivencias y experiencias de los docentes en torno a la preparación de las oposiciones; la resignación con el sistema de acceso a la función pública docente; las desilusiones en torno a su profesión; la situación de interinidad como factor limitante para el compromiso docente; los dilemas corporales y la profesión de educador físico; y los sentimientos personales y profesionales en la vida de un docente interino de larga duración. A partir de estas categorías, construimos nuestro relato.

Participantes

Este estudio forma parte de otro más amplio, de corte cualitativo, en el que se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas a 14 docentes interinos de larga duración. Los participantes, entre los 35 y los 48 años, se encontraban trabajando en colegios públicos españoles dentro de la especialidad de Educación Física, tanto en la etapa de Educación Primaria como de Enseñanza Secundaria. Todos ellos atesoraban una experiencia mayor de 15 años dentro de la profesión docente, habiéndose enfrentado al proceso selectivo para optar a una plaza dentro del sistema de enseñanza público en al menos siete ocasiones.

Se empleó un muestreo intencional para la selección de los participantes (Suri, 2011). Los criterios de selección fueron: (1) que todos los docentes tuvieran al menos doce años de experiencia docente; (b) que, en el momento del estudio, fueran interinos del sistema público de enseñanza; y (c) haber realizado el procedimiento selectivo de maestros en, al menos, seis ocasiones. Debido a las diversas características y experiencia profesional de los participantes, el método de muestreo fomentó la elaboración de narrativas ricas en información relacionada con el propósito del estudio, una elevada calidad de las descripciones de los participantes, y una identificación de patrones profesionales significativos.

Recogida de datos

La recogida de datos comenzó poco después de que los participantes estuvieran de acuerdo en participar mediante la firma de un consentimiento informado. Los datos fueron recogidos a través de 14 entrevistas semiestructuradas, cada una de ellas de una duración entre los 90-120 minutos. Para aumentar la fiabilidad del estudio y llevar a cabo el análisis de datos, todas las entrevistas fueron grabadas y transcritas literalmente.

Algunas de las preguntas que surgieron en las entrevistas fueron: ¿te consideras un docente experto con tus años de experiencia?, ¿cómo es el desempeño de la profesión y tu aclimatación respecto a un nuevo contexto docente, teniendo en cuenta que cada año tienes que ejercer en un centro diferente?; ¿cómo consideras que es la docencia que te queda por impartir en el resto de tu vida profesional?; ¿va a cambiar algo esa docencia el día que seas funcionario de carrera?; ante las dificultades que

plantean las oposiciones y el estrés que suponen, ¿te has planteado alguna vez cambiar de trabajo?; ¿cuál es tu opinión acerca de la existencia de las pruebas físicas dentro del proceso selectivo?

Análisis de datos

Se ha llevado a cabo un análisis dialógico (Riessman, 2008) con la intención de desarrollar una lectura cercana de los contextos en que se desarrolla la historia, incluyendo la influencia de los investigadores y las circunstancias socioculturales en la producción e interpretación de la narrativa dentro de una determinada situación. El propósito de este tipo de análisis narrativo no es simplemente construir una reproducción de las observaciones, sino más bien proporcionar un marco dinámico en el que la gama de elementos de datos desconectados se hagan coherentes de una manera interesante y explicativa (Polkinghorne, 1995). De acuerdo con este autor, la historia constituida permite la incorporación de las nociones de propósito y elección humana, así como de acontecimientos fortuitos, disposiciones y condicionantes contextuales. Todo lo anterior nos lleva a caracterizar la narrativa como un método que combina el rigor de la investigación con la creatividad de un estilo menos rígido y más expresionista que los que se encuentran habitualmente en la academia; también se define por su equilibrio entre la reflexión sobre uno mismo y la reflexión sobre el entorno social y cultural en el que se desarrolla.

En este artículo presentamos diferentes momentos y experiencias en un intento de llevar al lector a empatizar con el mundo y la historia de nuestra protagonista. En el análisis de datos hemos tenido en cuenta la premisa de ayudar al lector a reflexionar sobre su propia vida en relación con la historia.

En un artículo previo, de acuerdo con los datos analizados de seis participantes sobre el total de 14 entrevistados, presentamos una tipología de profesores adecuándonos a los conceptos de riesgo, incertidumbre, precariedad y liquidez (González-Calvo, Varea, & Hortigüela Alcalá, In press). Esta tipología se presenta en la narrativa de manera relacionada y con evidentes intersecciones entre cada una de ellas: (1) el “docente-luchador eterno”; (2) el “docente incierto”; (3) el “docente líquido”; y (4) el docente “simplemente hazlo”.

Los criterios seguidos para juzgar la calidad y relevancia de la investigación son: ¿este trabajo hace una contribución significativa a nuestra comprensión de lo que es la preparación de oposiciones al cuerpo

docente?; ¿el texto refleja correctamente las vivencias e incertidumbres a las que se enfrentan los opositores que optan a un puesto en la enseñanza pública?; ¿hay algo que aprender de nuestro relato?; ¿invita al diálogo como espacio de debate y negociación?; y, por último, ¿abre la posibilidad a otros planteamientos menos utilitarios y más pedagógicos en torno al acceso a la profesión docente?

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La siguiente narrativa recrea una historia en torno a la preparación de oposiciones al cuerpo docente (en particular, al cuerpo de docentes de Educación Física) y los debates que surgen en torno a ella –sociales, familiares, políticos, culturales y educativos-. Se trata de una ficción que trata de narrar una situación asumible por gran parte de los profesionales que optan a un puesto dentro de la enseñanza pública de nuestro país. A este respecto, en las muchas conversaciones en las que hemos hablado y leído este texto con ellos, indican que se ven bien representados.

Nuestra narración combina dos tipos de texto. El primero de ellos, en formato *cursiva*, cuenta la historia que hemos elaborado en torno a un día normal de escuela de un opositor promedio español de larga duración, con más de 15 años de profesión y, aún, sin plaza fija dentro de la administración educativa. El segundo tipo de texto, en letra normal, recoge las interpretaciones de la historia, cotejadas con la literatura científica. De este modo, queremos sugerir que esta narración tiene protagonistas diferentes y que podría ocurrir que sus relatos no fuesen coincidentes, realimentando el diálogo y abriendo nuevas perspectivas de las que queremos hacer partícipes a los lectores.

Suena el despertador. Como cada día, solo son las seis de la madrugada, una hora tranquila en la que el niño y mi marido siguen durmiendo. Si todo va bien, tengo por delante dos horas para poder estudiar.

Echo de menos el calor de la cama, la comodidad del lecho conyugal y el cariño incondicional que ofrecen. Sobre todo, echo de menos el silencio que me ayuda a comprender el verdadero sentido de mi vida: un sentido que no tiene nada que ver con las formas de felicidad que me imponen, ni con el afán de (auto)superación que se espera de mí. Pero he de cumplir con mis obligaciones. Espero que una taza de café bien cargado ayude a despejar mi cabeza. "Demasiado cansancio acumulado, demasiada

caféina en mis venas, demasiados fracasos acumulados”, pienso mientras agarro la taza humeante.

No descarto, dentro de poco, tener que levantarme más temprano para ir mejorando mi estado de forma para hacer frente a las pruebas físicas que forman parte del proceso selectivo. Esta particularidad de mi especialidad² me preocupa enormemente. A mi edad los cambios físicos son cada vez más evidentes; estoy perdiendo el control sobre mi cuerpo, antes disciplinado, y eso afecta a mi capacidad de pensar que puedo lograrlo. Mi cuerpo envejece al tiempo que envejecen mis sueños. No sé cómo haré frente a jóvenes de 20 años y su estupendo estado de condición física.

Son ya muchos años los que llevo este estilo de vida de eterna opositora. De momento, no he dejado de estudiar en prácticamente toda mi vida. Las oposiciones comenzaron siendo mi prioridad allá cuando tenía más o menos 25 años y, desde entonces, aquí sigo, en busca de un sueño que ya creo que se torna imposible para mí.

Empecé a estudiar las oposiciones nada más terminar mis estudios de licenciatura. Ni siquiera me di demasiado descanso entre el final de unos y el comienzo de otros: mi disposición era total, mi empeño por obtener una plaza como profesora de Educación Física dentro de la enseñanza pública era mi objetivo, independientemente del esfuerzo que conllevara.

Durante los primeros años no hubo tiempo apenas para el ocio; mi vida era un ciclo continuo de estudio de lunes a domingo y vuelta a empezar. “Qué son unos meses o, tal vez, un año o dos de duro trabajo, comparados con una vida laboral segura y trabajando en lo que me gusta”. De haber tenido que hacerlo, habría renunciado a más cosas.

Al principio aprendía los temas con rapidez, mis programaciones didácticas cumplían todos los requisitos formales, mis exposiciones orales cada vez salían mejor... Creía tenerlo todo bajo control. La gente a mi alrededor hablaba de lo mucho que influye la suerte en una oposición de

² Hasta el año 2003, los aspirantes a maestro de Educación Física en la etapa de Educación Primaria tenían que superar unas pruebas físicas consistentes en un circuito de agilidad, destreza conduciendo y lanzando un balón con el pie, una prueba de resistencia aeróbica y una prueba de expresión corporal. A día de hoy se debate si estas pruebas, que en el caso de los profesores de Educación Física de la etapa de Enseñanza Secundaria (de los 12 a los 16 años) se siguen realizando, deberían volver a introducirse en el procedimiento selectivo. Cabe señalar, por otro lado, que aunque hay otras especialidades que también tienen una parte práctica, la especialidad de Educación Física es la única en la que la parte práctica depende del estado de condición física del aspirante.

estas características. Yo, por el contrario, pensaba que lo que realmente importaba eran el empeño y la predisposición que le pusiera y, si acaso, la suerte jugaría un pequeñísimo papel.

Realizados los primeros exámenes de oposición me sentía satisfecha conmigo misma: había hecho todo lo que estaba en mi mano. Seguramente por eso fueron mayores las decepciones al conocer que, pese a todos mis esfuerzos, no conseguía una plaza como funcionaria de carrera. Se mezclaban sentimientos de rabia, de impotencia, de tristeza. “No es justo que personas con menos conocimientos, pero más experiencia, tengan más puntos que yo”, pensaba en aquel entonces. Creyendo que mi meta estaba cercana, no podía ni imaginar cómo cambiaría mi manera de pensar sobre este particular.

Enfrentarme al sistema de selección del profesorado en varias ocasiones sin obtener el ansiado fruto me llevó a descreer del sistema. Ya no pensaba que lo único importante fueran el esfuerzo y la fuerza de voluntad. Desgraciadamente, tampoco era verdad que tuviera toda la vida por delante para seguir luchando, formándome y mejorando. No al menos cuando ya contaba con más de 30 años y todavía seguía intentando, con más pena que gloria, obtener una plaza.

En mi vida empezó a aparecer, de pronto, el miedo a quedarme atrás y sola. Ya no sabía si sería capaz de abarcarlo todo (trabajo, estudios, pareja...); por primera vez en años, dudaba de seguir queriendo que las oposiciones fueran el eje de mi vida. Dentro de la indecisión que desde hace tiempo me acompaña, me siento incapaz de decidir qué opciones de futuro son las que más me convienen y cuáles las que de verdad me hacen sentir realizada; pocas veces ambas coinciden. En todo caso, es significativo que ya no sea tan crítica con aquellos opositores que, sabiendo que por la puntuación de experiencia que tienen acumulada van a tener trabajo asegurado, simplemente firman el examen para entrar en la bolsa de empleo. Quién sabe si, en unos años, no seré yo una de ellos; quién sabe si, en unos años, habré dejado de pensar que el trabajo es toda mi vida.

En todo este tiempo, he ido empequeñeciendo poco a poco, y cada día lucho por no empequeñecer más. Sé mucho, he vivido mucho, he experimentado mucho, trabajado y estudiado mucho, como para pensar que esta es mi única opción, mi única salida. Aunque, si me paro a pensarlo, ¿qué otro camino puedo seguir a estas alturas?, ¿para qué otro oficio puedo servir, más teniendo en cuenta que ya rozo los cuarenta años?

La parte positiva es que ya casi nadie me pregunta “¿has aprobado finalmente las oposiciones?”. La respuesta a la pregunta, más que la pregunta en sí, es lo que de verdad me duele, lo que me avergüenza. Por más que me obligue a sentir como una profesional competente,

experimentada, tan válida como cualquiera, me veo obligada a recordármelo continuamente, incluso fingiendo mi actitud y mi pose delante de mis compañeros. Ya no tengo claro en lo que creo, ni si creo con pasión en aquello que hago; es difícil hacerlo cuando la gente –y yo misma– cuestiona que pueda ser buena profesional después de haberlo intentando con tanto ahínco y tan poco éxito. Ando siempre preocupada por el futuro, por la próxima vez que me enfrente al examen, creyendo (aunque con poca esperanza) que mi vida futura me ofrecerá mejores condiciones, un trabajo más estable y, sobre todo, menos dolor aquí, en la parte donde se acumulan todas mis tensiones.

Pienso en todo esto sentada en la pequeña habitación que me sirve de estudio. Antes aprovechaba las horas en las que mi hijo realizaba alguna actividad extraescolar para ir a la biblioteca y estudiar allí tranquilamente. Dejé de hacerlo cuando fui consciente de que era la mayor de toda la sala; puede que, incluso, más mayor que varias de las trabajadoras. Aquí, al menos, estoy sola. Apesar de mi soledad me consuela saber que hay más gente como yo, rodeada del mismo mobiliario barato y estudiando unos temas que poco conectan con mi realidad y con los problemas vitales del alumnado por enésima vez. Me conforta pensar que me igualo de manera sorprendente a muchas otras personas, que otros tienen las mismas aspiraciones y dificultades que yo.

Ese alivio termina pronto: he de tener presente que el sistema de oposición es competitivo, no he de perder la perspectiva de que otros compiten por el puesto al que yo aspiro. El objetivo me lleva a ver al compañero como enemigo; el que compite por la plaza es mi contrincante, no mi aliado. Poco importa la posibilidad de que, tiempo atrás, compartiéramos amistad, cervezas, conciertos e incluso pancartas en manifestaciones. Eso está muy bien para la vida de ficción; pero en la vida real, en la del trabajo duro, he de procurar lograr mi objetivo yo, aunque eso implique un deseo para que los demás no lo logren. Tengo mucha presión por obtener, algún día, mi plaza. Siento todo el peso de la responsabilidad y la presión para exigirme “solucionar este problema”, esforzarme y disciplinarme hasta que lo consiga. Siempre me lo han dicho en casa: “cada uno tiene lo que se merece, porque todo depende del esfuerzo; luego si fracaso es culpa mía, al no haberme esforzado lo suficiente”. Un discurso que obvia todas las circunstancias que rodean mi vida y mi profesión y que pone en entredicho mis capacidades y mi talento. Un discurso que me hace sentir culpable.

Es hora de despertar al pequeño, darle el desayuno y llevarle al colegio. Le despertaré llenándole de besos, procurando así sentirme menos culpable por estar robándole tiempo de su infancia, un tiempo que ninguno de los dos vamos a recuperar. Deseo que él no tenga que hacer frente a un

futuro tan competitivo e injusto; deseo que sus triunfos no impliquen el fracaso de los demás.

Es hora también de ir a trabajar. Un fugaz pensamiento de a qué instituto he de ir hoy pasa por mi cabeza pues, habiendo cambiado tantos años de centro escolar, ya casi se ha diluido hasta mi propia identidad y no sé bien a dónde pertenezco ni dónde está mi lugar. Puede que se deba a que en ninguno de ellos termine de sentirme integrada; las relaciones con mis compañeros son, como mis contratos, de corta duración, y tengo la impresión de no terminar de cuajar dentro del grupo. Tal vez es solo que, al saberme de paso aquí, no pongo demasiado de mi parte por integrarme; o, tal vez, el resto de compañeros me ven como alguien sin mucha valía profesional. Así me siento cuando me presentan ante los demás por mi nombre y el apellido “la interina”.

Entendemos que ningún docente aprende la profesión de manera abstracta y aislada de los demás. Al contrario, son las interrelaciones con las demás personas que forman parte de la comunidad educativa – profesores, familias, alumnos- las que llevan a una transformación personal y profesional. Igualmente importante es la experiencia educativa acumulada, los acontecimientos relevantes que se viven dentro de la profesión y que van configurando la identidad pedagógica del educador. Nuestro estudio recoge una extensa información acerca de ambos aspectos, lo que nos permite reconstruir un episodio de sus vidas de manera detallada. Conviene señalar, en este punto, que se ha elegido como protagonista de la historia a una mujer, pues son las participantes del estudio quienes han reflejado una mayor presión del sistema respecto de los participantes varones. Ciertamente, son las participantes de nuestro estudio quienes ven dificultadas, en mayor medida, su vida y su carrera profesional, haciéndolas responsables del posible abandono de su profesión.

De acuerdo con la literatura científica, los docentes que cuentan con una experiencia profesional superior a los diez años se pueden considerar competentes y expertos (Bickmore & Bickmore, 2010; Howe, 2006). En el caso de los docentes interinos, el hecho de que su experiencia laboral se reparta entre diferentes centros educativos de diferentes características –de contextos rurales y urbanos- y, en algunos casos, en diferentes etapas –Educación Infantil, Educación Primaria y Enseñanza Secundaria-, añade una evidente riqueza a su práctica pedagógica. A pesar de estas características, son habituales los sentimientos entre este profesorado de desconfianza en sus propias posibilidades y sentimientos de culpa.

El sistema neoliberal sobre el que se asienta el proceso selectivo obliga a entender los éxitos y los fracasos en términos de comportamientos individuales, de talentos y sacrificios personales. Se reconducen así las circunstancias personales, sociales y contextuales a las capacidades intelectuales: “si quieres, puedes; si fracasas, no te has esforzado lo suficiente”. Este discurso alienta los miedos que, a su vez, alimentan nuevas incertidumbres, de modo que estas acaban por perpetuarse y formar parte de la identidad profesional (Bauman, 2000).

Los interinos de nuestro estudio se enfrentan cotidianamente a una dicotomía entre teoría y práctica que les lleva a no entender el estudio de la oposición y la preparación de su programación didáctica como actividades de crecimiento laboral y enriquecimiento pedagógico, lo que realimenta esos sentimientos de inseguridad que condicionan negativamente su identidad personal y profesional. Tampoco creen que el sistema y, en particular, el temario de estudio, responda a contenidos relevantes y significativos para su profesión ni, tampoco, para el alumnado. De este modo, el proceso selectivo se aleja de los problemas reales a los que cotidianamente hacen frente en su profesión, siendo necesaria una actualización del mismo en pro de una mayor motivación y potenciación de su espíritu reflexivo e investigador.

No obstante, y a pesar de las emociones negativas que supone el proceso selectivo, en muchos casos siguen perseverando y buscando el objetivo final de conseguir un puesto dentro de la enseñanza pública. En parte, porque es lo único a lo que se han dedicado profesionalmente; en parte, porque a pesar de las dificultades que el proceso entraña, les resulta atractiva la posibilidad de romper con su situación precaria y acceder a un trabajo para toda la vida en el contexto de incertidumbre e inestabilidad económica en que vivimos inmersos en el panorama español (Díez Gutiérrez, 2018; Zafra, 2017).

Esta precariedad se extiende no solamente al ámbito profesional, sino que también tiene repercusiones sobre el plano personal. La condición de interino implica que el docente puede trabajar durante todo el curso escolar en el mismo centro educativo, o bien trabajar en diferentes centros realizando sustituciones de una duración determinada. En los dos casos, al finalizar el curso escolar el educador entrará nuevamente en una bolsa de trabajo y no será, hasta comienzos del siguiente curso, cuando sabrá si se le ha asignado un centro y en qué lugar. No saber si se va a trabajar o no y, caso afirmativo, dónde y durante cuánto tiempo, condiciona enormemente los planes de vida,

llevando a sentimientos de rabia, ansiedad y alienación (Han, 2018; Zafra, 2017) entre el profesorado interino. Además, esta situación de provisionalidad dificulta su compromiso con el centro y con la enseñanza, al considerarse "docentes de paso".

Paradójicamente, a pesar de esa condición de temporalidad la situación de interinidad implica una mayor presión dentro del aula y un mayor agobio por tratar de responder a las expectativas que se esperan de un educador. Esta situación conduce a un estrés docente más propio de los primeros años de profesión (Helms-Lorenz, Slof, Vermue, & Canrinus, 2012; Nasser-Abu Alhija & Fresko, 2016) pero que estos docentes, con más de 15 años de profesión, siguen presentando. Este estrés docente se caracteriza por una falta de energía, por el desarrollo de actitudes negativas hacia los demás y por un sentimiento de incapacidad en relación con su propio trabajo (Laval & Dardot, 2018; Zafra, 2017) que, de nuevo, dificultan el compromiso con la profesión y tiene evidentes repercusiones sobre la vida personal. Así, los docentes aplazan lo que consideran una vida plena de sentido por un deseo de plenitud y seguridad laboral futuras, lo que les anima a soportar el temor, cada vez más frecuente a medida que pasa el tiempo, de que nunca alcanzarán el objetivo plenamente.

Por último, la característica definitoria del sistema de elección del profesorado de Educación Física —esto es, las pruebas de condición física y habilidad— es un aspecto que preocupa a los aspirantes, pues está estrechamente relacionado con su edad y la consiguiente pérdida de capacidad motriz fruto del paso del tiempo. Los tiempos productivos en los que la prisa, como invento capitalista, funciona (Zafra, 2017), implican que los docentes hayan de vivirlo todo de manera apresurada y veloz, donde no hay tiempo para todo. Tratando de abarcar las responsabilidades propias de su edad (conciliación familiar y laboral, estudios, preparación de las pruebas físicas de acceso), los aspirantes viven su cuerpo y su estado de condición física de manera inconforme. Dado que el paso del tiempo los aleja de los ideales que se legitiman en la profesión de educador físico (González-Calvo, Hortigüela-Alcalá, et al., 2019), su autoestima se ve claramente afectada, creyendo estar en el sitio que no les corresponde por edad. La edad les aleja de esa idea de capacidad, evaluada principalmente mediante comparaciones de experiencias físicas actuales con habilidades previas y con las habilidades de los demás, llevándoles a dilemas de exclusión (Phoenix, Faulkner, & Sparkes, 2005). Si tener un cuerpo atlético y una buena condición física

proporcionan una mayor autoridad moral y credibilidad al educador físico (Bleich, Bennett, Gudzone, & Cooper, 2012; Puhl, Gold, Luedicke, & DePierre, 2013), no es difícil entender que a los sentimientos de incapacidad por no poder superar una prueba de corte teórico se le sumen los propios del declive corporal.

4. CONCLUSIONES

En este artículo se ha profundizado, a través de una metodología narrativa, en las inquietudes y particularidades de un grupo de docentes con varios años de experiencia en la profesión y que, a pesar de ello, no cuentan con una plaza definitiva en la enseñanza pública. A partir del diálogo surgido en las entrevistas y de la reflexión de los participantes se ha elaborado un relato que sirva para comprender y dar voz a estos educadores y, con ello, estar en condiciones de (re)construir su identidad profesional. Las historias de estos participantes, con sus miedos, ilusiones e incertidumbres, ayudan así a construir su identidad profesional, pues permiten sacar a la luz sus fortalezas y debilidades, encontrar nuevas maneras de abordar la práctica pedagógica y conectar todo ello con las experiencias que, día a día, viven en las aulas.

Al plantearnos estudiar la identidad personal y profesional del profesorado con varios años de experiencia en condiciones de interinidad, nos decantamos por elegir a profesorado con al menos quince años de experiencia docente. Esta dilatada experiencia, enfrentada al hecho de que la administración no reconoce a estos docentes como “educadores de pleno derecho”, hace surgir dilemas y conflictos en torno a la profesión elegida. Así, en todos los participantes hemos encontrado una manera especial de mirar y enfrentarse a los fenómenos educativos, en cuanto que fenómenos subjetivamente vividos y que afectan a su identidad personal y profesional: las relaciones interpersonales con el resto de compañeros, equipos directivos, sentimientos de inseguridad e incompetencia frente al resto, sensaciones de aislamiento y soledad, son fenómenos que necesitan ser pensados y entendidos, en tanto que dejan su impronta en la identidad profesional y, en muchos casos, le hacen mella.

Los datos del presente estudio pretenden arrojar luz sobre el sistema de acceso a la profesión docente en España y comprender la relación que existe entre este y la identidad personal y profesional. Con ello, se pretende aportar un marco desde el que avanzar hacia un modelo

selectivo que: (1) contribuya a la motivación del profesorado; (2) abra sus perspectivas de futuro reduciendo su inestabilidad laboral; (3) permita una mayor conciliación entre la vida personal y profesional; y (4) el triunfo individual no lleve implícito el fracaso de los demás.

BIBLIOGRAFÍA

- Barbero González, J. I., & Bores Calle, N. (2014). Manteniéndome a flote en el agua y en la vida. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 14(54), 339-362.
- Bauman, Z. (2000). *Liquid modernity*. Malden, MA: Polity Press.
- Beltrán-Carrillo, V., & Devís-Devís, J. (2019). El pensamiento del alumnado inactivo sobre sus experiencias negativas en educación física: los discursos del rendimiento, salutismo y masculinidad hegemónica. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 15(55), 20-34. DOI: 10.5232/ricyde2019.05502
- Bickmore, D. L., & Bickmore, S. T. (2010). A multifaceted approach to teacher induction. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1006-1014. DOI: 10.1016/j.tate.2009.10.043
- Bleich, S. N., Bennett, W. L., Gudzone, K. A., & Cooper, L. A. (2012). Impact of Physical BMI on obesity care and beliefs. *Obesity*, 20, 999-1005. DOI: 10.1038/oby.2011.402
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (241–258). New York: Greenwood Press.
- Carless, D., & Douglas, K. (2009). “We haven’t got a seat on the bus for you” or “All the seats are mine”: Narratives and career transition in professional golf. *Qualitative Research in Sport and Exercise*, 1(1), 51-66. DOI: 10.1080/19398440802567949
- Carless, D., & Sparkes, A. C. (2008). The physical activity experiences of men with serious mental illness: Three short stories. *Psychology of Sport and Exercise*, 9(2), 191-210. DOI: 10.1016/j.psychsport.2007.03.008

- Chiapello, E. (2017). Critical accounting research and neoliberalism. *Critical Perspectives on Accounting*, 43, 47-64. DOI: 10.1016/j.cpa.2016.09.002
- Díez Gutiérrez, E. (2018). *Neoliberalismo educativo: educando al nuevo sujeto neoliberal*. Barcelona: Octaedro.
- Fernández-Balboa, J. M. (2009). Bio-pedagogical self-reflection in PETE: Reawakening the ethical conscience and purpose in pedagogy and research. *Sport, Education and Society*, 14(2), 147-163. DOI: 10.1080/13573320902808981
- Frank, A. W. (2010). *Letting Stories Breathe*. Chicago, IL: Chicago University Press.
- González-Calvo, G. (2020a). Riesgos, entusiasmos e incertidumbres en torno a la carrera profesional universitaria: el nudo gordiano de la investigación en España. *Márgenes Revista de Educación de la Universidad de Málaga*. DOI: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.6797>
- González-Calvo, G. (2020b). Vivo y enseñando, pero... ¿por cuánto tiempo? Cuando las circunstancias sociales y los tiempos de pandemia convierten la pasión por la enseñanza en duda y desánimo. *Márgenes Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(3), 110-132. DOI: 10.24310/mgnmar.v1i3.8714
- González-Calvo, G., & Arias-Carballal, M. (2017). A Teacher's Personal-Emotional Identity and its Reflection upon the Development of his Professional Identity. *The Qualitative Report*, 22(6), 1693-1709. Obtenido en: <https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol22/iss6/14>
- González-Calvo, G., & Arias-Carballal, M. (2018). Effects from audit culture and neoliberalism on university teaching: an autoethnographic perspective. *Ethnography and Education*, 13(4), 413-427. DOI: 10.1080/17457823.2017.1347885
- González-Calvo, G., & Fernández-Balboa, J. M. (2018). A qualitative analysis of the factors determining the quality of relations between a novice physical education teacher and his students' families: implications for the development of professional identity. *Sport, Education and Society*, 23(5), 491-504. DOI: 10.1080/13573322.2016.1208164

- González-Calvo, G., Hortigüela-Alcalá, D., & Fernández-Balboa, J. M. (2019). Foci and factors that contribute to physical educators' construction of their professional body subjectivities: a qualitative study. *Sport, Education and Society*, 1-13. DOI: 10.1080/13573322.2019.1578206
- González-Calvo, G., Varea, V., & Hortigüela Alcalá, D. (In press). Experiencing uncertainty and liquidity: the public teaching system in Spain *Teacher Development*.
- González-Calvo, G., Varea, V., & Martínez-Álvarez, L. (2019). 'I feel, therefore I am': unpacking preservice physical education teachers' emotions. *Sport, Education and Society*, 1-13. DOI: 10.1080/13573322.2019.1620202
- González-Calvo, G., Varea, V., & Martínez Álvarez, L. (2019). Health and body tensions and expectations for pre-service physical education teachers in Spain. *Sport, Education and Society*, 24(2), 158-167. DOI: 10.1080/13573322.2017.1331426
- González Calvo, G., & Barba, J. J. (2013). La perspectiva autobiográfica de un docente novel sobre los aprendizajes de Educación Física en diferentes niveles educativos. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 8(24), 171-181.
- González Calvo, G., Barbero González, J. I., Bores Calle, N., & Martínez Álvarez, L. (2013). Relatos autobiográficos sobre la incompetencia motriz aprendida de un docente novel de Educación Física y sus posibilidades autoformativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 62, 39-56. Obtenido en: [rie62a02.pdf](#) ([ricoei.org](#))
- González Calvo, G., Barbero González, J. I., Bores Calle, N., & Martínez Álvarez, L. (2014). (Re)construction of a teacher's professional identity from his initial training: Autobiographical narration. *The Open Sports Science Journal*, 7(2), 113-120.
- González Calvo, G., & Martínez Álvarez, L. (2018). Los Diarios Corporales Docentes como instrumentos de reflexión y de evaluación formativa en el Prácticum de Formación Inicial del Profesorado. *Estudios Pedagógicos*, 44(2), 185-204. Obtenido en: [0718-0705-estped-44-02-00185.pdf](#) ([conicyt.cl](#)). DOI: 10.4067/S0718-07052018000200185
- Han, B. C. (2015). *The Burnout Society*. Stanford: Stanford Briefs.

- Han, B. C. (2018). *The expulsion of the other: Society, perception and communication today*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Hargreaves, A. (2005). Educational change takes ages: Life, career and generational factors in teachers' emotional responses to educational change. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 967-983. DOI: 10.1016/j.tate.2005.06.007
- Helms-Lorenz, M., Slof, B., Vermue, C. E., & Canrinus, E. T. (2012). Beginning teachers' self-efficacy and stress and the supposed effects of induction arrangements. *Educational Studies*, 38(2), 189-207. DOI: 10.1080/03055698.2011.598679
- Howe, E. R. (2006). Exemplary Teacher Induction: An international review. *Educational Philosophy and Theory*, 38(3), 287-297. DOI: 10.1111/j.1469-5812.2006.00195.x
- Laval, C., & Dardot, P. (2018). *El ser neoliberal*. Barcelona: Gedisa.
- McKernan, J. (2007). *Curriculum and Imagination: Process Theory, Pedagogy and Action Research*. London: Routledge.
- Nasser-Abu Alhija, F. M., & Fresko, B. (2016). A Retrospective Appraisal of Teacher Induction. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(2), 16-31. DOI: 10.14221/ajte.2016v41n2.2
- Pérez-Samaniego, V. M., Devis-Devis, J., Smith, B. M., & Sparkes, A. C. (2011). La investigación narrativa en la educación física y el deporte: qué es y para qué sirve. *Movimento*, 17(1), 11-38. DOI: 10.22456/1982-8918.17752
- Phoenix, C., Faulkner, G., & Sparkes, A. C. (2005). Athletic identity and self-ageing: the dilemma of exclusivity. *Psychology of Sport and Exercise*, 6(3), 335-347.
- Polkinghorne, D. E. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 8(1), 5-23.
- Puhl, R. M., Gold, J. A., Luedicke, J., & DePierre, J. A. (2013). The effect of physicians' body weight on patient attitudes: implications for physician selection, trust and adherence to medical advice. *Int J Obes (Lond)*, 37(11), 1415-1421. DOI: 10.1038/ijo.2013.33

- Riessman, C. K. (1993). *Narrative analysis*. Newbury Park, CA: Sage.
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Los Angeles: Sage.
- Smith, B., & Sparkes, A. C. (2009). Narrative inquiry in sport and exercise psychology: What can it mean, why might we do it? *Psychology of Sport and Exercise, 10*, 1-11. DOI: 10.1016/j.psychsport.2008.01.004
- Sparkes, A., & Smith, B. (2011). Inhabiting different bodies over time: narrative and pedagogical challenges. *Sport, Education and Society, 16*(3), 357-370. DOI: 10.1080/13573322.2011.565967
- Stewart, C., Smith, B., & Sparkes, A. (2011). Sporting autobiographies of illness and the role of metaphor. *Sport in Society, 14*, 581-597. DOI: 10.1080/17430437.2011.574358
- Suri, H. (2011). Purposeful sampling in qualitative research synthesis. *Qualitative Research Journal, 11*(2), 63-75. DOI: 10.3316/QRJ1102063
- Zafra, R. (2017). *El entusiasmo. Precariedad y trabajo creativo en la era digital*. Barcelona: Anagrama.