



Las oposiciones docentes de Educación Física como traba para el profesorado interino de larga duración

Gustavo González-Calvo¹ , David Hortigüela-Alcalá²  y Daniel Bores-García³ 

¹Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal. Facultad de Educación de Palencia. Universidad de Valladolid (España).

²Departamento de Didácticas Específicas. Facultad de Educación. Universidad de Burgos (España).

³Departamento de Fisioterapia, Terapia Ocupacional, Rehabilitación y Medicina Física. Universidad Rey Juan Carlos (España).



Citación

González-Calvo, G., Hortigüela-Alcalá, D. & Bores-García, D. (2023). Physical Education Public Examination as an Obstacle For Long-term Contract Teachers. *Apunts Educación Física y Deportes*, 151, 27-35. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2023/1\).151.03](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2023/1).151.03)

Editado por:

© Generalitat de Catalunya
Departament de la Presidència
Institut Nacional d'Educació
Física de Catalunya (INEFC)

ISSN: 2014-0983

*Correspondencia:

Gustavo González-Calvo
gustavo.gonzalez@uva.es

Sección:

Educación física

Idioma del original:

Castellano

Recibido:

5 de mayo de 2022

Aceptado:

12 de julio de 2022

Publicado:

1 de enero de 2023

Portada:

Un jugador mexicano ataviado con un traje azteca prehispánico esquivando la pelota durante el tradicional "Juego de Pelota", llamado por los mayas "pok-ta-pok" y por los aztecas "tlachtli".
Ecoparque de Xcaret, México
5 de junio de 2009
© LUIS ACOSTA/AFP
via Getty Images

Resumen

La docencia es una profesión en la que las experiencias profesionales del pasado son especialmente relevantes, ya que se basan en la resolución de situaciones pedagógicas y sociales concretas. El objetivo principal del estudio es analizar cómo los docentes interinos de Educación Física construyen sus perspectivas e ideales sobre la profesión, los conflictos que experimentan, así como creer que su trabajo en la enseñanza tiene fecha de caducidad. Participaron doce maestros de Educación Física españoles (siete hombres y cinco mujeres), con al menos 14 años de experiencia docente. Se utilizó un estudio cualitativo narrativo mediante entrevistas semiestructuradas. Los resultados reflejaron la disminución del compromiso y entusiasmo en la profesión debido a la presión que ejercen los filtros y estrategias de las oposiciones del sistema educativo español sobre estos educadores.

Palabras clave: Educación Física, identidad profesional, maestros interinos, precariedad, sistema público de enseñanza.

Introducción

El sistema de acceso a la función pública docente en España

En España, el proceso selectivo para la profesión docente se realiza a través 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 diferentes cada una de ellas: (a) prueba de conocimientos específicos de la especialidad, en la que el aspirante habrá de responder a un examen escrito y diseñar una intervención educativa en formato de unidad didáctica razonada y bien fundamentada; (b) prueba de aptitud pedagógica, en la que el aspirante habrá de presentar y defender una programación didáctica y una unidad didáctica ante un tribunal compuesto por cinco maestros especialistas en activo. Es un proceso anclado, principalmente, en la preparación académica y el dominio cognoscitivo de los aspirantes.

Una vez superado el proceso, los futuros docentes habrán de realizar un periodo de prácticas durante un curso escolar que, una vez superado, les otorga la condición de funcionarios de carrera del Estado, de carácter vitalicio. De no superar el proceso, los aspirantes podrán obtener una plaza en interinidad, esto es, una plaza en un colegio público de carácter temporal y de una duración variable que oscila entre los quince días y un curso escolar completo.

Es un sistema selectivo en el que destaca el discurso de la calidad, sosteniéndose sobre un modelo competitivo y bien arraigado dentro de un contexto neoliberal. Esto implica que, en cada convocatoria, miles de aspirantes intenten superar el proceso selectivo sin éxito, lo que los lleva a una situación de precariedad laboral y a un nudo gordiano del que les resulta complicado escapar, lleno de dificultades, presiones y estrés.

Los ciclos en la carrera profesional docente

La carrera y el desarrollo profesional de los docentes presenta una doble dimensión (Bolívar Botía et al., 1998): (1) objetiva o estructural, que explica las diferentes fases que componen una carrera docente; (2) subjetiva, centrada en la manera en que la persona vive su paso por la docencia en relación con el presente. Esta doble dimensión ha permitido numerosos estudios desde diferentes perspectivas sobre el desarrollo profesional docente.

Los trabajos de pretensión objetiva se basan en elaborar etapas por las que pasa un docente en el desempeño de su profesión. Según los estudios llevados a cabo por diferentes autores (Bickmore y Bickmore, 2010; Howe, 2006; Vonk, 1989; Vonk y Schras, 1987), las etapas difieren en número, duración y en el criterio seguido para elaborar algunas de

sus características principales. No obstante, todas ellas tienen en común al menos tres momentos —docente novel, experto y abandono de la docencia— y, asimismo, entienden la enseñanza como un proceso gradual.

En este sentido, los profesores van pasando por diferentes etapas en las que van construyendo su propia imagen profesional y conformando su modo de ser y de afrontar la profesión. A lo largo de su trayectoria profesional, los docentes llevan a cabo un análisis de su vida personal y laboral que ayuda a entender el carácter y la procedencia de su pensamiento como profesores, sus acciones y su conocimiento práctico acerca de la enseñanza (Bickmore y Bickmore, 2010; Nasser-Abu Alhija y Fresko, 2016).

Entre estos estudios cabe destacar el de Berliner (1988), quien considera que el desarrollo profesional docente es un proceso gradual que pasa por las siguientes fases: (a) aprendiz, donde el docente comienza a adquirir normas y hábitos relativos a la profesión; (b) participante avanzado, ganando en confianza y experiencia en la profesión; (c) competente, comenzando a tomar decisiones sobre el alumnado y el proceso de enseñanza/aprendizaje; (d) hábil, percibiendo con claridad las situaciones de la enseñanza, mostrando intuición docente, y (e) experto, que supone el desarrollo pleno en la profesión, al que solo llegan algunos educadores.

Por su parte, Vonk (1989) propone otro modelo de desarrollo profesional centrado en los conflictos del docente y en su resolución. Esta propuesta se divide en: (a) preprofesional, caracterizada por el modo en que el docente se asienta en la docencia, incluyendo como hitos la formación inicial, el primer año docente y el crecimiento profesional hasta el séptimo año de profesión; (b) primera fase profesional, que abarca desde que el docente comienza a mostrar seguridad y comienza a innovar hasta la primera gran crisis que hace necesario reorientar su entendimiento de la profesión, y (c) segunda fase profesional, etapa en la que la solución de la crisis anterior se resuelve mediante la conversión en un docente pesimista y derrotista o, por el contrario, en uno que se replantea la enseñanza y encuentra motivación en ella.

Objetivos

Los objetivos de este estudio son: (a) investigar el proceso de desarrollo profesional docente en profesorado interino de larga duración; (b) conocer cómo la condición de interino condiciona la práctica pedagógica del educador, y (c) profundizar en el papel que desempeña el proceso selectivo en la identidad personal y profesional docente.

Metodología

Participantes

Los participantes en este estudio fueron 12 voluntarios (7 hombres y 5 mujeres) entre los 35 y los 47 años ($\bar{x} = 41.66$; $\sigma = 3.65$), actualmente trabajando en colegios públicos de educación primaria dentro de la especialidad de Educación Física (ver Tabla 1).

Tabla 1
Características de los participantes.

Pseudónimo	Sexo	Edad	Experiencia (años)
Javier	Masculino	39	14
Rodrigo	Masculino	39	15
Alberto	Masculino	41	17
Nicolás	Masculino	45	20
Hugo	Masculino	45	18
Adrián	Masculino	46	17
David	Masculino	47	20
Paula	Femenino	37	14
Olivia	Femenino	37	15
Emma	Femenino	39	17
Patricia	Femenino	39	16
Leire	Femenino	46	22

El muestreo intencionado fue empleado para la selección de los participantes (Suri, 2011), dentro de un radio de 200 kilómetros desde la casa del investigador principal del estudio. Para que la selección de los docentes fuera representativa, solo aquellos que tuvieran un mínimo de 10 años de experiencia fueron invitados a participar [rango = 14 a 22 años; $\bar{x} = 17.33$]. Todos ellos se han presentado al examen selectivo, al menos, en seis ocasiones. Debido a las diversas características y experiencia profesional de los participantes, el método de muestreo fomentó: (a) elaboración de narrativas ricas en información relacionada con el propósito del estudio; (b) descripciones ricas y de alta calidad, y (c) identificación de patrones profesionales significativos.

Recogida de datos

La recolección 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 12 entrevistas semiestructuradas, cada una de ellas de una duración de entre 90 y 120 minutos. La investigación fue aprobada por el Comité Ético de la Universidad de Valladolid, siguiendo para ello el Código de Buenas Prácticas en Investigación¹.

Se preguntó a los participantes acerca de: (a) su experiencia profesional como maestros interinos; (b) los problemas que surgen en torno al proceso de oposición, y (c) los sentimientos que tienen hacia sí mismos, hacia la labor que realizan en los centros y hacia la gente con la que se relacionan. Con el fin de fomentar las narraciones libres y abiertas sobre estos temas, los participantes eligieron el momento y el lugar de los encuentros y se les garantizó el anonimato mediante el uso de seudónimos. Además, las entrevistas se llevaron a cabo de manera informal, como conversaciones amistosas en las que los investigadores actuaron como oyentes activos e incitaron suavemente a los participantes a generar relatos detallados relacionados con el propósito del estudio (Smith, 2010).

Análisis de datos

Los datos se analizaron en términos narrativos (Riessman, 2008). El análisis narrativo de las transcripciones se llevó a cabo mediante la interpretación de lo dicho (Sparkes, 2005). Se utilizó un paquete de *software* cualitativo (Atlas 6.0) para ayudar en la gestión de los datos. Inicialmente, esto llevó a la identificación de las principales categorías o temas. A continuación, los tres investigadores realizaron una segunda ronda de análisis mediante un proceso de comparación constante de los textos para establecer subtemas creíbles y fiables en cada categoría (Gubrium y Holstein, 2009). A continuación, se seleccionaron las citas pertinentes para ilustrar estos temas y subtemas. Finalmente, toda esta información fue nuevamente comparada y contrastada con literatura relevante en pedagogía, psicología del deporte y estudios culturales para elaborar los resultados finales, la discusión y las conclusiones.

Resultados y Discusión

Los resultados muestran tres temas principales: (a) la lucha vs. la resignación con el sistema; (b) la situación de interinidad como impedimento para el compromiso docente, y (c) los sentimientos personales y profesionales en la vida de un maestro interino.

¹ [<https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/46283/Codigo-buenas-practicas-investigacion-Universidad-Valladolid.pdf?sequence=1&isAllowed=y>] [consultado el 01.07.2022].

El proceso de oposición: acreditación docente vs. resignación con el sistema

Los participantes en nuestro estudio cuentan con una experiencia profesional de más de catorce años, lo que los sitúa como docentes competentes y expertos (Bickmore y Bickmore, 2010; Howe, 2006). Además, su experiencia se reparte entre diferentes centros educativos —de contextos rurales y urbanos— y en diferentes etapas —educación infantil, educación primaria y enseñanza secundaria—, lo que añade una evidente riqueza a su práctica pedagógica. Si bien reconocen que el paso del tiempo aporta competencias importantes dentro de la profesión, ninguno de los participantes se define como experto:

“He dado clase a todo tipo de niños —incluso adultos—, en todo tipo de centros y en diferentes provincias. Creo que tengo un buen recorrido profesional que hace que cada vez sea mejor docente. Pero no me considero experta, ni creo que el maestro experto exista. [...]. El buen docente tiene que estar cada día aprendiendo cosas nuevas.” (Leire)

“Me considero un alumno más dentro del aula, alguien que tiene que reflexionar sobre lo que sucede en cada lección y buscar alternativas para mejorar. Sí creo que cada año se van adquiriendo nuevas habilidades y aprendizajes, pero el alumnado también va cambiando y evolucionando, lo que implica que nosotros no podemos dejar de formarnos, de ser críticos y de aprender de nuestro día a día.” (Alberto)

“El paso del tiempo aporta competencias como docente. Sabes más cómo controlar a los niños, cómo tratar con las familias, con los compañeros... Pero eso no hace de mí una experta. No es tan complicado como los primeros años, pero tampoco es ser experta.” (Patricia)

A pesar de no definirse como expertos, y aunque no han superado el proceso selectivo, los participantes sí se consideran profesionales competentes dentro de la docencia:

“Competente sí lo soy, claro. Si no me considerara competente, no me dedicaría a esto. Sé cómo atender al grupo, sé qué y cómo tengo que enseñar... Esto es lo que sé hacer, y sé que estoy capacitada para ello, aunque no haya aprobado todavía la oposición.” (Emma)

“En todo este tiempo he seguido estudiando, formándome, aprendiendo día a día... No he aprobado la oposición, pero sé tanto o más que cualquiera que sí la haya aprobado y sé poner en práctica mis conocimientos.” (Hugo)

Si bien en la literatura se considera que los docentes con más de cinco años de experiencia están acreditados como profesionales con un verdadero conocimiento de la

enseñanza (Bickmore y Bickmore, 2010; Helms-Lorenz et al., 2012; Howe, 2006; Orland-Barak y Maskit, 2011), en el caso del acceso a la función docente en el sector público de España esto no tiene por qué ser así. Nuestros participantes se consideran competentes como maestros, pero no tanto como “maestros-oposidores”:

“Lo he intentado tantas veces ya que no me siento capaz de demostrar que soy buena maestra en las oposiciones. Tal vez es lo que intento defender no le gusta al tribunal, o tal vez me pongo demasiado nerviosa y no sé explicarlo... El caso es que sí me creo buena maestra, pero no buena con la oposición.” (Olivia)

“Mantengo una dualidad conmigo mismo entre mi ser docente y mi ser opositor. [...]. Aunque en mi día a día me preparo mucho las lecciones y sé que soy bueno dando clase, pero no ser capaz de conseguir la plaza me estresa y me deprime. Me hace pensar que no soy tan buen maestro, al fin y al cabo.” (Alberto)

“Las oposiciones son ‘mi peor enemigo’. Me hacen sentir inútil y derrotado.” (Adrián)

En ocasiones, los participantes entran en conflicto en cuanto a la percepción de su competencia respecto a la de otros maestros recién aprobados. Tienden a justificar su competencia profesional en términos dicotómicos: mientras que los noveles dominan más los aspectos teóricos de la enseñanza, ellos dominan más las competencias prácticas, que consideran más valiosas:

“Tengo yo muchos más conocimientos sobre qué y cómo llevar la clase, cómo enseñar, cómo controlar al alumnado [...]. Seguramente los que acaban de aprobar conocen mejor la ley educativa, los aspectos teóricos de la enseñanza... Pero en cuanto al trabajo diario, que al final es lo importante, yo tengo muchos más conocimientos que ellos.” (Olivia)

Esta dicotomía teoría-práctica lleva a que los participantes no entiendan el estudio de la oposición y la preparación de la programación didáctica —requisitos imprescindibles para poder superar con éxito el proceso selectivo— como actividades de crecimiento profesional. Por el contrario, consideran que son aspectos alejados de la realidad escolar:

“Lo que estudias y preparas para la oposición aporta muy poco a la hora de trabajar en el aula. En el trabajo diario no entran en juego los aspectos aprendidos en el temario, la programación que has tenido que preparar muchas veces no coincide con la realidad del centro en el que te toca trabajar [...].” (David)

“Cada curso intento volver a elaborar el temario, la programación, las lecciones que imparto en el aula... Todo ello procurando conectar lo que practico día a día en la escuela con lo que piden en las oposiciones. Pero no es tarea sencilla: una cosa es lo que hago con los chicos, y otra lo que me piden defender delante de un tribunal.” (Paula)

A los participantes, la dificultad de superar con éxito el procedimiento selectivo —todos se han enfrentado al proceso un mínimo de seis ocasiones— les provoca una profunda herida emocional que les hace resignarse con el procedimiento, así como van surgiendo dudas sobre si la elección de la profesión ha sido acertada:

“Me da mucha rabia cuando veo que otra gente aprueba la oposición. Me da mucha rabia, pero no por ellos, sino por mí misma, porque pienso que yo también lo he intentado muchas veces, me he esforzado durante muchos años, y no sirve de nada.” (Leire)

“Pasan los años y una y otra vez me tengo que presentar al examen. Ya es casi como una rutina en mi vida. Me lo tomo con resignación. Voy pasando por un colegio, por otro, un año, otro año, y siempre sigo igual. De eterno interino.” (Nicolás)

No obstante, y a pesar de las emociones negativas que supone el proceso selectivo, siguen interesados en prepararlas. En parte, porque es lo único a lo que se han dedicado profesionalmente; en parte, por la atracción que implica un trabajo para toda la vida en el contexto de crisis económica en que vivimos inmersos:

“Seguiré dedicándome a esto y haciéndolo lo mejor que pueda. Si para poder trabajar en la enseñanza tengo que presentarme cada dos años al examen, lo haré. Además, no sé si sabría dedicarme a otra cosa después de tantos años en esto.” (Emma)

“No saber si el curso que viene vas a trabajar o no, dónde tendrás que vivir, otra vez a preparar el examen [...]. Todo eso me desanima mucho. Pero me anima saber que, si consigo la plaza, me aseguraré un trabajo de por vida y eso me da alas para seguir adelante.” (Javier)

Los participantes en nuestro estudio se enfrentan diariamente a una dicotomía entre teoría y práctica que los lleva a no entender el estudio de la oposición y la elaboración de su programación didáctica como actividades de crecimiento profesional y enriquecimiento pedagógico, lo que retroalimenta esos sentimientos de inseguridad

que condicionan negativamente su identidad personal y profesional (González-Calvo, 2020). Tampoco creen que el sistema y, en particular, el temario, responda a contenidos relevantes y significativos para su profesión o, incluso, para los alumnos. De este modo, el proceso de selección se aleja de los problemas reales a los que se enfrentan a diario en su profesión, por lo que es necesario actualizarlo para proporcionar una mayor motivación y reforzar su espíritu reflexivo e investigador.

La situación de interinidad como impedimento para el compromiso docente

La condición de maestro interino en España implica que el docente pueda trabajar a lo largo de todo el curso escolar en el mismo centro educativo, o bien trabajar en diferentes centros haciendo sustituciones de una duración determinada. En ambos casos, al finalizar el curso escolar el maestro 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. Esta situación de provisionalidad dificulta, en nuestros participantes, su compromiso con el centro y con la enseñanza, al considerarse “docentes de paso”:

“Siento que, año tras año, pierdo ilusión por la docencia. Mi motivación no es la misma que hace años, me noto más cansada, más frustrada. Estar cada año en un sitio hace que ya no me implique tanto como antes porque, total, lo que haga ahora el curso que viene no tendrá continuidad. Así que, aunque hay cosas que me gustaría hacer, como implican mucho tiempo y esfuerzo y poca recompensa, las dejo pasar.” (Patricia)

“Ya solo opinar en los claustros no es fácil cuando eres un maestro ‘de paso’ en el centro. Hay aspectos que se debaten y que repercuten en la vida escolar a largo plazo. ¿Y cómo voy a opinar yo de esos temas si el curso que viene no sé si estaré en el mismo colegio o no?” (Javier)

“Mi compromiso con la enseñanza es total. Pero es verdad que hay cosas que podría hacer, como coordinar algún taller, prestarme voluntaria para hacer diferentes excursiones [...] que no las hago porque no soy parte de la cultura del centro tanto como lo pueden ser otros compañeros.” (Olivia)

A pesar de que la situación de provisionalidad provoca un menor compromiso con los proyectos que se llevan a cabo en el centro, la situación de interinidad implica una mayor presión dentro del aula y un mayor agobio por tratar de responder a las expectativas que se espera de un educador. Esta situación conduce a un estrés docente más propio de los primeros años de profesión (Helms-Lorenz

et al., 2012; Nasser-Abu Alhija y Fresko, 2016) y que, no obstante, estos educadores siguen presentando en la actualidad. 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 (Cano-García et al., 2005; Yavuz, 2009) que, de nuevo, dificultan el compromiso con la profesión:

“Tengo que demostrar que soy tan buen educador como cualquiera, independientemente de tener o no la oposición aprobada. No veas la cantidad de tiempo y esfuerzo que, quince años después, sigo dedicando a preparar las lecciones. [...] Me siento agobiado casi todo el curso y, además, estoy convencido de que los equipos directivos a veces me presionan más en la preparación y presentación de las programaciones didácticas que a los compañeros definitivos en el centro.” (Adrián)

“Me esfuerzo mucho durante el curso y también cuando llegan las temidas oposiciones. Paso por situaciones de mucho estrés, que aumentan proporcionalmente cuando se aproxima la fecha del examen o cuando espero a que me llamen para trabajar en un nuevo centro. A veces creo que, si tengo que continuar con este nivel de estrés, mi salud se va a resentir.” (Patricia)

El estrés docente de nuestros participantes se caracteriza por la falta de energía, por el desarrollo de actitudes negativas hacia los demás y por un sentimiento de inadecuación en relación con su propio trabajo (Laval y Dardot, 2018) que, de nuevo, dificulta el compromiso con la profesión y tiene evidentes repercusiones en la vida personal. Así, los profesores posponen lo que consideran una vida con sentido por el deseo de realizarse en el futuro y por la seguridad laboral, lo que los anima a soportar el miedo, cada vez más frecuente a medida que pasa el tiempo, de que nunca alcanzarán plenamente el objetivo.

Los dilemas personales y profesionales de la vida de un maestro interino

A nivel personal, un aspecto común que preocupa a los participantes tiene que ver con su edad y la pérdida de condición física fruto del paso del tiempo. Los ideales

corporales, cada vez más presentes en la cultura del cuerpo, se construyen en parte dentro y fuera de las escuelas (Shilling, 2010). Estos ideales se legitiman en la profesión de educador físico:

“Hay marcados unos códigos corporales que, por edad, ya voy dejando de encarnar. Aunque me cuido y llevo una vida sana, tal y como está montado el sistema es inevitable que me vaya quedando un poco fuera del mismo.” (Javier)

“Me veo con buena condición física, con buena capacidad motriz [...]. Pero me preocupa que el tribunal que me valore cuestione si soy apta o no en función de mi edad. Parece que esta es una profesión en la que ser joven está mejor valorado.” (Olivia)

Eman (2012) habla de “edad de capacidad”, que se evalúa principalmente mediante comparaciones de experiencias físicas actuales con habilidades previas y con las habilidades de los demás. Hasta hace no muchos años, el sistema de acceso al cuerpo de maestros introducía, como parte del proceso selectivo, pruebas de condición física y habilidad motriz². Estas pruebas —a día de hoy se plantea volver a introducirlas— favorecen un cuerpo dócil, fácilmente sometido, transformado y perfeccionado (Foucault, 1979). La incertidumbre que planea sobre la vuelta de las pruebas físicas al proceso selectivo deteriora la identidad personal y profesional de los participantes:

“Si volvieran las pruebas físicas, como se cree que va a ser, no sería una situación justa. Yo ya no tengo 20 años, no tengo la misma condición física que antaño, no puedo competir con los que acaban de terminar la carrera. ¿Qué podré hacer yo si vuelven los baremos físicos?” (Paula)

“Yo ya me he enfrentado en varias ocasiones a las pruebas físicas de acceso. Aunque en su día no reparé en ello, seguramente por ser joven y haberlas superado sin dificultad, a día de hoy considero que no son justas. No creo que, a estas alturas, pueda superar las pruebas, de modo que servirán de criba para que solo el profesorado joven pueda dar clases de Educación Física.” (Nicolás)

² Hasta el año 2003, los aspirantes a maestros 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.

Gubrium y Holstein (2003) critican correctamente la perspectiva común de los cuerpos envejecidos como un fenómeno omnipresente cuando, de hecho, en muchas interacciones cotidianas a veces es “invisible”. El cuerpo es un objeto de experiencia cuya visibilidad está determinada por la acción de adquirir sentido en contextos específicos donde el cuerpo se encuentra directamente en formas particulares por el yo y los demás. Así les sucede a algunos de nuestros participantes:

“Cuando llega el momento de presentarme al examen miro al resto de aspirantes, y me doy cuenta de que suelo ser de los de mayor edad. [...] Lo de ser mayor es relativo, algo que se constituye en interacción y que cobra contexto en relación con otras personas. Y, en este contexto, rodeado de personas varios años más jóvenes, hace que me sienta fuera de lugar.” (Alberto)

En otras ocasiones, los participantes tienen sentimientos de rabia y vergüenza, originados al compartir unos estándares culturales de cuerpos sanos y eternamente jóvenes que denotan una apariencia perfecta (Charmaz, 1995). Se siente rabia al no alcanzar esos estándares:

“Tengo una lucha contra mi propio cuerpo, me veo mucho mayor que el resto. Y aunque es verdad que la pérdida de condición física no es muy notable ni influye en las oposiciones, lo cierto es que me acompleja en cierto modo. [...] Pero contra la edad no puedo luchar, solamente me queda rendirme o seguir adelante.” (Nicolás)

“Me acepto muy bien a mí misma y el paso del tiempo. No tengo ningún complejo, ni me siento mayor ni nada por el estilo [...]. Aunque cuando veo otros opositores me doy cuenta de que son más jóvenes, parecen más ‘saludables’, están ‘más en forma’, y me siento un poco excluida.” (Leire)

Estas ideas confirman que el cambio en la identidad, generalmente, tiene lugar a través de tres procesos paralelos: un proceso personal, un proceso interpersonal y un proceso intercultural (Spector-Mersel, 2010).

Otro de los aspectos clave de la vida de los maestros interinos tiene que ver con la incertidumbre de saber si el curso que viene podrán trabajar o no y, en caso afirmativo, dónde. Esta situación les plantea una serie de dilemas que dificultan conciliar su vida personal con la profesional:

“En los últimos años, gracias a que tengo bastantes puntos en la lista de interinos, me ofrecen trabajo cerca de mi casa. No es como al principio, que tenía que viajar muchos kilómetros para poder trabajar. Ahora hay cosas que me puedo plantear que antes era complicado, como tener hijos.

[...] Aunque ahora, con la crisis económica, tengo algo de miedo sobre si recortarán plantillas, si voy a poder trabajar, y eso condiciona también mis proyectos de vida.” (Hugo)

“Da rabia que llegue el verano y te quedes en el paro, sin saber si el curso que viene trabajarás o no. En mi caso, no me ha faltado trabajo desde hace años, pero ahora es diferente. Están recortando plantillas, me resulta difícil de explicar que vuelvo a estar en el paro hasta que me llamen de nuevo para trabajar... Cuando llega el verano, empiezo a llorar por estos motivos.” (Adrián)

“No me gustan nada los veranos, y mucho menos que la gente considere que soy afortunada por ser maestra y tener dos meses de vacaciones. Es una época de miedos, de no saber si trabajaré o no, a dónde me mandarán, cómo voy a organizar mi vida personal con el trabajo [...]. Otras cosas, como comprar un coche o una casa, también son complicadas, porque es un trabajo no estable que dificulta poder pedir un préstamo. Todo esto, a nivel psicológico, no es sencillo de llevar.” (Emma)

Aunque todos los participantes destacan que se sienten bien valorados por su alumnado y por las familias de los escolares, sufren y/o han sufrido situaciones en las que se han sentido infravalorados por su condición de interinidad y por el poco amparo recibido por parte de los equipos directivos. Esta situación de soledad genera cierta desconfianza hacia el trabajo en equipo y hacia la profesión docente en general:

“Tampoco es que me sienta maltratado o algo así, pero el equipo directivo no se ha portado bien ni mis compañeros tampoco. Me han dejado los peores grupos, los alumnos más conflictivos [...]. No me merezco este trato, pero el centro funciona así con todos los que somos interinos.” (Javier)

“Sí me siento peor tratada por ser interina. Desde la forma de elegir curso, donde soy siempre la última eligiendo, hasta hacerme algunos comentarios despectivos por mi condición de interina.” (Paula)

Los participantes aceptan con resignación que, a pesar de tener varios años de experiencia a sus espaldas (en muchos casos, más que el resto de compañeros del centro e incluso que los equipos directivos), siempre sean considerados “los últimos”, lo que genera sentimientos de inseguridad y soledad:

“Me provoca dolor que me traten como a un novato que acaba de llegar. Que me toquen siempre los grupos que los demás no quieren por difíciles. Que no me faciliten demasiado las cosas e, incluso, que me traten con condescendencia por ser el eterno interino.” (Rodrigo)

“Hay de todo. Me he encontrado muy cómoda en varios de los colegios en los que he estado. Aunque es verdad que, en general, tengo esa sensación de ser la última. [...] Tampoco tengo mala sensación al respecto, sé que es algo habitual en esta profesión y ya está.” (Olivia)

Las subjetividades de estos profesores se encuentran en continuo cambio y, como fluidos, no se mantienen en ninguna forma durante mucho tiempo y necesitan estar constantemente preparados (y propensos) al cambio (Bauman, 2000). Daban prioridad a sus subjetividades profesionales sobre las personales. Como tener un trabajo fijo en España puede dar una sensación de seguridad a largo plazo, aspiraban a conseguirlo, aunque fuera necesario someterse a la estresante prueba de un puesto docente fijo en varias oportunidades (González-Calvo, 2020). Los tiempos productivos en los que la prisa funciona hacen que los docentes tengan que vivir todo de forma apresurada y rápida, donde no hay tiempo para todo.

Conclusiones

En este artículo se han abordado 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, comprendemos que dar voz a estos educadores sirve para ir reconstruyendo y reexaminando su identidad profesional (Ambler, 2012; Pritzker, 2012), poniendo de manifiesto sus miedos, ilusiones e incertidumbres. Las historias de estos participantes 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, situación muy habitual en España, 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 profesionales como “maestros 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.

Aunque este estudio está basado solamente en 12 profesionales de la enseñanza a partir de sus propias vivencias y experiencias personales y profesionales, los hallazgos respaldan resultados similares encontrados por otros autores (e. g. Cañadas et al., 2019; González-Calvo, 2020; O'Connor, 2008; Watson, 2006; Zembylas, 2004), de manera que pueden ser aplicables a otros estudios y nacionalidades. 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 el sistema y la identidad docente. Asimismo, el estudio puede servir de marco a la hora de conceptualizar las experiencias del profesorado interino de larga duración para el beneficio de todos los implicados en la enseñanza y la educación.

Se trata de una aportación significativa a la literatura existente sobre este tema, ya que también se adentra en la esfera personal sobre cómo los profesores afrontan el proceso de obtención de una plaza de profesor titular. También nos permite reflexionar sobre lo que puede ser la “verdadera calidad educativa”, condicionada en gran medida por la inestabilidad de la enseñanza que surge con las actuales políticas educativas neoliberales (Luna, 2015). Nuestras escuelas merecen profesores bien formados que inviertan en su formación pedagógica porque tienen la certeza de tener una plaza fija y seguridad laboral para los próximos años. Del mismo modo, nuestros niños merecen profesionales motivados que disfruten de la enseñanza sin estar preocupados por su situación laboral. Cuando el gobierno no hace una apuesta firme por la educación pública de calidad, y se establecen restricciones presupuestarias en diversas dimensiones, nos estamos empobreciendo como sociedad. Esto, que sin duda sirve a claros intereses económicos, mercantiliza una profesión de tanta trascendencia y responsabilidad como la del docente. Tristemente, los profesores tienen que estar más preocupados por si les renuevan su trabajo al año siguiente que por desempeñar su profesión de educadores con tranquilidad y seguridad.

Referencias

- Ambler, T. B. (2012). Autobiographical vignettes: a medium for teachers' professional learning through self-study and reflection. *Teacher Development, 16*(2), 181-197. <https://doi.org/10.1080/13664530.2012.679864>
- Bauman, Z. (2000). *Liquid modernity*. Malden, MA: Polity Press.
- Berliner, D. C. (1988). *The development of expertise in pedagogy*. Washington, DC: AACTE Publications.
- Bickmore, D. L., & Bickmore, S. T. (2010). A multifaceted approach to teacher induction. *Teaching and Teacher Education, 26*(4), 1006-1014. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.10.043>
- Bolívar Botía, A., Domingo Segovia, J., & Fernández Cruz, M. (1998). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Guía para indagar en el campo*. Granada: Universidad de Granada.

- Cano-García, F. J., Padilla-Muñoz, E. M., & Carrasco-Ortiz, M. Á. (2005). *Personality and contextual variables in teacher burnout. Personality and Individual Differences*, 38(4), 929-940. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2004.06.018>
- Cañadas, L., Santos-Pastor, M. L., & Castejón, F. J. (2019). Physical Education Teachers' Competencies and Assessment in Professional Practice. *Apunts Educación Física y Deportes*, 139, 33-41. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2020/1\).139.05](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2020/1).139.05)
- Charmaz, K. (1995). The body, identity and self. *Sociological Quarterly*, 36(4), 657-680. <https://doi.org/10.1111/j.1533-8525.1995.tb00459.x>
- Eman, J. (2012). The role of sport in making sense of growing old. *Journal of Ageing Studies*, 26, 467-475. <https://doi.org/10.1016/j.jaging.2012.06.006>
- Foucault, M. (1979). *Discipline and punish: The birth of the prison*. New York: Vintage Books.
- 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. <https://doi.org/10.24197/aefd.0.2020.85-105>
- Gubrium, J. F., & Holstein, J. A. (2003). The everyday visibility of the ageing body. In C. Faircloth (Ed.), *Ageing bodies* (pp. 205-227). New York: Altamira Press.
- Gubrium, J. F., & Holstein, J. A. (2009). *Analyzing narrative reality*. Thousand Oaks: Sage.
- 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. <https://doi.org/10.1080/03055698.2011.598679>
- Howe, E. R. (2006). Exemplary Teacher Induction: An international review. *Educational Philosophy and Theory*, 38(3), 287-297. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2006.00195.x>
- Laval, C., & Dardot, P. (2018). *El ser neoliberal*. Barcelona: Gedisa.
- Luna, V. M. I. (2015). From Neoliberalism to Possible Alternatives. *Economía Informa*, 395, 35-49. <https://doi.org/10.1016/j.ecin.2015.10.004>
- Nasser-Abu Alhija, F. M., & Fresko, B. (2016). A Retrospective Appraisal of Teacher Induction. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(2), 16-31. <https://doi.org/10.14221/ajte.2016v41n2.2>
- O'Connor, K. E. (2008). "You choose to care": Teachers, emotions and professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 24, 117-126. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.11.008>
- Orland-Barak, L., & Maskit, D. (2011). Novices "in story": What first-year teachers' narratives reveal about the shady corners of teaching. *Teachers and Teaching*, 17(4), 435-450. <https://doi.org/10.1080/13540602.2011.580520>
- Pritzker, D. (2012). Narrative analysis of "hidden stories": a potential tool for teacher training. *Teacher Development*, 16(2), 199-215. <https://doi.org/10.1080/13664530.2012.688681>
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Los Angeles: Sage.
- Shilling, C. (2010). Exploring the society-body-school nexus: theoretical and methodology issues in the study of body pedagogics. *Sport, Education and Society*, 15(2), 151-167. <https://doi.org/10.1080/13573321003683786>
- Smith, B. (2010). Narrative inquiry: Ongoing conversations and questions for sport and exercise psychology research. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 3, 87-107. <https://doi.org/10.1080/17509840903390937>
- Sparkes, A. (2005). Narrative analysis: Exploring the whats and hows of personal stories. In M. Holloway (Ed.), *Qualitative research in health care*. Milton Keynes: Open University Press.
- Spector-Mersel, G. (2010). Narrative research: Time for a paradigm. *Narrative Inquiry*, 20(1), 204-224. <https://doi.org/10.1075/ni.20.1.10spe>
- Suri, H. (2011). Purposeful sampling in qualitative research synthesis. *Qualitative Research Journal*, 11(2), 63-75. <https://doi.org/10.3316/QRJ1102063>
- Vonk, J. H. (1989). Beginning teacher's professional development and its implications for teacher education and training. *The Irish Journal of Education*, 23(1), 5-21.
- Vonk, J. H., & Schras, G. A. (1987). From beginning to experienced teacher: A study of the professional development of teachers during their first four years of service. *European Journal of Teacher Education*, 10(1), 95-110. <https://doi.org/10.1080/0261976870100111>
- Watson, C. (2006). Narratives of practice and the construction of identity in teaching. *Teachers and Teaching: Theory and practice*, 12(5), 509-526. <https://doi.org/10.1080/13540600600832213>
- Yavuz, M. (2009). An investigation of burn-out levels of teachers working in elementary and secondary educational institutions and their attitudes to classroom management. *Educational Research and Reviews*, 4(12), 642-649.
- Zembylas, M. (2004). The emotional characteristics of teaching: An ethnographic study of one teacher. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 185-201. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.09.008>

Conflicto de intereses: las autorías no han declarado ningún conflicto de intereses.



© Copyright Generalitat de Catalunya (INEFC). Este artículo está disponible en la URL <https://www.revista-apunts.com/es/>. Este trabajo está bajo la licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License. Las imágenes u otro material de terceros en este artículo se incluyen en la licencia Creative Commons del artículo, a menos que se indique lo contrario en la línea de crédito. Si el material no está incluido en la licencia Creative Commons, los usuarios deberán obtener el permiso del titular de la licencia para reproducir el material. Para ver una copia de esta licencia, visite https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es_ES