

La aventura de aprender: Relato autobiográfico del viaje a Ítaca de un docente reflexivo

The adventure of learning: An autobiographical story of a reflexive teacher about his journey to Ithaca

Txema Córdoba Jiménez
Universitat Ramon Llull (España)

Resumen. El objetivo de este artículo es describir el proceso de crecimiento de un maestro de Educación Física desde su formación inicial hasta su ejercicio como docente universitario, pasando por catorce años de experiencia profesional en escuelas públicas. Se pretende reflejar como las experiencias, las convicciones y los cambios de rumbo personales del educador contribuyen de manera simultánea y sinérgica al desarrollo de su identidad personal y profesional. La metodología que se ha empleado es el relato autobiográfico y como instrumento la historia de vida, que facilita la toma de consciencia y la reflexión de la práctica pedagógica. Como conclusión se pone de manifiesto la importancia de los procesos de formación permanente para el desarrollo profesional permitiendo al docente descubrir nuevas maneras de ejercer una práctica profesional reflexiva coherente con su identidad personal.

Palabras clave. Educación Física, historia de vida, formación del profesorado, desarrollo profesional, educación física, pedagogía crítica, práctica reflexiva.

Abstract. The aim of this article is to describe the growth process of a Physical Education teacher from his beginning training to exercise as a university teacher, through fourteen years as a teacher of public schools. It tries to reflect how the experiences, beliefs and personal direction changes of the educator contribute simultaneously and synergistically to the development of his personal and professional identity. The methodology used is the autobiographical story and the instrument is life story, which facilitates become aware and reflexion of his own teaching practice. The results show the importance of lifelong learning processes for teacher professional development which allow them to discover new ways of doing a reflexive professional practice consistent with their personal identity.

Keywords. Physical Education, life history, teacher training, professional development, critical pedagogy, reflexive practice.

Introducción

¿Cómo evoluciona la identidad profesional de un maestro de Educación Física desde que finaliza su formación inicial? ¿Qué aspectos relacionados con la formación permanente han sido fundamentales en la construcción de sus convicciones educativas y su modelo docente? ¿Qué sinergias y paralelismos aparecen entre el desarrollo de su identidad personal y profesional? En este artículo se pretende reflexionar sobre estas cuestiones a partir de la historia de vida del autor explicada en primera persona. Mediante interpretaciones subjetivas se reflejará como siente, piensa y actúa el protagonista en función de acontecimientos y situaciones que han contribuido a dar sentido a su práctica docente y, a la vez, a su manera de entender la vida.

En este análisis se aprecia como el autor, una vez finalizada la formación inicial y empezado su camino docente, va cambiando de paradigma educativo y de marco desde el cual analizar el contexto educativo, comprenderlo e intervenir sobre él. Kuhn (2006) dota al concepto paradigma de significado entendiéndolo como una realización científica universalmente reconocida que, durante cierto tiempo, proporciona modelos de problemas y soluciones a una comunidad. En este relato queda de manifiesto como el docente novel inicia su tarea docente desde modelos cercanos al paradigma academicista donde los alumnos se forman en los saberes de determinadas disciplinas, enfocando la enseñanza en que éstos reproduzcan la lógica epistemológica y metodológica de la misma. Progresivamente va alejándose de estos y aproximándose a un paradigma socio-crítico, que a partir de la autorreflexión y el conocimiento interno y personalizado orienta el conocimiento hacia la liberación y el empoderamiento de los individuos que conforman una comunidad para promover la transformación social (Alvarado y García, 2008; Habermas, 1994).

Este cambio de paradigma que experimenta el protagonista hace que discurra por tres racionalidades pedagógicas a partir de las cuales éste interpreta la educación, la escuela, la función docente, el rol del alumnado y el papel de la sociedad: técnica, práctica y emancipadora (González y Barba, 2013; Grundy, 1998; Habermas, 1985; López, Monjas y Pérez, 2003).

En el área de Educación Física la racionalidad técnica tiene como principal finalidad el desarrollo de la condición física y motriz del individuo, y los criterios de valor se sitúan en los resultados y rendimientos

obtenidos (López, Monjas y Pérez, 2003). Es de carácter instrumental y ejerce una función reproductora de la sociedad ya que transmite costumbres y tradiciones de ésta de modo que se mantenga la estructura social (Grundy, 1998).

En cambio, la perspectiva pedagógica enmarcada en la racionalidad práctica busca desde el área de Educación Física el desarrollo integral del individuo a través del cuerpo y el movimiento, dotando de significado a las experiencias de aprendizaje, y utilizando la experimentación, la participación, la investigación y el descubrimiento (Devís y Molina, 2001; López, Monjas y Pérez, 2003).

El interés pedagógico emancipador va más allá del aprendizaje significativo propuesto desde la racionalidad práctica. Este modelo, fundamentado en la pedagogía crítica o radical, incita al alumnado a cuestionar y desafiar las creencias y prácticas represivas impuestas por la sociedad (Freire, 1997; Giroux, 2001; McLaren, 2005). De esta manera, tiene como propósito el desarrollo de la conciencia crítica y la capacitación del alumnado para la reestructuración de la sociedad a partir de valores como la justicia, la solidaridad, la igualdad, y la dignidad. La pedagogía crítica en la Educación Física, según Fernández Balboa (2004), pasa de considerar esta área como un fin en sí misma a entenderla como un medio hacia la dignidad, dando prioridad al alumno y no al contenido, y orientada del propósito al mérito y no a la inversa. Para desarrollar este enfoque pedagógico, López et al (2002) definen un perfil de docente en el que predomine el interés emancipatorio, que desarrolle una sólida coherencia entre sus ideas educativas y las prácticas que lleva a cabo, y que mantenga la esperanza de conseguir un mundo más justo, solidario y equilibrado.

A lo largo de esta historia de vida se vislumbra el proceso de desarrollo profesional que lleva a cabo el protagonista por su recorrido docente. Se ponen de manifiesto las dos posibilidades docentes que destaca Chomsky (2007): en primer lugar la de reproductor cultural que enseña sin cuestionarse la realidad educativa y posteriormente la de profesional reflexivo y crítico en la comprensión del mundo. Un educador reflexivo que domine su propia evolución y crecimiento docente a partir de la construcción de habilidades, competencias y saberes basados en su experiencia y en el análisis de esta (Perrenoud, 2010). El autor lleva a cabo este proceso de crecimiento hacia la práctica reflexiva en gran parte gracias a los recursos de formación permanente colaborativos que propician contextos idóneos para el intercambio, el diálogo reflexivo, la colaboración y la planificación conjunta de experiencias innovadoras. González y Barba (2014) destacan instrumentos formativos que abren vías de cooperación y de trabajo en equipo, además del proceso autodidacta que aproxima al docente a la práctica reflexiva:

- Seminarios: espacios de debates, intercambios de ideas y experiencias, asesoramiento y soporte profesional supervisados por docentes universitarios.
- Investigación-acción: el maestro como propio investigador de su práctica educativa. Se puede contemplar desde una perspectiva individual o grupal, siendo en este segundo caso donde desarrolla su mayor potencial para el desarrollo de la comunidad inmersa en la investigación.
- Fórum de profesores o Grupo de trabajo: propuesta para el estudio y la puesta en común de experiencias, dudas y respuestas diversas en torno a diferentes líneas de trabajo. A diferencia de los seminarios, sigue una estructura de debate moderado por un coordinador con un carácter más informal.
- A estas, cabe añadir otros instrumentos de gran valor formativo como los congresos y las jornadas de intercambio de experiencias, donde alrededor de una temática los docentes, además de compartir y construir conocimiento de manera colectiva, crean redes de trabajo común.
- En este contexto, los objetivos de este artículo son:
 - Describir el crecimiento profesional y personal, desde el maestro novel hasta el docente universitario, mediante un proceso autoreflexivo.
 - Reflejar como las experiencias, las convicciones y los cambios de rumbo personales contribuyen de manera simultánea y sinérgica al desarrollo de su identidad personal y profesional.
 - Analizar la importancia de la formación permanente y del apoyo mutuo entre docentes para la construcción de un perfil docente basado en la práctica reflexiva.

Metodología

La metodología utilizada se basa en el relato autobiográfico como estrategia para llevar a cabo procesos de reflexión y toma de conciencia del paradigma docente propio (González y Barba, 2013; Sparkes y Devís, 2007). El instrumento es la historia de vida, un tipo de relato autobiográfico donde el propio narrador describe los acontecimientos más relevantes de su propia vida y a la vez reflexiona sobre ellos (Barba, 2011; Bolívar, Domingo y Fernández, 2001; González y Barba, 2013; Pujadas, 1992). La historia de vida pretende relatar y analizar los hechos y situaciones a partir de los cuales un individuo construye y da sentido a su vida en un momento dado (Ruíz, 2012). El autor desarrolla el relato desde su punto de vista, sin pretender describir verdades objetivas sino interpretaciones subjetivas que reflejen como piensa, siente y actúa. Según Ruíz (2012), los objetivos que justifican la utilización de la historia de vida son los siguientes:

- Captar la totalidad de una experiencia biográfica, en tiempo y en espacio.

Tabla 1.

Recorrido profesional y formativo del protagonista

Fases	Docencia	Formación Propia
Primera		(1996). Inicio Diplomatura de Maestro especialidad Educación Física (MEF)
Segunda		(1999). Finalización Diplomatura en MEF
Tercera	(2000/2004). Maestro interino en Educación Infantil, Primaria y Secundaria	
Cuarta		(2002-04). Licenciatura en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (2003, 2006, 2008, 2010, 2012 y 2014). Congreso Actividades Físicas Cooperativas
Quinta		(2004-12). Grupo de trabajo de MEF de Cerdanyola del Vallés (2006-15). Grupo de trabajo de "Formación de formadores en EF". Institut de Ciències de l'Educació (ICE) de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB)
Sexta	(2004-12). Maestro Funcionario especialidad de Educación Física (EF)	(2007-15). Grupo de trabajo de "EF i inclusió de persones amb discapacitat". ICE de la Universitat de Barcelona (UB)
Séptima	(2007-15). Impartición de cursos y talleres y participación en jornadas y congresos	(2008, 12 y 14) Congreso Red de Evaluación Formativa y Compartida en Docencia Universitaria
Octava y Novena	(2009-15). Conferencias en Máster. UB y Institut Guttmann	(2011). Máster Educación Inclusiva. Universitat de Vic
Décima	(2011-15). Docencia en Formación Inicial del Profesorado de Educación Física (FIPEF) en la Universidad Ramon Llull (URL)	(2012). Inicio doctorado. URL. FPCEE Blanquerna

- Captar la ambigüedad y el cambio, las dudas, las contradicciones y las vueltas atrás que se experimentan a lo largo de los años.
- Captar la visión subjetiva con la que uno mismo se ve a sí mismo y al mundo.

- Descubrir las claves de interpretación de fenómenos sociales que encuentran explicación a través de la experiencia personal.

La historia de vida constituye un enfoque y un instrumento adecuado para la construcción del docente investigador, promoviendo el acceso y la comprensión del pensamiento para implicar una mejora de la práctica educativa.

En cuanto a las implicaciones éticas del relato, se ha partido del principio del respeto al otro, y se ha optado por una escritura honesta, coherente y crítica que permita aproximar al lector a la comprensión de las diferentes situaciones vitales de manera cercana y personal.

Los acontecimientos más significativos del desarrollo profesional del protagonista se exponen a partir de dos variables (Tabla 1):

- Experiencia docente académica y en formación permanente del profesorado.
- Formación académica y complementaria (grupos de trabajo, seminarios, cursos, jornadas y congresos).

Relato de vida

Primera fase, cuando empiezan los primeros pasos

El ser humano es uno de los seres vivos que más tiempo tarda en despegarse de sus progenitores y empezar a construir su propio camino. En mi caso no fue hasta los 19 años que me lancé a dar esos primeros pasos de manera autónoma. Hasta entonces mi vida había transcurrido tranquila, haciendo lo que desde el entorno familiar, escolar y social se consideraba lo adecuado. Las decisiones propias que contravenían esa normalidad fueron escasas y poco significativas. El primer paso autónomo lo di cuando, en contra de la opinión de mis familiares y allegados, dejé la Licenciatura en Química para empezar la Diplomatura de Maestro especialista en Educación Física. No deseaba una vida rodeado de erlenmeyers y buretas y todo lo que tuviera que ver con el juego, la actividad física y el deporte me resultaba enormemente atractivo. Desde los 8 años practicaba deporte de manera habitual entre 3 y 4 sesiones semanales y en la escuela disfrutaba mucho con las actividades físicas. El modelo de Educación Física que había recibido hasta el momento era el clásico de esa época (acabé el Curso de Orientación Universitaria en 1995) y de las décadas anteriores, donde la mayoría de las sesiones se dedicaban a jugar a fútbol o baloncesto (previa elección de cada alumno) y unas pocas (cuando llovía) a hacer tablas gimnásticas o ejecución de habilidades como la voltereta o el salto del potro. Eso sí, cuando llegaba el final del trimestre, siempre tocaba un Test de Cooper o una Course Navette para obtener la calificación. Aún así disfrutaba, ya que era la única situación escolar obligatoria donde se ofrecía algo coherente con lo genética humana y que desde el *homo habilis* habían hecho mis miles de generaciones anteriores: moverse, jugar, correr, sudar, saltar, imitar...

Segunda fase, cuando las cosas cambian pero la esencia sigue igual

En 1996, iniciándose la LOGSE, empecé la formación inicial de maestro. Durante tres años escuché y memoricé, que no aprendí, palabras como objetivos generales, objetivos específicos, bloques de contenidos, criterios de evaluación... Acabé con una mochila cargada de actividades, juegos y recursos varios, pero con un modelo de Educación Física muy cercano al tradicional, ese que años más tarde descubrí que Habermas (1985) llamaba de interés técnico, y que, aunque parezca absurdo, en poco se diferenciaba del adiestramiento animal. Era un modelo basado en la instrucción y el rendimiento motor y deportivo, donde el entrenamiento y la mejora de la condición física constituían la finalidad.

A los seis meses empecé a trabajar en una escuela y fruto de lo que había conocido en esos veinte años de escolaridad reproduce un modelo de maestro dominante, autoritario, estricto (especialmente hacia los alumnos y no hacia mí mismo), escrupuloso con el currículum (aunque

no lo acababa de entender), atento al fallo y a los aspectos negativos para reafirmar mi poder y desconfiado del alumnado. Era un miembro destacado del club del «es que» al que pertenecen aquellos que cuando se plantean alternativas docentes siempre buscan excusas para no hacerlas, para no cambiar nada de su práctica o para justificar sus fracasos (es que mis alumnos no tienen interés, es que no tengo instalaciones, es que mis compañeros no me apoyan, es que las familias, es que el currículum...). Me sentía en un estado de insatisfacción permanente, ya que mi manera de pensar, de sentir y de hacer en mi rol docente distaba mucho de la de mi vida personal. Corría el riesgo de si no actuaba como pensaba, acabaría pensando como actuaba.

Tercera fase, cuando haces cosas diferentes a lo que siempre has hecho, para conseguir algo diferente a lo que siempre has conseguido

Esa falta de coincidencia entre lo que uno piensa y hace me llevó a cuestionarme si aquello me satisfacía y a optar por emprender otra dirección, ya fuere cambiando de metodologías y maneras de llevar a cabo la docencia, o bien cambiando de profesión. La primera opción era realmente compleja, ¿cómo iba a cambiar mi enfoque y mi práctica educativa si no conocía otra? En todas las escuelas que había trabajado utilizaban en mayor o menor medida la metodología que llevaba veinte años conociendo. Intentaba hacer cosas diferentes, pero los cantos de sirena que provenían de mi zona de confort, de lo que sentía dominar, de lo que tenía asimilado como un hábito y que me permitía no reflexionar profundamente sobre ello, eran suficientemente seductores como para volver a ella. Opté por la segunda opción, la de buscar otro destino profesional, vinculado también al deporte, y empecé a estudiar Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (CAFD), sin dejar de trabajar.

Cuarta fase, cuando para aprender lo más importante es desaprender

A esa decisión contribuyó de manera determinante una maestra con mi misma experiencia profesional, con quien coincidí en una escuela de Montcada i Reixac. Impactó en mi vida y cambió drásticamente la órbita que llevaba más de veinte años dibujando, provocándome un inicio de deconstrucción de aquello tan incuestionable y a la vez tan consolidado. Actualmente llevamos vidas pedagógicas paralelas y compartimos espacios y diálogos reflexivos que cada vez que se dan, nos suponen algún tipo de transformación interna. En aquella situación fue ella quien me incitó a mirar en mi interior y a buscar que era aquello que más me motivaba, y así fue como inicié CAFD en busca de esas otras opciones profesionales diferentes a la educación. Paradójicamente, la primera asignatura que empecé a cursar fue Bases Pedagógicas de la Actividad Física y el Deporte, donde descubrí a quienes más tarde serían esos referentes que articularían mi racionalidad educativa y mi labor docente, como Freire, Giroux, Ferrer y Guardia, Dewey, Neill, Vigotsky... Experimenté el proceso de desaprender, deconstruyendo gran parte de aquello que había consolidado durante mi recorrido por el sistema educativo.

Durante los estudios de CAFD a la vez que me cuestionaba el sistema de verdades absolutas y creencias que durante tanto tiempo había construido, elaboraba los pilares del modelo educativo que hoy sigo construyendo. En esa etapa elaboré el primer trabajo que empecé a definir ese camino (Córdoba, 2003) y que fue presentado en un congreso de Educación Física. Se basaba en una propuesta de reformulación del deporte para aproximarlo a la cultura de la paz a partir de la resolución de conflictos y potenciando la función educativa que éste puede ofrecer a la sociedad.

Quinta fase, cuando dar ejemplo es la única manera de influir en los demás

En este congreso se dieron dos hechos que fueron decisivos en mi carrera profesional:

1. Tuve la oportunidad de compartir tres días de exposiciones, talleres y debates con personas que se encontraban en un estado similar al mío, con inquietudes, necesidades, propuestas y motivaciones para transformar las realidades educativas desde la perspectiva de la activi-

dad física y el deporte. Hasta el momento, como maestro de Educación Física me sentía solo y no había encontrado sinergias en mi entorno más cercano. Allí constaté que otro modelo de Educación Física era posible.

2. Puse cara y voz a esos autores que, sin ellos saberlo, pasaron de ser también referencias personales. Contribuyó, sin duda, el compartir diálogos, momentos cara a cara, ideas y dudas con ellos y que no sólo dijeran lo que hacían, sino que además lo mostraran y ejemplificaran.

Todo lo asimilado en el congreso provocó que empezara motivado el curso posterior. Sin saber muy bien qué hacer ni cómo hacerlo, pero teniendo muy claro qué no volver a hacer y cómo no tenía que hacerlo. Decidí apostar por dos sistemas hasta el momento desconocidos para mí, como las metodologías cooperativas y la evaluación formativa. Algunos libros estaban empezando a ocupar de manera habitual la mesa de mi escritorio, convirtiéndose en imprescindibles. Frecuentemente recurría a las obras de Omeñaca y Ruíz (1999) y Velázquez (2004) respecto a las actividades y metodologías cooperativas. En cuanto a los sistemas de evaluación, López (1999) y López, Monjas y Pérez (2003) fueron aquellas más significativas y que más contribuyeron al cambio. Ahí empecé la metamorfosis del maestro técnico-aplicador al maestro reflexivo-investigador. En mi práctica docente ya surgían preguntas como ¿Por qué hago esta actividad y no la otra? ¿Qué pretendo conseguir? ¿Qué harían mis referentes en esta situación? ¿Qué no ha funcionado? ¿Cómo se podría hacer mejor? Aunque pasé por momentos muy difíciles, que rozaban la sensación de impotencia profesional, la decisión era clara: en ningún caso quería volver a lo que había estado haciendo durante tantos años. Quería desarrollar una tarea coherente con las dos ideas fundamentales que me había llevado del Congreso: (a) mediante la cooperación se aprende más y mejor; y, (b) la evaluación formativa es una parte imprescindible del proceso de aprendizaje y debe servir para formar, para aprender y para permitir a la persona desarrollarse y crecer.

En esos momentos me consideraba un «maestro innovador», pero desde mi perspectiva actual me doy cuenta de que era demasiado independiente y no sabía crear sinergias con otros compañeros. En el fondo todavía buscaba el reconocimiento personal y ese tipo de calidad educativa propuesto por los estándares de la sociedad capitalista, basado en el rendimiento y en los valores objetivos y cuantitativos.

Sexta fase, cuando salir del aislamiento y empezar a compartir es el primer paso para un cambio radical

En esta etapa empecé a implicarme y compartir aquello que aprendía con el grupo de trabajo de Educación Física de mi zona. Hasta el momento mi rol había sido bastante pasivo, ya que me dejaba llevar por la inercia del día a día, haciendo lo que tocaba y sin proponer ni cuestionar nada. Era un maestro joven en un grupo muy consolidado, con compañeros que habían sacado adelante muchos proyectos. Propuse el empezar a cuestionarnos que hacíamos en nuestras sesiones y a reformularlas desde perspectivas cooperativas. Hablando con estos compañeros años después, me explicaban que fue un soplo de aire fresco para el grupo. Supuso un distanciamiento de las dinámicas y trabajos que ya llevaban tiempo desarrollando y que los hacían permanecer en un estado de rutina. Así fue como empezamos a diseñar pequeñas actividades que compartíamos y, más adelante, algunas técnicas y metodologías. Posteriormente organizamos jornadas deportivas con nuestros alumnos, donde pretendíamos dejar huella de aspectos relacionados con pedagogías cooperativas. Un ejemplo fue el encuentro de balonmano, donde los grupos de cuarto de primaria de nuestras escuelas compartíamos una mañana jugando a balonmano. Todos los equipos, en los cuales había un alumno de cada escuela, jugaban el máximo número de partidos, no había árbitros ya que se gestionaban el juego ellos mismos y siempre se mantenía la norma de que cuando un jugador marca un gol no puede volver a lanzar a portería hasta que el resto de compañeros no hayan marcado también otro. El grupo fue haciéndose más productivo y cada vez se fue incorporando más profesorado de otros pueblos cercanos.

El curso siguiente (2006-2007) se me propuso formar parte de un nuevo grupo de trabajo de formación de formadores de Educación Física en el Institut de Ciències de l'Educació (ICE) de la Universitat Autònoma

de Barcelona (UAB). Después de un curso tocando diferentes temáticas, este grupo apostó por profundizar en las metodologías cooperativas y la evaluación formativa. De esta manera, entre bajas y altas, se constituyó un equipo formado por nueve maestros y profesores. Pocos teníamos algún conocimiento básico sobre estructuras cooperativas de aprendizaje y sobre sistemas de evaluación compartida pero, en cambio, si era palpable una enorme ilusión común, con el objetivo de transformar nuestra práctica educativa para darle una orientación más coherente y cercana a nuestra manera de ver, de actuar y de comprender el mundo. Empezamos dedicando sesiones a construir un marco teórico que sustentara nuestra práctica, a la vez que compartíamos experiencias de éxito de cada uno. Esta construcción teórica y su transferencia a la práctica educativa fue fundamental en nuestro crecimiento como grupo y como docentes, ya que íbamos dando respuesta a uno de los grandes problemas del sistema educativo, que era la disonancia y separación entre teoría y práctica. Así, en cursos sucesivos organizamos dos Jornadas de Formación de profesorado de Educación Física, que tuvieron una gran acogida, donde exponíamos de manera práctica nuestros dos grandes ejes de trabajo:

1. La necesidad del apoyo mutuo entre el alumnado para desarrollar procesos de aprendizaje eficaces, de manera que éste no sólo se responsabilizara de su aprendizaje, sino también del de sus compañeros.

2. La utilización de estrategias que permitieran al alumno ser consciente de su proceso de aprendizaje, ya fuere por valoraciones y análisis propios o por el feed-back recibido por compañeros o docentes, y así decidir y actuar en consecuencia para su continuo desarrollo.

Séptima fase, cuando el bien común supera al bien particular

Durante estos ocho años de funcionamiento ha sido un equipo muy productivo. Se han presentado comunicaciones y talleres en diferentes congresos, organizado conferencias para docentes y compartido las propuestas que se han ido desarrollando con grupos de trabajo de diferentes poblaciones. Se han elaborado unidades didácticas a partir de las metodologías cooperativas de aprendizaje, la evaluación formativa y los dominios de acción motriz (Larraz, 2008). Todo ello mediante un proceso donde cada miembro elaboraba una propuesta que era puesta en práctica por él y otro miembro del grupo en sus respectivas escuelas. Posteriormente se exponía la experiencia en una sesión de grupo, analizando entre todos las debilidades y fortalezas de ésta. El hecho de reunirnos habitualmente, compartir inquietudes, trabajar en proyectos comunes, defender y rebatir argumentos y apoyar y comprender a los compañeros en situaciones complejas ha supuesto un crecimiento personal y profesional para cada uno de los componentes de este equipo. Este crecimiento no se ha quedado atrapado en los muros imaginarios de este grupo, sino que ha tenido transferencia tanto a otros docentes de educación física como en nuestras escuelas con proyectos comunes con profesorado de otras áreas. Como última referencia a este equipo, cabe destacar que ha asumido la organización del Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas, que se celebrará en Barcelona en el 2016.

En 2008 se me ofreció la posibilidad de formar parte del *Grup de Treball d'Educació Física i Inclusió de persones amb discapacitat* del ICE de la Universitat de Barcelona. Ahí se valoró la necesidad de ir más allá de la adaptación de actividades para incluir al alumnado con discapacidad en las sesiones de Educación Física, incidiendo en la metodología y entendiendo que el aprendizaje cooperativo podía ser muy eficaz en ese propósito. Durante seis años la producción de este grupo también ha sido numerosa, con diversos proyectos de intervención para instituciones como el Ayuntamiento o la Diputación de Barcelona, cursos y jornadas de formación de profesorado y técnicos deportivos y material publicado (Ríos, Ruíz y Carol, 2014). Las metodologías cooperativas para el aprendizaje han sido uno de los ejes fundamentales a partir de los que ha trabajado el grupo para desarrollar propuestas inclusivas, siendo una muestra de ello la incorporación a éste de hasta seis miembros del grupo anteriormente comentado de la UAB.

Octava fase, cuando lo que sientes y piensas se aproxima a lo que haces

En la escuela uno de mis objetivos era lograr motivar al alumnado para hacer una determinada tarea. Fui descubriendo que para ello era absolutamente imprescindible estar yo motivado, contagiar esa emoción y acercar mi práctica educativa a mi manera de sentir, pensar y vivir. Tenía que sentirme vinculado a lo que se trabajaba, que fuera significativo para mí y que tuviera sentido en mi estilo de vida. Sentía que cuando mis ojos brillaban automáticamente también brillaban los de cada uno de los niños y niñas de la clase. Siempre me gustó comparar a una clase con un espejo: las emociones que transmites los alumnos te las reflejan. No me proponía enseñar como un experto a sus aprendices, sino compartir con ellos cosas que me emocionaban y que eran significativas para mí, de manera que cada uno pudiera apropiarse de ellas en la medida que consideraran oportuno y necesario. Daba la casualidad que cuanto más se emocionaban más significativo era para ellos, y más capaces eran de compartir sus experiencias y creencias para que fuéramos los demás los que nos enriqueciéramos con ellas. Además, esta emoción incluso saltaba las paredes de la escuela y llegaba a casa, dándose una triangulación de emociones compartidas entre alumno, maestro y familia. Un ejemplo de ello era cuando en Cerdanyola del Vallés, donde vivía y trabajaba, se organizaban dos carreras populares en un corto período de tiempo y desde el área de Educación Física incentivábamos a la comunidad escolar a participar en ellas. A eso se le añadía que correr como actividad física saludable y como aventura para mi crecimiento personal era un elemento destacado que conformaba mi estilo de vida. Con mi compañero especialista de Educación Física pusimos en práctica una unidad didáctica a partir de dichas carreras, mediante la que pretendíamos desarrollar competencias básicas como la iniciativa personal o la social y ciudadana. Esas tareas nos emocionaban y percibíamos que al alumnado también. Quisimos llegar a las familias y, de esa manera, invitamos a padres y madres a compartir una hora de carrera a pie con nosotros cada miércoles a las 20:00 saliendo desde la puerta de la escuela. A esta actividad la llamamos «Si tu corres, él corre» pretendiendo ofrecer un espacio compartido entre maestros y familias donde preparar conjuntamente dichas carreras para hacerles sentirse preparados para participar con sus hijos. Fue una iniciativa exitosa donde cada vez participaron más padres y madres y de la que cabe destacar los siguientes aspectos:

- La actividad se consolidó durante años e incluso se mantuvo una vez marché de la escuela.

- La participación de alumnado y familias de la escuela en estas carreras aumentó alrededor de un 1000% respecto a los años anteriores.

- La valoración y el respeto del maestro y del área de Educación Física por parte de compañeros, alumnado y familias, mejoró de manera muy significativa.

- Contribuyó, junto a otras propuestas surgidas del centro, a un ambiente mucho más distendido y amable entre los diferentes miembros de la comunidad escolar.

Siempre se ha insistido en respetar la diversidad y las diferencias entre las personas, pero con esta experiencia aprendí que tan importante es reconocer las propias, aquellas que nos hacen si cabe más diferentes a los demás, y compartirlas para que cada cual las acepte en la cantidad y el modo en que desee.

Novena fase, cuando la Educación Física pasa de ser un fin en sí misma, a ser un medio para educar

El hecho de participar de manera tan activa en tareas de formación colectiva tuvo una repercusión determinante en mi rol docente. El desarrollar propuestas para compartirlas, el recibir feedback constante de otros compañeros, el conocer y analizar otros autores y otras propuestas, el afrontar retos y proyectos a priori de compleja resolución y el reflexionar sobre cómo podía trasladar todo ello a mi contexto más inmediato, han sido el motor que han alimentado el cambio desde un perfil técnico hasta un perfil emancipador. Desde mi perspectiva actual pienso que el paso más radical y significativo que di fue cuando mi preocupación pasó del desarrollo del área y sus contenidos a las necesi-

dades de la persona y la sociedad. A ello contribuyó también el cambio de enfoque que le di a mi manera de evaluar gracias a los congresos de Evaluación Formativa y Compartida a los que asistí. Aplicar sistemas que utilizaban la evaluación para aprender y crecer y no exclusivamente para calificar dotó a mi labor docente de una coherencia interna determinante para darle sentido desde mi manera de entender y aportar a la sociedad.

A menudo comparaba la labor de un mecánico y un maestro y me surgían dudas de difícil respuesta. Un mecánico utiliza métodos científicos en su trabajo, ya que ante una avería de un coche investiga, construye hipótesis, prueba, se equivoca, analiza los resultados, vuelve a actuar en consecuencia, y así hasta que alcanza su objetivo primordial, que es que el coche funcione. Sus herramientas y la utilización de estas no son la finalidad del mecánico, sino el medio para conseguir que el coche funcione. En esa época pensaba que los maestros, los de Educación Física también, estábamos desarrollando nuestras tareas de manera absurda. Nos centrábamos en el trabajo de contenidos, teniendo estos una finalidad en sí misma y evaluando a partir de ellos. A un mecánico no se le valora porque conozca y sepa utilizar muchísimas herramientas diferentes. Evidentemente cuantas más conozca mejor, pero lo que se le reconoce es que sepa hacer funcionar vehículos de la manera más eficiente y, para ello, unos mecánicos utilizarán unas herramientas y otros utilizarán otras. El reconocimiento de la función educativa de un maestro tampoco se debería medir por la cantidad de contenidos que conoce, sino por su contribución al desarrollo integral del individuo y a la transformación de la sociedad. Por ello dejé de inquietarme como trabajar este contenido o este otro, como poner unas calificaciones o poner otras, como reforzar el prestigio de esta área respecto a otras. Empezó a surgir una Educación Física que antepone el concepto educación sobre todo lo demás. Esos contenidos que tanto me preocupaban pasaron a ser un medio y unas herramientas para conseguir la verdadera función del área: propiciar que el alumno pudiera tener una vida digna, plena y satisfactoria y, a la vez, que fuera capaz de promover el desarrollo, la prosperidad y el bienestar del grupo social al que perteneciera. Por lo tanto, una Educación Física que en el contexto actual cada vez más competitivo e individualista, tuviera como uno de sus objetivos fundamentales el contribuir a la transformación de la sociedad hacia una más justa, acogedora, equitativa, digna, solidaria y cooperativa.

Décima fase, cuando continúa la aventura

Este crecimiento profesional y personal ha repercutido en los alumnos, de quienes he sentido como disfrutaban a la vez que aprenden de manera más eficiente. El reconocimiento por parte de compañeros de la escuela ha sido imprescindible. Algunos de ellos, a su manera y en mayor o menor medida, han incorporado este tipo modelo, o como mínimo lo valoran y respetan. La relación con las familias también ha supuesto una inyección de emociones, descubriendo la necesidad de trabajar conjuntamente y compartir el objetivo común que tenemos, que no es otro que el desarrollo integral más óptimo de sus hijos. Finalmente, es importante destacar el interés mostrado por compañeros de EF de otros centros educativos, asistiendo a cursos y jornadas donde he tenido la oportunidad de mostrar y compartir mi práctica, o bien colaborando en proyectos comunes de formación permanente.

Los caminos que seguimos en la vida son inciertos y a menudo aparecen desvíos que en ocasiones escogemos. De repente, uno nuevo surgió ofreciéndome la posibilidad de iniciar una nueva etapa profesional que me permitiría seguir aprendiendo vinculado a la pedagogía pero desde otra perspectiva: la de profesor universitario. En un principio, fruto de mi experiencia en la universidad como alumno, mi práctica docente volvía a sustentarse en la racionalidad técnica. Volvía a aflorar el docente que lo sabía todo, que pretendía hacer un trasvase de contenidos de su cabeza a la de sus alumnos y utilizaba un examen final para saber si esa transferencia había sido idónea. Esa manera de hacer ni la disfrutaba ni era coherente con mi manera de entender la educación debido a la distancia anteriormente expuesta entre la identidad profesional y la personal. Pero al ser consciente, rápidamente empecé a vincularlas y a aproximarlas, resurgiendo de nuevo la racionalidad emancipadora

y crítica que tan bien definía mi estilo de interpretar la vida. Las clases dejaron de ser exposiciones y monólogos del profesor, buscando el aprendizaje a partir de generar emociones y motivación, a la vez que se promovían debates y discusiones donde el alumnado reflexionara sobre su experiencia, compartiéndola para facilitar y enriquecer la construcción de aprendizaje de todo el grupo. Los planes de estudio se negociaban y el sistema de evaluación empezó a tener un marcado carácter formativo, orientado a aprender y no exclusivamente a calificar. Dejé de enfocar la docencia desde una óptica instrumental, pretendiendo que cada alumno conociera y definiera su identidad personal en base a la cual construir el maestro que quisiera llegar a ser. Desde entonces he pretendido contribuir a que crezcan evitando ser modelos de otros, pero facilitándoles el aprendizaje de competencias profesionales y aprender el sentido que tienen estas en el mundo que les rodea. Intentar que sean conscientes de la enorme importancia de la profesión que han elegido llevar a cabo, siendo personas críticas, reflexivas y transformadoras.

Es así como la docencia de este maestro ha evolucionado hasta parecerse al viaje de Ulises hacia Ítaca. Aprender ha dejado de ser un reto para ser una aventura. Un reto es algo finito, planteado en base a objetivos que por múltiples circunstancias pueden no llegar a conseguirse y, a pesar del esfuerzo, conlleven al fracaso. Una aventura, en cambio, el único fracaso que puede implicar es el no intentarla. La aventura de aprender no tiene porque tener final, es incierta, está viva y se construye paso a paso.

Conclusiones

Este breve relato autobiográfico ha servido para reflejar la estrecha relación entre lo personal y lo profesional en el desarrollo de un maestro de Educación Física en concreto, por lo que no puede ni debe extrapolarse a la realidad de cualquier otro docente. Contestando a los tres objetivos del estudio que se plantean en la introducción cabe tener presente que:

(a) en esta historia de vida se ha mostrado como el maestro novel con un modelo pedagógico técnico consolidado emprende un proceso reflexivo que le lleva a cuestionarse su tarea educativa y a transformar el enfoque de la Educación Física que imparte, avanzando hacia un modelo pedagógico emancipatorio. Así el protagonista busca aproximarse a un modelo de docente reflexivo, pasional, que crece con sus alumnos y confía en ellos, que pretende generar impacto, atento al error para aprender de él, preocupado de reforzar los aspectos positivos y especialmente motivado por la transformación social.

(b) el nuevo modelo pedagógico empieza a aflorar cuando replantea su práctica educativa procurando dotarla de un significado coherente con su manera de sentir, interpretar y actuar en el mundo que lo rodea. De ese modo, queda patente como las experiencias, convicciones y cambios de rumbo personales contribuyen de manera sinérgica a su crecimiento personal y profesional. De ahí la importancia de un ajuste necesario entre la construcción como persona del maestro con los valores educativos que van a sustentar su modelo pedagógico.

(c) la formación permanente ha sido un elemento fundamental de donde han surgido puntos de inflexión en este recorrido profesional. Por un lado las formaciones colaborativas, como los seminarios y los grupos de trabajo de maestros de Educación Física, donde a menudo se utilizan modelos de investigación-acción para reflexionar, aprender y transformar a partir de la propia práctica. Por otro lado, los congresos y jornadas de formación de profesorado, donde se comparten y se exponen planteamientos, perspectivas y experiencias a partir de las cuales continuar remodelando el propio marco pedagógico. Otro elemento destacado en el progreso del rol docente que resalta el relato es el apoyo mutuo entre el profesorado, en ocasiones trabajando conjuntamente en diferentes proyectos educativos, pero también a través de diálogos espontáneos y discusiones pedagógicas que a menudo se dan en los centros escolares. Por último, cabe destacar como el protagonista también busca ese apoyo en los propios alumnos y en las familias de estos, siendo este un importante motivo de coherencia, de reconocimiento y de satisfacción personal por el significado que le atribuye a su función educativa.

Este relato autobiográfico puede resultar útil a diferentes agentes de

la comunidad educativa. Puede haber profesores que se encuentren en situaciones o momentos similares a los descritos y permite observar una manera de afrontarlos. Para investigadores se exponen aspectos interesantes como el recorrido profesional durante 14 años de un maestro novel hasta ejercer docencia universitaria, el proceso emancipatorio, reflexivo y crítico de un maestro en la búsqueda de coherencia entre su práctica educativa y enfoque vital, o la importancia de la formación permanente colaborativa en su desarrollo profesional. También pudiera ser de interés para el alumnado de Formación Inicial de Profesorado de Educación Física para analizar algunas de las dificultades con las que un maestro novel puede encontrarse en sus primeros años de docencia y como el proceso reflexivo es un motor para superarlas y favorecer el crecimiento profesional y personal.

Las prospectivas de futuro son las siguientes: (a) contrastar el impacto de los sistemas de formación permanente colaborativos en el desarrollo profesional docente y, (b) estudiar el ajuste entre las creencias de personales y la práctica educativa y cómo influye en la satisfacción profesional.

En definitiva, esta es la historia de cómo un maestro de Educación Física que entrenaba cuerpos, organizaba prácticas deportivas y que difícilmente sabía justificar el porqué de esta área en el sistema educativo, ha evolucionado para aproximarse a un maestro que mediante el cuerpo y el movimiento promueve en cada alumno su desarrollo integral (motriz, cognitivo, social y emocional), la reflexión, el espíritu crítico y la transformación social.

Referencias

- Alvarado, L. J., y García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens: Revista Universitaria de Investigación*, 9(2), 187-202.
- Barba, J. J. (2011). *El desarrollo profesional de un maestro novel en la escuela rural desde una perspectiva crítica*. (Tesis Doctoral). Universidad de Valladolid, Segovia. Recuperado de <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/822/1/TESIS96-110331.pdf>
- Bolívar, A., Domingo, J., y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid, España: La Muralla.
- Chomsky, N. (2007). *La (des)educación*. Barcelona, España: Crítica.
- Córdoba, T. (2003). Deporte y Paz: Reformulación del deporte a partir de la resolución de conflictos. En La Peonza Publicaciones (2003). *Actas del III Congreso Estatal y Iberoamericano de de Actividades Físicas Cooperativas*. La Peonza: Valladolid.
- Devís, J., y Molina, J. P. (2001). Los estudios del currículum y la Educación Física. En B. Vázquez (Ed.), *Bases educativas de la actividad física y el deporte* (pp. 243-276). Madrid, España: Síntesis.
- González, G., y Barba, J. J. (2013). La perspectiva autobiográfica de un docente novel sobre los aprendizajes de Educación Física en diferentes niveles educativos. *CCD, Cultura_Ciencia_Deporte*, 8(24), 171-181. Recuperado de <http://ccd.ucam.edu/index.php/revista/article/view/355>
- González, G., y Barba, J. J. (2014). Formación permanente y desarrollo de la identidad reflexiva del profesorado desde las perspectivas grupal e individual. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 18 (1), 397-412. Recuperado de <http://digibug.ugr.es/handle/10481/31685#VPBLMnyG9I4>
- Fernández-Balboa, J.M. (2004). La Educación Física desde una perspectiva crítica: De la pedagogía venenosa y el currículo oculto hacia la dignidad. En V.M. López, R. Monjas, y A. Fraile. (Coord). *Los últimos diez años de Educación Física escolar*. (pp. 215-225). Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Madrid, España: Siglo XXI.
- Giroux, H.A. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona, España: Graó.
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del currículum*. Madrid, España: Morata.
- Habermas, J. (1985). *Conciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona, España: Península.
- Habermas, J. (1994). *La teoría de la acción comunicativa, complementos y estudios previos*. Madrid, España: Cátedra.
- Kuhn, T.S. (2006). *La estructura de las revoluciones científicas*. México D.F., México: Fondo de cultura económica.
- Larraz, A. (2009). ¿Qué aprendizajes de educación física debería tener el alumno de sexto de primaria? *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 29, 45-63.
- López, V.M. (coord.) (1999). *Educación Física, Evaluación y Reforma*. Segovia: Diagonal.
- López, V.M.; García-Peñuela, A.; Pérez, D.; López, E.; Monjas, R., y Rueda, M. (2002). Algunas reflexiones sobre Educación Física y pedagogía crítica. *Retos: Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 2, 29-34.
- López, V.M.; Monjas, R., y Pérez, D. (2003). *Buscando alternativas a la forma de entender y practicar la Educación Física Escolar*. Barcelona, España: Inde.
- McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Omeñaca, R., y Ruíz, J.V. (1999). *Juegos Cooperativos y Educación Física*. Barcelona, España: Paidotribo.
- Perrenoud, P. (2010). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona, España: Graó.
- Pujadas, J. J. (1992). *El método biográfico: el uso de las historias de vida en Ciencias Sociales*. Madrid, España: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Ríos, M.; Ruíz, P., y Carol, N. (coord.) (2014). *La inclusión en la actividad física y deportiva*. Barcelona, España: Paidotribo.
- Ruiz, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa* (Vol. 15). Bilbao, España: Universidad de Deusto.
- Sparkes, A., y Devís, J. (2007). Investigación narrativa y sus formas de análisis: una visión desde la EF y el deporte. En W. Moreno y S. M. Pulido (Eds.), *Educación, cuerpo y ciudad: el cuerpo en las interacciones e instituciones sociales* (pp. 43-68). Medellín, Colombia: Funámbulos.
- Velázquez, C. (2004). *Las actividades físicas cooperativas. Una propuesta para la formación en valores a través de la educación física en las escuelas de educación básica*. México, D.F.: Secretaría de Educación Pública.

