



Les oposicions docents d'Educació Física com a trava per al professorat interí de llarga durada

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

¹Departament de Didàctica de l'Expressió Musical, Plàstica i Corporal. Facultat d'Educació de Palència. Universitat de Valladolid (Espanya).

²Departament de Didàctiques Específiques. Facultat d'Educació. Universitat de Burgos (Espanya).

³Departament de Fisioteràpia, Teràpia Ocupacional, Rehabilitació i Medicina Física. Universitat Rey Juan Carlos (Espanya).

Citació

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)

Resum

La docència és una professió en la qual les experiències professionals del passat són especialment rellevants, ja que es basen en la resolució de situacions pedagògiques i socials concretes. L'objectiu principal de l'estudi és analitzar com els docents interins d'Educació Física construeixen les seves perspectives i ideals sobre la professió, els conflictes que experimenten, així com creure que la seva feina en l'ensenyament té "data de caducitat". Hi van participar dotze mestres d'Educació Física espanyols (set homes i cinc dones), de l'etapa d'educació primària, amb almenys 14 anys d'experiència docent. Es va utilitzar un estudi qualitatiu narratiu mitjançant entrevistes semiestructurades. Els resultats van reflectir la disminució del compromís i entusiasme en la professió a causa de la pressió que exerceixen els filtres i les estratègies de les oposicions del sistema educatiu espanyol sobre aquests educadors.

Paraules clau: Educació Física, identitat professional, mestres interins, precarietat, sistema públic d'ensenyament.

Editat per:

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

ISSN: 2014-0983

*Correspondència:

Gustavo González-Calvo
gustavo.gonzalez@uva.es

Secció:

Educació física

Idioma de l'original:

Castellà

Rebut:

5 de maig de 2022

Acceptat:

12 de juliol de 2022

Publicat:

1 de gener de 2023

Coberta:

Un jugador mexicà amb vestit prehistòric asteca esquitja la pilota durant el tradicional "Juego de Pelota", anomenat pels maies "pok-ta-pok" i pels asteques "tlachtli".
Ecoparc Xcaret, Mèxic
5 de juny de 2009
© LUIS ACOSTA/AFP
via Getty Images

Introducció

El sistema d'accés a la funció pública docent a Espanya

A Espanya, el procés selectiu per a la professió docent es fa a través de la Llei orgànica 8/2013, de 9 de desembre, per a la millora de la qualitat educativa. En aquesta Llei s'estableix que el procés de selecció constarà de dues proves diferents, desenvolupades en dues parts diferents cadascuna: (a) prova de coneixements específics de l'especialitat, en la qual l'aspirant haurà de respondre a un examen escrit i dissenyar una intervenció educativa en format d'unitat didàctica raonada i ben fonamentada; (b) prova d'aptitud pedagògica, en la qual l'aspirant haurà de presentar i defensar una programació didàctica i una unitat didàctica davant d'un tribunal compost per cinc mestres especialistes en actiu. És un procés ancorat, principalment, en la preparació acadèmica i el domini cognoscitiu dels aspirants.

Una vegada superat el procés, els futurs docents hauran de fer un període de pràctiques durant un curs escolar que, una vegada superat, els atorga la condició de funcionaris de carrera de l'Estat, de caràcter vitalici. Si no superen el procés, els aspirants podran obtenir una plaça en interinitat, això és, una plaça en una escola pública de caràcter temporal i d'una durada variable que oscil·la entre els quinze dies i un curs escolar complet.

És un sistema selectiu en el qual destaca el discurs de la qualitat, que se sosté sobre un model competitiu i ben arrelat dins d'un context neoliberal. Això implica que, en cada convocatòria, milers d'aspirants intentin superar el procés selectiu sense èxit, la qual cosa els porta a una situació de precarietat laboral i a un nus gordià del qual els resulta complicat escapar, ple de dificultats, pressions i estrès.

Els cicles en la carrera professional docent

La carrera i el desenvolupament professional dels docents presenta una doble dimensió (Bolívar Botía et al., 1998): (1) objectiva o estructural, que explica les diferents fases que componen una carrera docent; (2) subjectiva, centrada en la manera en què la persona viu el seu pas per la docència en relació amb el present. Aquesta doble dimensió ha permès nombrosos estudis des de diferents perspectives sobre el desenvolupament professional docent.

Els treballs de pretensió objectiva es basen a elaborar etapes per les quals passa un docent en l'exercici de la seva professió. Segons els estudis duts a terme per diferents autors (Bickmore i Bickmore, 2010; Howe, 2006; Vonk, 1989; Vonk i Schras, 1987), les etapes difereixen en nombre i durada i en el criteri seguit per elaborar algunes de les seves característiques principals. No obstant això,

totes tenen en comú almenys tres moments —docent novell, expert i abandonament de la docència— i, així mateix, entenen l'ensenyament com un procés gradual.

En aquest sentit, els professors van passant per diferents etapes en què van construint la seva pròpia imatge professional i conformant la seva manera de ser i d'afrontar la professió. Al llarg de la seva trajectòria professional, els docents duen a terme una anàlisi de la seva vida personal i laboral que ajuda a entendre el caràcter i la procedència del seu pensament com a professors, les seves accions i el seu coneixement pràctic sobre l'ensenyament (Bickmore i Bickmore, 2010; Nasser-Abu Alhija i Fresko, 2016).

Entre aquests estudis es pot destacar el de Berliner (1988), que considera que el desenvolupament professional docent és un procés gradual que passa per les fases següents: (a) aprenent, on el docent comença a adquirir normes i hàbits relatius a la professió; (b) participant avançat, guanyant en confiança i experiència en la professió; (c) competent, començant a prendre decisions sobre l'alumnat i el procés d'ensenyament/aprenentatge; (d) hàbil, percebent amb claredat les situacions de l'ensenyament, mostrant intuïció docent, i (e) expert, que suposa el desenvolupament ple en la professió, al qual només arriben alguns educadors.

Per la seva banda, Vonk (1989) proposa un altre model de desenvolupament professional centrat en els conflictes del docent i en la seva resolució. Aquesta proposta es divideix en: (a) preprofessional, caracteritzada per la manera en què el docent s'estableix en la docència, incloent-hi com a fites la formació inicial, el primer any docent i el creixement professional fins al setè any de professió; (b) primera fase professional, incloent-hi des que el docent comença a mostrar seguretat i comença a innovar fins a la primera gran crisi que fa necessari reorientar la seva manera d'entendre la professió, i (c) segona fase professional, etapa en què la solució de la crisi anterior es resol mitjançant la conversió en un docent pessimista i derrotista o, al contrari, en un que es replanteja l'ensenyament i hi troba motivació.

Objectius

Els objectius d'aquest estudi són: (a) investigar el procés de desenvolupament professional docent en professorat interí de llarga durada; (b) conèixer com la condició d'interí condiciona la pràctica pedagògica de l'educador, i (c) aprofundir en el paper que exerceix el procés selectiu en la identitat personal i professional docent.

Metodologia

Participants

Els participants en aquest estudi van ser 12 voluntaris (7 homes i 5 dones) entre els 35 i els 47 anys ($\bar{x} = 41.66$; $\sigma = 3.65$), que actualment treballen en escoles públiques d'educació primària dins de l'especialitat d'Educació Física (vegeu taula 1).

Taula 1

Característiques dels participants.

Pseudònim	Sexe	Edat	Experiència (anys)
Javier	Masculí	39	14
Rodrigo	Masculí	39	15
Alberto	Masculí	41	17
Nicolás	Masculí	45	20
Hugo	Masculí	45	18
Adrián	Masculí	46	17
David	Masculí	47	20
Paula	Femení	37	14
Olivia	Femení	37	15
Emma	Femení	39	17
Patricia	Femení	39	16
Leire	Femení	46	22

Es va utilitzar el mostreig intencionat per seleccionar els participants (Suri, 2011), dins d'un radi de 200 quilòmetres des de la casa de l'investigador principal de l'estudi. Perquè la selecció dels docents fos representativa, només els qui tinguessin un mínim de 10 anys d'experiència van ser convidats a participar-hi [rang = 14 a 22 anys; $\bar{x} = 17.33$]. Tots ells s'han presentat a l'examen selectiu, almenys, en sis ocasions. A causa de les diverses característiques i experiència professional dels participants, el mètode de mostreig va fomentar: (a) elaboració de narratives riques en informació relacionada amb el propòsit de l'estudi; (b) descripcions riques i d'alta qualitat, i (c) identificació de patrons professionals significatius.

Recollida de dades

La recollida de dades va començar poc després que els participants estiguessin d'acord a participar mitjançant la signatura d'un consentiment informat. Les dades es van recollir a través de 12 entrevistes semiestructurades, cadascuna d'una durada d'entre 90 i 120 minuts. La recerca va ser aprovada pel Comitè Ètic de la Universitat de Valladolid, seguint el Codi de bones pràctiques en recerca.¹

Es va preguntar als participants sobre: (a) la seva experiència professional com a mestres interins; (b) els problemes que sorgeixen al voltant del procés d'oposició, i (c) els sentiments que tenen cap a si mateixos, cap a la tasca que fan en els centres i cap a la gent amb qui es relacionen. A fi de fomentar les narracions lliures i obertes sobre aquests temes, els participants van triar el moment i el lloc de les trobades i se'ls va garantir l'anonimat mitjançant l'ús de pseudònims. A més, les entrevistes es van dur a terme de manera informal, com a converses amistoses en les quals els investigadors van actuar com a oients actius i van incitar suaument els participants a generar relats detallats relacionats amb el propòsit de l'estudi (Smith, 2010).

Anàlisi de dades

Les dades es van analitzar en termes narratius (Riessman, 2008). L'anàlisi narrativa de les transcripcions es va dur a terme mitjançant la interpretació del que s'havia dit (Sparkes, 2005). Es va utilitzar un paquet informàtic qualitatiu (Atlas 6.0) per ajudar en la gestió de les dades. Inicialment, això va portar a la identificació de les principals categories o temes. A continuació, els tres investigadors van fer una segona ronda d'anàlisi mitjançant un procés de comparació constant dels textos per establir subtemes creïbles i fiables en cada categoria (Gubrium i Holstein, 2009). A continuació, es van seleccionar les citacions pertinents per il·lustrar aquests temes i subtemes. Finalment, tota aquesta informació va ser novament comparada i contrastada amb literatura rellevant en pedagogia, psicologia de l'esport i estudis culturals per elaborar els resultats finals, la discussió i les conclusions.

Resultats i Discussió

Els resultats mostren tres temes principals: (a) la lluita vs. la resignació amb el sistema; (b) la situació d'interinitat com a impediment per al compromís docent, i (c) els sentiments personals i professionals en la vida d'un mestre interí.

¹ <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/46283/Codigo-buenas-practicas-investigacion-Universidad-Valladolid.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [consultat l'1.7.2022].

El procés d'oposició: acreditació docent vs. resignació amb el sistema

Els participants en el nostre estudi disposen d'una experiència professional de més de catorze anys, fet que els situa com a docents competents i experts (Bickmore i Bickmore, 2010; Howe, 2006). A més, la seva experiència es reparteix entre diferents centres educatius —de contextos rurals i urbans— i en diferents etapes —educació infantil, educació primària i ensenyament secundari—, la qual cosa afegeix una evident riquesa a la seva pràctica pedagògica. Si bé reconeixen que el pas del temps aporta competències importants dins de la professió, cap dels participants no es defineix com a expert:

“He fet classe a tota mena de nens —fins i tot adults—, en tota mena de centres i en diferents províncies. Crec que tinc un bon recorregut professional que fa que cada vegada sigui millor docent. Però no em considero experta, ni crec que el mestre expert existeixi. [...]. El bon docent ha d'estar cada dia aprenent coses noves.” (Leire)

“Em considero un alumne més dins de l'aula, algú que ha de reflexionar sobre el que succeeix en cada lliçó i buscar alternatives per millorar. Sí, crec que cada any es van adquirint noves habilitats i aprenentatges, però l'alumnat també va canviant i evolucionant, la qual cosa implica que nosaltres no podem deixar de formar-nos, de ser crítics i d'aprendre del nostre dia a dia.” (Alberto)

“El pas del temps aporta competències com a docent. Saps més com controlar els nens, com tractar amb les famílies, amb els companys... Però això no fa de mi una experta. No és tan complicat com els primers anys, però tampoc no és ser experta.” (Patricia)

Malgrat no definir-se com a experts, i encara que no han superat el procés selectiu, els participants sí que es consideren professionals competents dins de la docència:

“Competent sí que ho soc, és clar. Si no em considerés competent, no em dedicaria a això. Sé com atendre el grup, sé què i com he d'ensenyar... Això és el que sé fer, i sé que estic capacitada per fer-ho, encara que no hagi aprovat encara l'oposició.” (Emma)

“En tot aquest temps he continuat estudiant, formant-me, aprenent dia a dia... No he aprovat l'oposició, però en sé tant o més que qualsevol que sí que l'hagi aprovat i sé posar en pràctica els meus coneixements.” (Hugo)

Si bé en la literatura es considera que els docents amb més de cinc anys d'experiència estan acreditats com a professionals

amb un veritable coneixement de l'ensenyament (Bickmore i Bickmore, 2010; Helms-Lorenz et al., 2012; Howe, 2006; Orland-Barak i Maskit, 2011), en el cas de l'accés a la funció docent al sector públic d'Espanya això no té per què ser així. Els nostres participants es consideren competents com a mestres, però no tant com a “mestres-opositors”:

“Ho he intentat tantes vegades ja que no em sento capaç de demostrar que soc bona mestra en les oposicions. Potser és que el que intento defensar no li agrada al tribunal, o potser em poso massa nerviosa i no sé explicar-ho... El cas és que sí que em crec bona mestra, però no bona amb l'oposició.” (Olivia)

“Mantinc una dualitat amb mi mateix entre el meu ésser docent i el meu ésser opositor. [...]. Encara que en el meu dia a dia em preparo molt les lliçons i sé que soc bo fent classe, però no ser capaç d'aconseguir la plaça m'estressa i em deprimeix. Em fa pensar que no soc tan bon mestre, al cap i a la fi.” (Alberto)

“Les oposicions són ‘el meu pitjor enemic’. Em fan sentir inútil i derrotat.” (Adrián)

En ocasions, els participants entren en conflicte pel que fa a la percepció de la seva competència respecte a la d'altres mestres acabats d'aprovar. Tendeixen a justificar la seva competència professional en termes dicotòmics: mentre que els novells dominen més els aspectes teòrics de l'ensenyament, ells dominen més les competències pràctiques, que consideren més valuoses:

“Jo tinc molts més coneixements sobre què i com portar la classe, com ensenyar, com controlar l'alumnat [...]. Segurament els que acaben d'aprovar coneixen millor la llei educativa, els aspectes teòrics de l'ensenyament... Però pel que fa a la feina diària, que al final és l'important, jo tinc molts més coneixements que ells.” (Olivia)

Aquesta dicotomia teoria-pràctica porta al fet que els participants no entenguin l'estudi de l'oposició i la preparació de la programació didàctica —requisits imprescindibles per poder superar amb èxit el procés selectiu— com a activitats de creixement professional. Al contrari, consideren que són aspectes allunyats de la realitat escolar:

“El que estudies i prepares per a l'oposició aporta molt poc a l'hora de treballar a l'aula. A la feina diària no entren en joc els aspectes apresos en el temari, la programació que has hagut de preparar moltes vegades no coincideix amb la realitat del centre en el qual et toca treballar [...].” (David)

“Cada curs intento tornar a elaborar el temari, la programació, les lliçons que imparteixo a l'aula... Tot això procurant connectar el que practico dia a dia a l'escola amb el que demanen a les oposicions. Però no és una tasca senzilla: una cosa és el que faig amb els nois, i una altra el que em demanen que defensi davant d'un tribunal.” (Paula)

Als participants, la dificultat de superar amb èxit el procediment selectiu —tots s'han enfrontat al procés un mínim de sis ocasions— els provoca una profunda ferida emocional que els fa resignar-se amb el procediment, al mateix temps que van sorgint dubtes sobre si l'elecció de la professió ha estat encertada:

“Em fa molta ràbia quan veig que altra gent aprova l'oposició. Em fa molta ràbia, però no per ells, sinó per mi mateixa, perquè penso que jo també ho he intentat moltes vegades, m'he esforçat durant molts anys, i no serveix de res.” (Leire)

“Passen els anys i una vegada i una altra m'he de presentar a l'examen. Ja és gairebé com una rutina en la meua vida. M'ho prenc amb resignació. Vaig passant per una escola, per una altra, un any, un altre any, i sempre continuo igual. D'etern interí.” (Nicolás)

No obstant això, i malgrat les emocions negatives que suposa el procés selectiu, segueixen interessats a preparar-les. En part, perquè és l'únic a què s'han dedicat professionalment; en part, per l'atracció que implica una feina per a tota la vida en el context de crisi econòmica en què vivim immersos:

“Continuaré dedicant-me a això i fent-ho el millor que pugui. Si per poder treballar en l'ensenyament m'he de presentar cada dos anys a l'examen, ho faré. A més, no sé si sabria dedicar-me a una altra cosa després de tants anys en això.” (Emma)

“No saber si el curs que ve treballaràs o no, on hauràs de viure, una altra vegada a preparar l'examen [...]. Tot això em desanima molt. Però m'anima saber que, si aconseguixo la plaça, m'asseguraré una feina per a tota la vida i això em dona ales per seguir endavant.” (Javier)

Els participants en el nostre estudi s'enfronten diàriament a una dicotomia entre teoria i pràctica que els porta a no entendre l'estudi de l'oposició i l'elaboració de la seva programació didàctica com a activitats de creixement professional i enriquiment pedagògic, que retroalimenta

aquests sentiments d'inseguretat que condicionen negativament la seva identitat personal i professional (González-Calvo, 2020). Tampoc no creuen que el sistema i, en particular, el temari, respongui a continguts rellevants i significatius per a la seva professió o, fins i tot, per als alumnes. D'aquesta manera, el procés de selecció s'allunya dels problemes reals a què s'enfronten diàriament en la seva professió, per la qual cosa és necessari actualitzar-lo per proporcionar una motivació més gran i reforçar el seu esperit reflexiu i investigador.

La situació d'interinitat com a impediment per al compromís docent

La condició de mestre interí a Espanya implica que el docent pugui treballar al llarg de tot el curs escolar en el mateix centre educatiu, o bé treballar en diferents centres fent substitucions d'una durada determinada. En ambdós casos, en finalitzar el curs escolar el mestre entrarà novament en una borsa de treball i no serà fins a començaments del curs següent quan sabrà si se li ha assignat un centre i a quin lloc. Aquesta situació de provisionalitat dificulta, en els nostres participants, el seu compromís amb el centre i amb l'ensenyament, en considerar-se “docents de pas”:

“Sento que, any rere any, perdo il·lusió per la docència. La meua motivació no és la mateixa que fa anys, em noto més cansada, més frustrada. Ser cada any en un lloc fa que ja no m'impliqui tant com abans perquè, total, el que faci ara el curs que ve no tindrà continuïtat. Així que, encara que hi ha coses que m'agradaria fer, com que impliquen molt temps i esforç i poca recompensa, les deixo passar.” (Patricia)

“Ja només opinar en els claustres no és fàcil quan ets un mestre ‘de pas’ en el centre. Hi ha aspectes que es debaten i que repercuteixen en la vida escolar a llarg termini. I com opinaré jo d'aquests temes si el curs que ve no sé si estaré en la mateixa escola o no?” (Javier)

“El meu compromís amb l'ensenyament és total. Però és veritat que hi ha coses que podria fer, com coordinar algun taller, prestar-me voluntària per fer diferents excursions [...] que no les faig perquè no soc part de la cultura del centre tant com ho poden ser altres companys.” (Olivia)

Malgrat que la situació de provisionalitat provoca un menor compromís amb els projectes que es duen a terme en el centre, la situació d'interinitat implica una pressió més gran dins de l'aula i una angoixa més gran per provar de respondre a les expectatives que s'espera d'un educador. Aquesta situació condueix a un estrès docent més propi

dels primers anys de professió (Helms-Lorenz et al., 2012; Nasser-Abu Alhija i Fresko, 2016) i que, no obstant això, aquests educadors continuen presentant en l'actualitat. Aquest estrès docent es caracteritza per una falta d'energia, pel desenvolupament d'actituds negatives cap als altres i per un sentiment d'incapacitat en relació amb el seu propi treball (Cano-García et al., 2005; Yavuz, 2009) que, un cop més, dificulten el compromís amb la professió:

“He de demostrar que soc tan bon educador com qualsevol, independentment de si tinc o no l'oposició aprovada. No vegis la quantitat de temps i esforç que, quinze anys després, continuo dedicant a preparar les lliçons. [...] Em sento desbordat gairebé tot el curs i, a més, estic convençut que els equips directius de vegades em pressionen més en la preparació i presentació de les programacions didàctiques que als companys definitius en el centre.” (Adrián)

“M'esforço molt durant el curs i també quan arriben les temudes oposicions. Passo per situacions de molt estrès, que augmenten proporcionalment quan s'aproxima la data de l'examen o quan espero que em truquin per treballar en un nou centre. De vegades crec que, si he de continuar amb aquest nivell d'estrès, la meua salut se'n ressentirà.” (Patricia)

L'estrès docent dels nostres participants es caracteritza per la falta d'energia, pel desenvolupament d'actituds negatives cap als altres i per un sentiment d'inadequació en relació amb la seva pròpia feina (Laval i Dardot, 2018) que, de nou, dificulta el compromís amb la professió i té evidents repercussions en la vida personal. Així, els professors posposen el que consideren una vida amb sentit pel desig de realitzar-se en el futur i per la seguretat laboral, la qual cosa els anima a suportar la por, cada vegada més freqüent a mesura que passa el temps, que mai no assoliran plenament l'objectiu.

Els dilemes personals i professionals de la vida d'un mestre interí

En l'àmbit personal, un aspecte comú que preocupa els participants té a veure amb la seva edat i la pèrdua de condició física fruit del pas del temps. Els ideals

corporals, cada vegada més presents en la cultura del cos, es construeixen en part dins i fora de les escoles (Shilling, 2010). Aquests ideals es legitimen en la professió d'educador físic:

“Hi ha marcats uns codis corporals que, per edat, ja vaig deixant d'encarnar. Encara que em cuido i porto una vida sana, tal com està muntat el sistema és inevitable que me'n vagi quedant una mica fora.” (Javier)

“Em veig amb bona condició física, amb bona capacitat motriu [...]. Però em preocupa que el tribunal que em valori qüestioni si soc apta o no en funció de la meua edat. Sembla que aquesta és una professió en la qual ser jove està més ben valorat.” (Olivia)

Eman (2012) parla d'“edat de capacitat”, que s'avalua principalment mitjançant comparacions d'experiències físiques actuals amb habilitats prèvies i amb les habilitats dels altres. Fins fa no molts anys, el sistema d'accés al cos de mestres introduïa, com a part del procés selectiu, proves de condició física i habilitat motriu.² Aquestes proves —actualment es planteja tornar a introduir-les— afavoreixen un cos dòcil, fàcilment sotmès, transformat i perfeccionat (Foucault, 1979). La incertesa que planeja sobre la recuperació de les proves físiques en el procés selectiu deteriora la identitat personal i professional dels participants:

“Si tornessin les proves físiques, com es creu que serà, no seria una situació justa. Jo ja no tinc 20 anys, no tinc la mateixa condició física que abans, no puc competir amb els que tot just han acabat la carrera. Què podré fer jo si tornen els barems físics?” (Paula)

“Jo ja m'he enfrontat en diverses ocasions a les proves físiques d'accés. Encara que en el seu dia no me'n vaig adonar, segurament per ser jove i haver-les superat sense dificultat, avui dia considero que no són justes. No crec que, a hores d'ara, pugui superar les proves, de manera que serviran de filtre perquè només el professorat jove pugui fer classes d'Educació Física.” (Nicolás)

² Fins l'any 2003, els aspirants a mestres havien de superar unes proves físiques consistents en un circuit d'agilitat, destresa conduint i llançant una pilota amb el peu, una prova de resistència aeròbica i una prova d'expressió corporal. Actualment es debat si aquestes proves, que en el cas dels professors d'Educació Física de l'etapa d'ensenyament secundari (dels 12 als 16 anys) es continuen fent, s'haurien de tornar a introduir en el procediment selectiu.

Gubrium i Holstein (2003) critiquen correctament la perspectiva comuna dels cossos envellits com un fenomen omnipresent quan, de fet, en moltes interaccions quotidianes de vegades és “invisible”. El cos és un objecte d'experiència la visibilitat del qual està determinada per l'acció d'adquirir sentit en contextos específics on el cos es troba directament en formes particulars pel jo i els altres. Això és el que els passa a alguns dels nostres participants:

“Quan arriba el moment de presentar-me a l'examen miro la resta d'aspirants, i m'adono que acostumo ser dels de més edat. [...] El fet de ser més gran és relatiu, quelcom que es constitueix en interacció i que adquireix context en relació amb altres persones. I en aquest context, envoltat de persones uns quants anys més joves, fa que em senti fora de lloc.” (Alberto)

En altres ocasions, els participants experimenten sentiments de ràbia i vergonya, originats en compartir uns estàndards culturals de cossos sans i eternament joves que denoten una aparença perfecta (Charmaz, 1995). Se sent ràbia en no assolir aquests estàndards:

“Tinc una lluita contra el meu propi cos, em veig molt més gran que la resta. I encara que és veritat que la pèrdua de condició física no és gaire notable ni influeix en les oposicions, el cert és que m'acomplexa en certa manera. [...] Però contra l'edat no puc lluitar-hi, només em queda rendir-me o seguir endavant.” (Nicolás)

“M'accepto molt bé a mi mateixa i el pas del temps. No tinc cap complex, ni em sento més gran ni res per l'estil [...]. Encara que quan veig els altres opositors m'adono que són més joves, semblen més ‘saludables’, estan ‘més en forma’, i em sento una mica exclosa.” (Leire)

Aquestes idees confirmen que el canvi en la identitat, generalment, té lloc a través de tres processos paral·lels: un procés personal, un procés interpersonal i un procés intercultural (Spector-Mersel, 2010).

Un altre dels aspectes clau de la vida dels mestres interins té a veure amb la incertesa de saber si el curs que ve podran treballar o no i, en cas afirmatiu, on. Aquesta situació els planteja una sèrie de dilemes que dificulten conciliar la seva vida personal amb la professional:

“En els últims anys, gràcies al fet que tinc bastants punts en la llista d'interins, m'ofereixen feina a prop de casa. No és com al principi, que havia de viatjar molts quilòmetres per poder treballar. Ara hi ha coses que em puc plantejar que abans era complicat, com tenir fills. [...] Tot i que ara, amb la crisi econòmica, tinc una mica de

por sobre si retallaran plantilles, si puc treballar, i això condiciona també els meus projectes de vida.” (Hugo)

“Fa ràbia que arribi l'estiu i et quedis a l'atur, sense saber si el curs que ve treballaràs o no. En el meu cas, no m'ha faltat feina des de fa anys, però ara és diferent. Estan retallant plantilles, em resulta difícil d'explicar que torno a estar a l'atur fins que em truquin de nou per treballar... Quan arriba l'estiu, començo a plorar per aquests motius.” (Adrián)

“No m'agraden gens els estius, i molt menys que la gent consideri que soc afortunada per ser mestra i tenir dos mesos de vacances. És una època de pors, de no saber si treballaré o no, on m'enviaran, com organitzaré la meua vida personal amb la feina [...]. Altres coses, com comprar un cotxe o una casa, també són complicades, perquè és una feina no estable que dificulta poder demanar un préstec. Tot això, a nivell psicològic, no és senzill de portar.” (Emma)

Encara que tots els participants destaquen que se senten ben valorats pel seu alumnat i per les famílies dels escolars, pateixen i/o han patit situacions en les quals s'han sentit infravalorats per la seva condició d'interins i per la poca empara rebuda per part dels equips directius. Aquesta situació de solitud genera certa desconfiança cap al treball en equip i cap a la professió docent en general:

“Tampoc no és que em senti maltractat ni res semblant, però l'equip directiu no s'ha portat bé i els meus companys tampoc. M'han deixat els pitjors grups, els alumnes més conflictius [...]. No em mereixo aquest tracte, però el centre funciona així amb tots els que som interins.” (Javier)

“Sí que em sento pitjor tractada per ser interina. Des de la manera de triar curs, on soc sempre l'última triant, fins a fer-me alguns comentaris despectius per la meua condició d'interina.” (Paula)

Els participants accepten amb resignació que, malgrat tenir diversos anys d'experiència a l'esquena (en molts casos, més que la resta de companys del centre i fins i tot que els equips directius), sempre siguin considerats “els últims”, la qual cosa genera sentiments d'inseguretat i solitud:

“Em provoca dolor que em tractin com a un principiant que acaba d'arribar. Que em toquin sempre els grups que els altres no volen per difícils. Que no em facilitin massa les coses i, fins i tot, que em tractin amb condescendència per ser l'etern interí.” (Rodrigo)

“Hi ha de tot. M’he trobat molt còmoda en algunes de les escoles en les quals he estat. Encara que és veritat que, en general, tinc aquesta sensació de ser l’última. [...] Tampoc no tinc mala sensació sobre això, sé que és una cosa habitual en aquesta professió i ja està.” (Olivia)

Les subjectivitats d’aquests professors es troben en continu canvi i, com si fossin fluids, no es mantenen en cap forma durant gaire temps i necessiten estar constantment preparats (i propensos) al canvi (Bauman, 2000). Donaven prioritat a les seves subjectivitats professionals sobre les personals. Com que tenir una feina fixa a Espanya pot provocar una sensació de seguretat a llarg termini, aspiraven a aconseguir-la, encara que fos necessari sotmetre’s a l’estressant prova d’un lloc docent fix en diverses oportunitats (González-Calvo, 2020). Els temps productius en què funciona la pressa fan que els docents hagin de viure-ho tot de manera precipitada i ràpida, on no hi ha temps per a tot.

Conclusions

En aquest article s’han abordat les inquietuds i particularitats d’un grup de docents amb diversos anys d’experiència en la professió i que, malgrat això, no compten amb una plaça definitiva en l’ensenyament públic. A partir del diàleg sorgit en les entrevistes i de la reflexió dels participants, compremem que donar veu a aquests educadors serveix per anar reconstruint i reexaminant la seva identitat professional (Ambler, 2012; Pritzker, 2012), posant de manifest les seves pors, il·lusions i incerteses. Les històries d’aquests participants ajuden, així, a construir la seva identitat professional, ja que permeten treure a la llum les seves fortaleces i debilitats, trobar noves maneres d’abordar la pràctica pedagògica i connectar tot això amb les experiències que, dia a dia, viuen a les aules.

Al plantejar-nos estudiar la identitat personal i professional del professorat amb diversos anys d’experiència en condicions d’interinitat, situació molt habitual a Espanya, ens decanem per escollir professorat amb almenys quinze anys d’experiència docent. Aquesta dilatada experiència, enfrontada al fet que l’Administració no reconeix aquests professionals com a “mestres de ple dret”, fa sorgir dilemes i conflictes entorn de la professió escollida. Així, en tots els participants hem trobat una manera especial de mirar i enfrontar-se als fenòmens educatius, com a fenòmens subjectivament viscuts, i que afecten la seva identitat personal i professional: les relacions interpersonals amb la resta de companys i els equips directius, sentiments d’inseguretat i incompetència davant la resta, sensacions d’aïllament i solitud, són fenòmens que necessiten ser pensats i entesos, ja que deixen la seva empremta en la identitat professional i, en molts casos, hi impacten negativament.

Encara que aquest estudi està basat només en 12 professionals de l’ensenyament a partir de les seves pròpies vivències i experiències personals i professionals, les troballes emparen resultats similars obtinguts per altres autors (p. ex. Cañadas et al., 2019; González-Calvo, 2020; O’Connor, 2008; Watson, 2006; Zembylas, 2004), de manera que poden ser aplicables a altres estudis i nacionalitats. Les dades del present estudi pretenen aportar llum sobre el sistema d’accés a la professió docent a Espanya i comprendre la relació que hi ha entre el sistema i la identitat docent. Així mateix, l’estudi pot servir de marc a l’hora de conceptualitzar les experiències del professorat interí de llarga durada per al benefici de tots els implicats en l’ensenyament i l’educació.

Es tracta d’una aportació significativa a la literatura existent sobre aquest tema, ja que també s’endinsa en l’esfera personal sobre com els professors afronten el procés d’obtenció d’una plaça de professor titular. També ens permet reflexionar sobre el que pot ser la “veritable qualitat educativa”, condicionada en gran mesura per la inestabilitat de l’ensenyament que sorgeix amb les actuals polítiques educatives neoliberals (Luna, 2015). Les nostres escoles mereixen professors ben formats que inverteixin en la seva formació pedagògica perquè tenen la certesa de tenir una plaça fixa i seguretat laboral per als propers anys. De la mateixa manera, els nostres infants mereixen professionals motivats que gaudeixin de l’ensenyament sense estar preocupats per la seva situació laboral. Quan el govern no fa una aposta ferma per l’educació pública de qualitat, i s’estableixen restriccions pressupostàries en diverses dimensions, ens estem empobrint com a societat. Això, que sens dubte serveix a clars interessos econòmics, mercantilitza una professió de tanta transcendència i responsabilitat com la del docent. Tristament, els professors han d’estar més preocupats per si els renoven a la feina l’any següent que per exercir la seva professió d’educadors amb tranquil·litat i seguretat.

Referències

- 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 Educació 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>

Conflicte d'interessos: les autories no han comunicat cap conflicte d'interessos.



© Copyright Generalitat de Catalunya (INEFC). Aquest article està disponible a l'URL <https://www.revista-apunts.com/ca/>. Aquest treball està publicat sota una llicència Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License. Les imatges o qualsevol altre material de tercers d'aquest article estan inclosos a la llicència Creative Commons de l'article, tret que s'indiqui el contrari a la línia de crèdit; si el material no s'inclou sota la llicència Creative Commons, els usuaris hauran d'obtenir el permís del titular de la llicència per reproduir el material. Per veure una còpia d'aquesta llicència, visiteu <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.ca>