

## Educación Física Cooperativa, formación permanente y desarrollo profesional. De la escritura colectiva a un relato de vida compartido

### Cooperative Physical Education, In-service Teacher Education and professional development. From the collective writing to a shared life story

\*Txema Córdoba Jiménez, \*\*Laura Carbonero Sánchez, \*\*\*David Sánchez Aguayo, \*\*\*\*Siscu Inglada Moreno, \*\*\*\*\*Marien Serra Figuerola, \*\*\*\*\*MariviBlasco, \*\*\*\*\*SergiSáezMiota, \*\*\*\*\*PiaIvancoCasals

\*Universidad Ramón Llull (España), \*\*Universidad Autónoma de Barcelona (España), \*\*\*Escuela Marta Mata (Barberà del Vallès) (España), \*\*\*\*Escuela Tiana (Ripollet) (España), \*\*\*\*\*Escuela Carlit (Barcelona) (España), \*\*\*\*\*Escuela Aiguamarina (Barcelona) (España), \*\*\*\*\*Escuela BaldiriReixac (Badalona) (España), \*\*\*\*\*Escuela Can Fabra (Barcelona) (España)

**Resumen.** El objetivo principal de este artículo es describir la influencia que ha tenido el grupo de trabajo de Educación Física del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona, que basa su trabajo en el aprendizaje cooperativo, en el desarrollo de la identidad personal y docente de sus miembros. Se refleja como las experiencias, las convicciones y las tareas compartidas contribuyen a ello, analizando la importancia de la formación permanente y el apoyo mutuo entre docentes como procesos colectivos de aprendizaje. La metodología utilizada para ello es el relato autobiográfico mediante la historia de vida colectiva. Está narrada en primera persona del singular, pero responde a un proceso de escritura colectiva, utilizando el método de los alumnos de Barbiana en «Carta a una maestra» (1970), donde se ponen en común las experiencias y reflexiones de cada uno de los miembros de dicho grupo de trabajo. Como resultado de este proceso se extrae que la pertenencia a un grupo puede ser fundamental para el crecimiento profesional y personal de un docente. Para ello, los recursos de formación permanente colaborativa, como los grupos de trabajo, son una excelente respuesta a esa necesidad ya que facilitan el compartir y contrastar experiencias, pensamientos e ideas, exponerlas en colectividad y promover la creación de sinergias entre sus miembros.

**Palabras clave.** Educación Física, formación permanente, aprendizaje cooperativo, historia de vida colectiva, escritura colectiva, desarrollo profesional, práctica reflexiva colectiva.

**Abstract.** The aim of this paper is to describe the influence that the Physical Education working group from the Education Sciences Institute of Autonomous University of Barcelona has had in the personal and teaching identity development of its members. This group bases its work on cooperative learning in Physical Education. The paper reflects how shared experiences, beliefs and tasks contribute to the development of the working group members, through the analysis of the importance of the in-service teacher education and the mutual support between teachers as collective learning processes. The methodology employed is the autobiographical story using the collective life story. Despite being told in first person, it responds to a collective writing process based on «Letters to a teacher» written by Barbiana's pupils (1970), where the experiences and the reflections of the working group members are shared. As a result of this process, we can conclude that belonging to a group can be of primary importance for the professional and personal development of a teacher. With this in mind, collaborative in-service teacher education resources like working groups are an excellent answer to this need because they make it easier to share and compare experiences, thoughts and ideas, presenting them collectively, and to promote synergies between its members.

**Keywords.** Physical Education, In-service Teacher Education, Cooperative Learning, Collective Life Story, Collective Writing, Professional Development, Collective Reflective Practice.

#### Introducción

Es habitual que muchos maestros noveles pasen por grandes dificultades en sus inicios docentes. Éstas vienen determinadas por factores como las carencias de la formación inicial, la inexperiencia y la falta de ayudas y mentorazgo para lograr avanzar en su desarrollo profesional. También son sustanciales los mecanismos sutiles que introducen al docente en la cultura de centro establecida, a menudo conservadora, esté de acuerdo con ella o no (Barba y González, 2013; Cañón, 2014). Para estos maestros es de gran ayuda y a la vez un considerable impulso un acompañamiento y modelo de socialización que sea capaz de influir en la tarea docente a través de dinámicas de investigación-acción transformadoras de la docencia y la realidad educativa. En numerosas ocasiones esto se obtiene gracias a grupos de trabajo conformados por docentes (tanto a nivel particular como bajo el paraguas de universidades o centros de recursos de profesorado) de una misma zona y/o con inquietudes e intereses similares. En este artículo se pretende reflexionar sobre estas cuestiones a partir de una historia de vida colectiva de los autores, miembros del grupo de trabajo de Educación Física del Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), que pretenden producir una memoria compartida sobre la trayectoria de dicho grupo. Está explicada mediante un proceso de escritura colectiva (Alumnos de la Escuela de Barbiana, 1970; Corzo, 1983, 1993) utilizando un protagonista ficticio que narra en primera persona del singular a partir de las reflexiones de los diferentes autores.

Utilizando interpretaciones subjetivas se reflejará cómo siente, piensa y actúa este personaje en función de acontecimientos y situaciones reales transcurridas en el propio grupo, que han contribuido a dar sentido a la práctica docente de sus miembros y a la coherencia entre el desarrollo profesional y personal de cada uno de ellos.

Alo largo de esta historia de vida se vislumbra, a través de la voz del protagonista, el proceso de desarrollo profesional que llevan a cabo los autores por sus recorridos docentes. Este desarrollo profesional aparece acompañado del proceso de reflexión docente y, en este sentido, diferentes autores han planteado propuestas para acotar y definir esta reflexión. Shön (1992) divide la reflexión en tres tipos: (a) conocimiento en la acción: cualquier persona lo tiene por realizar una acción de manera continuada, revelándola a través de ejecuciones espontáneas y que difícilmente se es capaz de explicitar verbalmente; (b) reflexión en la acción: se lleva a cabo al mismo tiempo que se realiza la acción elaborando posibles soluciones a la problemática que se experimenta in situ; (c) reflexión sobre la acción: ocurre en un momento distinto a la acción y que puede influir indirectamente en la acción futura.

Zeichner y Liston (1999) también establecen tres consideraciones a partir de las cuales definen tres tipos de docentes: (a) técnicos: sólo aportan soluciones técnicas a sus intervenciones educativas; (b) prácticos: superan a los técnicos en cuanto a reflexión se refiere valorando, además, la ética y la moralidad de la práctica; y, (c) críticos: entienden que la auténtica reflexión es la crítica y buscan la emancipación del alumnado a partir de la crítica social, conectando los diferentes contextos externos al aula y relacionándolos con las diferentes situaciones que suceden dentro de ésta. En esta misma línea cabe destacar a Chomsky (2007) que define dos posibilidades docentes: (a) la de reproductor cultural que enseña sin cuestionarse la realidad educativa; y, (b) la de profesional reflexivo y crítico en la comprensión del mundo, fruto del proceso compartido

llevado a cabo en el grupo. Por lo tanto, 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, en la de los otros y en el análisis de éstas (Perrenoud, 2010).

Este proceso de crecimiento hacia la práctica reflexiva bebe en gran parte de 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. En este sentido, González y Barba (2014) destacan instrumentos formativos que abren vías de cooperación y de trabajo en equipo, además del proceso autodidacta que aproxima a los docentes a la práctica reflexiva:

(a) Seminarios: espacios de debates, intercambios de ideas y experiencias, asesoramiento y soporte profesional supervisados por docentes universitarios.

(b) 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.

(c) Fórum de profesores o Grupos de trabajo: propuestas 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, siguen una estructura de debate moderado por un coordinador con un carácter más informal.

A estas propuestas cabe añadir los congresos y las jornadas de intercambio de experiencias como otros instrumentos de gran valor formativo, donde alrededor de una temática los docentes, además de compartir y construir conocimiento de manera colectiva, crean redes de trabajo común (Córdoba, 2015).

A lo largo del relato se aprecia como los autores, en voz del protagonista, inician su tarea docente desde modelos cercanos al modelo educativo academicista, donde los alumnos se forman en los saberes de las diferentes disciplinas, orientando la enseñanza a que reproduzcan la lógica epistemológica y metodológica de éstas. En cuanto a inquietudes pedagógicas los protagonistas se sienten poco acompañados en su centro escolar y desarrollan en sus inicios docentes un modelo a menudo promovido por la lógica interna de dicho centro, pero que no es coherente con su manera de entender la educación. Al empezar a formar parte del grupo de trabajo de Educación Física anteriormente señalado, progresivamente van rechazando estos modelos y aproximándose a otro socio-crítico. En éste, la autorreflexión, el diálogo compartido y el conocimiento interno y personalizado orientan el aprendizaje hacia la liberación y el empoderamiento de los individuos que conforman una comunidad para promover la transformación social (Alvarado y García, 2008; Habermas, 1994).

Tanto las inquietudes y perspectivas educativas de cada uno de los protagonistas, cómo el trabajo compartido en el seno del grupo han ido elaborando una manera de entender y practicar la Educación Física que ha sido uno de los factores distintivos del grupo. Este modelo se ha sustentado sobre las siguientes bases teórico-prácticas:

(a) El aprendizaje cooperativo: es la metodología que el grupo ha valorado como esencial y vehicular en su práctica docente. La importancia de su utilización se contempla desde dos perspectivas; por un lado, por los beneficios a nivel de aprendizaje académico que aporta tanto a nivel cualitativo como cuantitativo y, por otro, por el desarrollo de valores propios de la cooperación, tan necesarios en el contexto social actual (Johnson, Johnson y Holubec, 1999; Velázquez 2004, 2010 y 2012).

(b) La evaluación formativa y compartida: entendida como esa parte del proceso educativo que permite al individuo desarrollar competencias de aprendizaje permanente y la autorregulación de dicho proceso tomando decisiones respecto a lo que aprende y el modo en que lo hace (López, 1999; López, 2009, y López, Monjas y Pérez, 2003).

(c) El estilo actitudinal: es una propuesta educativa basada en las actitudes como elemento vertebrador del proceso de aprendizaje, donde se considera fundamental el generar un impacto emocional y motivacional para poder lograr los objetivos propuestos y generar experiencias posi-

tivas que refuercen los vínculos grupales (Pérez 2005 y 2013a).

(d) La programación a partir de la integración de las competencias básicas en el currículo de la educación obligatoria: tiene como objetivo dotar de coherencia curricular la tarea docente desde una perspectiva interdisciplinar. Utiliza un método deductivo partiendo de las competencias básicas, secuenciándolas, elaborando objetivos didácticos y diseñando finalmente las actividades y la evaluación del proceso (Pérez, 2013b).

(e) Los dominios de acción motriz: propuesta curricular para la Educación Física que a partir de la praxiología motriz pretende dar una lógica interna a la diversidad de situaciones motrices que se dan en esta disciplina. Las acciones motrices, a partir de sus rasgos comunes, se agrupan en los siguientes bloques: (1) individuales; (2) de oposición; (3) de cooperación; (4) de colaboración-oposición; (5) en entornos físicos con incertidumbre; y, (6) artísticas y expresivas (Larraz, 2009).

(f) La inclusión educativa: en todas las situaciones educativas propuestas el docente debe preocuparse de que todos los alumnos, independientemente de sus características y posibilidades, puedan estar presentes, participen de ellas y tengan posibilidades de éxito (Ainscow, 2001).

(g) La pedagogía crítica: formación para la libertad y emancipación del alumnado y de las personas implicadas en el proceso educativo. Propone el desarrollo de la conciencia crítica y la capacitación del individuo para la reestructuración de la sociedad a partir de valores como la justicia, la solidaridad, la igualdad, y la dignidad (Fernández-Balboa, 2004; Freire, 1997; Giroux, 2001; McLaren, 2005). En la Educación Física se 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 resaltando el proceso sin desmerecer el resultado (Fernández-Balboa, 2004). En este sentido, también se aproxima a un perfil docente donde predomina el interés emancipatorio, desarrollando una sólida coherencia entre ideas educativas y prácticas que se llevan a cabo, manteniendo la esperanza de conseguir un mundo más justo, solidario y equilibrado (López et al, 2002).

En definitiva, la esencia propia que ha ido identificando al grupo y el modelo de Educación Física que ha elaborado a partir de todos estos pilares puede sintetizarse con este texto de Córdoba (2015, p.289):

«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.»

Una vez definido el contexto, es preciso señalar que los objetivos de este artículo son:

(1)-Describir la influencia que ha tenido la creación y desarrollo de un grupo de trabajo de Educación Física (en el ICE de la UAB), que basa su trabajo en el aprendizaje cooperativo, en el desarrollo profesional del profesorado implicado.

(2)-Reflejar como las experiencias, las convicciones y las tareas compartidas contribuyen al desarrollo de la identidad personal y docente.

(3)-Analizar la importancia de la formación permanente y del apoyo mutuo entre docentes para la construcción de un perfil profesional basado en la práctica reflexiva.

## Metodología

«Si las personas ordinarias, y no sólo los artistas, pueden cantar, hacer música y teatro, o escribir poesía, ¿por qué no iban a ser capaces de investigar su propia historia? Este tipo de investigación es necesario, porque si la gente no lo hace, nadie lo hará...» (Lindqvist, en *Le Grand*, 2004, p.14).

La metodología utilizada se basa en la historia de vida colectiva como estrategia para llevar a cabo procesos de reflexión y toma de conciencia del paradigma docente compartido. La historia de vida colectiva se elabora a través de múltiples relatos, de múltiples voces, reconstruyendo la vida de un conglomerado o grupo social (Galeano y Vélez, 2002). La relación existente entre las pequeñas historias y las grandes historias da por entendido que la vida individual lleva implícita la grupal poniendo en común el hecho colectivo (Berry, 2008). Por lo tanto, en esta historia de vida, no se pretende reflexionar sobre el yo sino sobre como el yo ha vivido el nosotros y el sentido compartido que a esos hechos se le han dado. La historia de vida colectiva es un modelo metodológico que entiende los fenómenos sociales desde el punto de vista de los actores y analiza el modo en que estos sienten, interpretan y actúan en el mundo. El conocimiento generado es de corte provisional, interactivo, flexible y no espera generar leyes universales, sino relacionar los conceptos y vivencias particulares con la realidad social (Taylor y Bodgan, 1994). La historia de vida colectiva requiere, por parte de los autores, de experiencias comunes en el seno de una vida colectiva real, que en este caso es el grupo de trabajo de Educación Física del ICE de la UAB. De este modo se sienten ligados entre ellos, considerando al otro como parte activa de su proceso de aprendizaje y otorgándole sentido en la existencia propia. Así, es fundamental la intensa relación que existe entre la experiencia personal de los actores y la historia producida. Cada uno de ellos debe poder ser situado de una manera personal en la colectividad y tener un lugar reconocido dentro de ella (Le Grand, 2004).

Esta historia de vida colectiva está escrita mediante un proceso de escritura colectiva. Este método, concebido por Milani (Alumnos de Barbiana, 1970) y sistematizado por Corzo (1983, 1993), consiste en una construcción social de un texto donde el producto no pertenece a ninguna persona en concreto, sino al grupo que la ha elaborado. De esta manera, es Corzo (1993) quien define una sucesión de fases para llevar a cabo la elaboración de un producto de escritura colectiva, las cuales se han seguido para elaborar el relato (Tabla 1).

Tabla 1  
Fases seguidas en el proceso escritura colectiva (basado en Corzo, 1993).

Fase	Proceso
1-Elección del tema y su lector	El grupo debe ser consciente de que tiene algo importante y útil que decir. El destinatario puede ser real o imaginario, singular o colectivo. No es indispensable que llegue al lector elegido. Lo fundamental es que se haya conseguido la comunicación del grupo entre sí y que cada miembro se haya sentido participe del texto colectivo.
2-Acumulación de ideas	Reunir el mayor número posible de aportaciones que puedan hacer los participantes de manera individual sobre el asunto (afirmaciones, negaciones, observaciones, anécdotas breves, juicios de valor...). Se hacen mediante papeletas o enunciados, la extensión de los cuales están previamente fijados.
3-Clasificación en grupos de las papeletas relacionadas entre sí	Se agrupan todas las papeletas-idea relacionadas entre sí o que se refieran a una misma temática, de manera que se disponga de diversos bloques de ideas.
4-Organización y unión de las ideas que forman cada grupo	Cada agrupación de ideas se asignará a un pequeño grupo de trabajo. Éste las convertirá en un texto seguido y armónico, ordenando con lógica las aportaciones, hilvanándolas entre sí, eliminando repeticiones y unificando los tiempos verbales.
5- Presentación de las ideas ordenadas e hilvanadas del bloque que le haya correspondido a cada pequeño grupo	Presentación como un texto seguido y coherente del conjunto de ideas del bloque asignado. Es en este momento cuando surge de manera más clara en muchos de los miembros del grupo el contenido fundamental del texto.
6-Control de la unidad interna del texto completo	El texto es realmente una unidad, cuyas partes están organizadas y dispuestas en función de lo que quiere exponer. Se trata de detectar aún posibles repeticiones de palabras o de ideas reiteradas excesivamente; descolocación o exceso de párrafos que no vienen al caso; y lagunas o ausencias de elementos que el texto debería tener. Se debe fijar la intención del texto, expresar lo que se pretende con él. Por ello habrá que releer el texto sugiriendo eliminaciones, traslados y añadidos.
7-Simplificación y perfeccionamiento del texto	Se elimina aquello que haga el texto menos transparente y aclarando cuanto sea necesario para poder ser comprendido por cualquier lector.
8-Revisión del escrito	Se deja leer a personas que no han participado en el proceso de escritura y se recogen sus opiniones y críticas, para en caso de que se consideren adecuadas, retocarlo o no por última vez.

## De la escritura colectiva a una historia de vida compartida

### Parte I. Un cruce de caminos. Alienarse o transformarse

Querido compañero, tú que empiezas este nuevo camino, tú que

pronto empezarás a compartirlo con ellos, tú que llevas un bolsillo de la mochila cargado de ilusión, energía y entusiasmo, y otro lleno de conceptos y contenidos que en ocasiones te hacen sentir como un naufrago en un mar de dudas. Déjame que te avise... hoy empieza todo.

Te quiero explicar mi historia. Igual te ayuda o igual no. Igual te inspira o igual no. Lo único que quiero que sepas es que lo que tú estás empezando a sentir, otros lo hemos sentido ya.

Hace muchos años obtuve una carrera que me acreditaba como maestro especialista en Educación Física. Tuve la suerte de empezar a trabajar temprano, pero un maremágnum de marcos teóricos y las realidades escolares que encontraba confundían el sentido de mi práctica. Poco a poco me llevó a una insatisfacción personal fruto del contraste entre los resultados de lo que hacía y los resultados que me hubiese gustado obtener. Lámalo remordimiento si quieres. Llegué a un cruce de caminos. O continuaba por ese que conocía y que hasta con una venda en los ojos podría transitar, o cogía aquel otro tan incierto, del que alguien me dijo que era maravilloso, pero que desde mi posición sólo generaba temor e incertidumbre. ¿Me alienaba y me dejaba llevar sin cuestionarme lo que hacía? ¿O me arriesgaba a transformarme en algo que todavía no sabía bien qué sería?

Quizás porque uno de estos caminos ya sabía lo que me deparaba, ya que mi historia y mi entorno estaban llenos de ejemplos, decidí empezar a caminar hacia la incertidumbre. Me inicié en los archiconocidos cursos de formación, los de verano, los de centro, los de extensión universitaria... Inconscientemente, ahora lo sé, lo que buscaba en ellos eran recetas, recursos, una actividad mágica que me permitiera vivir tranquilo y justificar mi práctica docente. ¿Lo encontré? No. No porque no fuesen interesantes todos esos ingredientes que me ofrecían. Muchos eran de alta calidad. Pero como tú sabes, ni con los mejores ingredientes cocinas una buena pizza... El secreto siempre está en la masa. Y esa todavía no había sido bien elaborada... Entonces ¿sirvieron de algo todos esos cursos? Rotundamente sí, porque descubrí que no estaba sólo. Conocí a compañeros que estaban o habían estado en mi misma situación. Incluso entre ellos habían formado diferentes grupos donde compartían sus dudas y reflexiones y, a la vez, construían conjuntamente estrategias y estilos que les permitían dotar de sentido a su práctica. Cuando les observaba y escuchaba, incluso me parecía que se sentían felices y orgullosos de lo que hacían. ¡Qué extraño me resultaba!

A partir de esos contactos y vínculos, se cruzó en el camino aquél de la incertidumbre un grupo de maestros que viajaban juntos a modo de tribu. De ahí apareció una mano que me invitó a acompañarlos:

- ¿Yo?
- ¡Sí tú!
- ¿Por qué?
- ¿Y por qué no?... ¿Quieres?
- ¡Por supuesto!

Era un grupo de docentes de Educación Física formado en el 2006. Perteneían al Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona (ICE UAB) y tenían como objetivo compartir experiencias y mejorar la práctica educativa de cada uno de sus miembros a partir del diálogo y la reflexión colectiva.

Sentí una gran responsabilidad de formar parte de un grupo de personas inquietas e inconformistas que pretendían transformar realidades educativas. Al principio me sentía poca cosa. En los debates se utilizaban términos desconocidos que llenaban mi cabeza de más dudas. Como recién llegado que era, mis aportaciones eran tímidas y escasas, pero poco a poco mi voz se hizo más presente.

Fue así, compañero. Fue así como ya no caminé más solo. Fue así como empecé a construir un modelo donde la Educación Física se escribía en mayúsculas.

### Parte II. La mejor práctica es una buena teoría. La «practeoría»

#### *La práctica. El hacer por hacer sin saber el por qué lo haces*

Uno de los motivos por los que entré a formar parte del grupo era ganar seguridad en mi práctica docente. Era consciente que la formación recibida en la Universidad no tenía un impacto suficientemente significativo en mi docencia y en este sentido tenía más peso otro factor como

el modelo docente recibido en mi vida estudiantil. Mi capacidad de transformar esta práctica se basaba en: (a) modelos de búsqueda y copia de recetas y actividades que veía desarrollar en otros, (b) ocurrencias surgidas de situaciones personales. Lógicamente, el no sustentar esta práctica en evidencias pedagógicas, en aquella masa de la pizza donde reside el secreto, alimentaba esa falta de sentido e insatisfacción en mi tarea profesional.

### ***La reflexión teórica a partir de la práctica***

Formar parte del grupo provocó que desarrollara una dinámica que no recordaba haber utilizado nunca: reflexionar sobre mi práctica y la de otros a partir de diferentes modelos teóricos y experiencias. Hasta el momento sólo pensaba en qué actividades utilizar en cada una de las sesiones. Fue a partir de ahí cuando empecé también a reparar en el para qué y en el porqué de esas actividades. Fue imprescindible consensuar un paradigma educativo y un vocabulario compartido que facilitara el entendimiento. Nacieron ante mí modelos teóricos desconocidos y otros que tangencialmente habían pasado por los apuntes de mi época universitaria. Definimos unos ejes vertebradores de nuestro trabajo, acuñando a referentes como los hermanos Johnson (aprendizaje cooperativo), Velázquez Callado (pedagogía de la cooperación en Educación Física), López Pastor (sistemas de evaluación formativa), Pérez Pueyo (programación en base a las competencias y el estilo actitudinal), Larraz (dominios de acción motriz), Ainscow (inclusión educativa), que construían esos faros en el horizonte que guiaban el trabajo del grupo.

El cómo aplicar la teoría educativa en el aula, el cómo aportar a esta teoría a partir de la práctica y el cómo dar coherencia teórica a la labor docente fueron los motores del debate y la reflexión grupal. De ahí inventamos el término «practeoría», donde teoría y práctica, dos conceptos a menudo disociados en diferentes eslabones educativos, se volvían interdependientes y se retroalimentaban constantemente en ambas direcciones. Un ejemplo de una sencilla dinámica que tuvo un impacto importante en mi desarrollo profesional fue cuando tuve que diseñar una unidad didáctica en base a los ejes de trabajo anteriormente nombrados y, a la vez, desarrollarla yo mismo y otra compañera del grupo. Después de llevarla a cabo expusimos al equipo esa puesta en práctica promoviendo una discusión grupal apasionante sobre su coherencia con el paradigma en el que sustentábamos nuestra manera de entender la educación y, en ende, la Educación Física. Se resaltaban por un lado sus puntos fuertes y por otro, aquellos aspectos que necesitaban ser mejorados. Ahí empecé a desarrollar otra de esas habilidades personales tan importantes en el perfil docente y que cada vez fue tomando más peso dentro del camino del grupo: la escucha activa, donde como oyente no sólo escuchaba lo que mi compañera expresaba directamente, sino también sus sentimientos, ideas y pensamientos subyacentes, mostrando interés no sólo por lo que se dice, sino también por la persona que habla.

Se predicaba con el ejemplo (pienso que es una de las máximas que debe tener cualquier docente). Por ello estábamos convencidos que el éxito de la organización cooperativa de la práctica docente pasaba por una gestión también cooperativa del funcionamiento del grupo. Este proceso supuso un motor de cambio tanto en mi persona como en mi escuela. Argumentar y desarrollar perspectivas propias ante la diversidad de opiniones desde el respeto personal, e incluso permitimos el lujo de no ponernos de acuerdo consolidó las relaciones y vínculos dentro del grupo.

Tanto mis compañeros como yo dedicábamos toda nuestra jornada laboral (recuerda que entre lectivas y no lectivas son 37 horas y media) y parte de la personal a la práctica docente. Pese a ello, sacando tiempo de donde podíamos, la pertenencia al grupo nos facilitó el acceso a teorías pedagógicas que permitían sustentar dicha práctica. En este sentido, y esta es una reivindicación que me gustaría dirigir a altas instancias educativas, es evidente que para desarrollar sistemas educativos de verdadera calidad un aspecto fundamental es el disminuir la carga lectiva presencial del docente y facilitar espacios temporales para promover la investigación teórica y la creación de equipos de trabajo que la pudieran compartir, contrastar y desarrollar en la práctica.

### ***Compartir para aprender. Lo que se guarda se pierde, lo que se da se gana***

La dinámica de relación y de trabajo del equipo me despertaba mucha admiración. Éramos personas que creíamos en la cooperación como el camino a seguir, como parte de nuestro estilo de vida y capaces de trasladarlo al funcionamiento del grupo.

Un paso fundamental en el crecimiento, tanto del equipo como de cada uno de sus componentes, fue cuando se empezó a compartir, en diferentes contextos y con otros grupos y docentes, el producto de nuestro trabajo. El hecho de difundir a otros docentes el fruto de los debates, lo diseñado y lo desarrollado tenía una doble repercusión: por un lado generaba aprendizajes en uno mismo y por otro, también en los demás. Supuso un paso de gigante en la construcción teórica de nuestro modelo práctico y nos evidenció la importancia de seguir por ese camino.

El equipo organizó dos jornadas para profesorado de Educación Física (Sabadell 2008, Barberá del Vallés 2009) con un éxito que superó nuestras expectativas. El número de inscripciones superó ampliamente lo esperado, el grado de satisfacción de los asistentes fue muy elevado y empezó a generar una demanda formativa sobre la Educación Física Cooperativa, antes inexistente en la zona. En años posteriores también se presentaron conferencias, comunicaciones y talleres prácticos en diferentes congresos por varias ciudades de España. Al ser un grupo con gente tan joven y a menudo con poca experiencia en esos ámbitos formativos, el nerviosismo antes de cada exposición era una constante que aprendimos a llevar con humor. Todo ello contribuyó al crecimiento y desarrollo del ámbito personal y profesional de cada uno de nosotros, así como del proyecto común que llevábamos a cabo.

### ***La buena práctica***

Todo el trabajo compartido durante estos años transformó mi realidad escolar. A los pocos días de llevar a cabo debates y exposiciones de propuestas en el seno del grupo era capaz de modificar o flexibilizar mi programación para introducir esos aspectos en mi tarea docente. Las experiencias prácticas que en un principio llevaba a cabo en la escuela poco a poco fueron acercándose al concepto de buena práctica. Eran cada vez más: (a) innovadoras, desarrollando soluciones nuevas; (b) efectivas, suponiendo impactos positivos y mejoras tanto en los resultados del aprendizaje como en el clima y la cohesión de grupo; (c) sostenibles desde un punto de vista social, económico y medioambiental; y, (d) aplicables en diferentes entornos.

Nacieron proyectos que juntos hicimos crecer. Así organizamos diversos cursos de formación para profesorado, elaboramos materiales didácticos mediante procesos de investigación-acción, creamos proyectos educativos de intervención directa en el aula («Hormigas Cooperativas», «Redfísicoop») y asumimos la futura organización del Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas en Barcelona en el 2016.

### **Parte III. La Tribu. El todo es superior a la suma de las partes**

En este punto debo ser sincero, compañero. En ocasiones me preguntaba por qué dedicaba tanto tiempo personal a un proyecto que en ocasiones sentía que era poco valorado por compañeros de otras áreas con los que también debía trabajar en equipo. De hecho, más que una formación profesional, parecía un «hobbie» que además de tiempo me costaba dinero y desplazamientos, pero que me aportaba un alto grado de satisfacción. Había momentos donde el trabajo, los plazos y las responsabilidades podían llegar a dificultar el día a día. Aún así, todo esto se veía recompensado por las risas, los abrazos de reencuentro y por el gusto a chocolate de las meriendas compartidas.

Sinergia es una palabra que define muy bien lo que pasaba en el grupo. Todos los miembros de éste no sólo compartíamos visiones educativas próximas, sino que también maneras afines de entender la vida. Éramos y actuábamos como un equipo, fortaleciéndonos a partir de nuestras similitudes y complementándonos a partir de nuestras diferencias. Nos uníamos sinérgicamente, aunando nuestros esfuerzos

y trabajo, y obteniendo resultados que aprovechaban y maximizaban las cualidades de cada uno de nosotros.

Me sorprendía descubrir lo que cuerpo y mente eran capaces de rendir hasta en los días que salía de la escuela cansado y desecho. Si algo destacaba en este grupo eran las sinergias que se daban cuando nos juntábamos, que provocaban una recarga de energía, fruto del compromiso colectivo con la necesidad de transformación educativa y la responsabilidad moral que habíamos asumido. Todo ello me supuso ser más exigente conmigo mismo, ya que quería estar a la altura del grado de motivación del grupo.

Sin embargo, mis ganas de trabajar no se veían acompañadas del apoyo necesario en el centro escolar. El grupo me dio ese espacio para encontrarme con mis iguales, para avanzar con los cambios sociales e incluso provocarlos.

Los vínculos que se generaron dentro del grupo fueron estrechos, consistentes y fundamentales en el desarrollo colectivo y personal. Aunque algunos miembros ya se conocían de compartir trabajo en diferentes zonas o escuelas, o incluso haber estudiado juntos, estoy convencido de que un hecho determinante para fortalecer esos vínculos fue la asistencia periódica y conjunta a congresos en diferentes zonas de la geografía española y convivir durante unos días en contextos diferentes al habitual. Volvíamos siempre motivadísimos y cargados de nuevas experiencias y nuevos retos.

Frecuentemente acababa las reuniones emocionado al descubrir que hay gente que en educación aún tiene ilusión por conectar la teoría que ofrece la universidad con lo que pasa en las aulas. Me iba de cada sesión tan activo y motivado que me costaba coger el sueño al llegar a casa. Si en los días posteriores le añadía la imagen de veinticinco niños y niñas en el gimnasio o en la pista, organizados en grupos, trabajando y aprendiendo cooperativamente y de forma autónoma, me provocaba una satisfacción personal y profesional casi adictiva. Sentía que había acertado al escoger aquel camino incierto y percibía la fuerza y el poder que la tribu transmitía. Una tribu de amigos, maestros y personas que querían decidir su camino y no dejar que otros lo decidieran por ellos.

#### **Parte IV. Y el camino sigue... Con sus cruces y sus nuevas incertidumbres**

Habiendo mostrado el recorrido por mi historia, llega el momento del presente y de las dudas de un futuro inminente. Tengo la sensación de que el recorrido del grupo me conduce a afrontar nuevos retos de dimensiones mayores, debido al poder de las relaciones y el aprendizaje construido durante todo este tiempo.

Caminar con esta tribu me ha hecho descubrir que existe una Educación Física que prioriza la educación, no el rendimiento ni la instrucción, y que es compatible con mi manera de sentir e interpretar la vida.

#### **Conclusiones**

Experimentar dificultades, miedos, o una constante sensación de soledad e incertidumbre, acostumbran a ser los sentimientos más habituales de cualquier maestro recién graduado. Entrar de lleno en la dinámica ya establecida de un centro y sentir que para «sobrevivir» te tienes que dejar llevar por la corriente, puede llegar a ser una experiencia ingrata y estresante para todo maestro novel que sólo disponga de los escasos años de formación inicial, pero que tenga la vocación suficiente como para saber, o por lo menos intuir, que la historia que comienza no tiene por qué «escribirse» así.

Esta situación puede ser más habitual de lo que en principio parece, y ponerla de manifiesto ha sido una de las intenciones principales de este artículo. Entre las propuestas aportadas en líneas anteriores, y a partir de los tres objetivos inicialmente planteados, se puede concluir que:

(a) El proceso de crecimiento profesional y personal de un maestro novel, y no necesariamente tan novel, puede verse enriquecido de manera muy positiva cuando se comparte con otros docentes. Es decir, cuando el dilema de las idas y venidas entre el camino de la reproducción

cultural y el de la práctica crítica y reflexiva se resuelve o, como mínimo, se apacigua, al encontrar y formar parte de un espacio colectivo de construcción de conocimiento. Un conocimiento vivido, sentido y compartido. En este sentido, la pertenencia a un grupo (en este caso, de un grupo de trabajo) ha sido fundamental.

(b) De la misma manera, el hecho de explicar y exponer en colectividad, de compartir y contrastar experiencias, pensamientos e ideas, promueve la creación de sinergias entre miembros de un mismo grupo y favorece el desarrollo de la identidad profesional y personal del docente. Unas sinergias motivadas por una manera más o menos común de entender la vida en general, y la educación en particular.

(c) La formación permanente y, más concretamente, los recursos de formación permanente colaborativos, pueden erigirse como la respuesta a la necesidad de acompañamiento y de no sentirse solo en la tarea docente. Sirva de ejemplo el hecho de pertenecer a un grupo de trabajo formado por otros compañeros con inquietudes e intereses similares. Un espacio en el que dar forma a un perfil o estilo docente en el que sentirse cómodo y a gusto con uno mismo y, sobre todo, tranquilo y satisfecho con la propia práctica.

El maestro ficticio de este artículo escoge el camino alternativo: el del inconformismo y la búsqueda continua de la reflexión. El camino que posiblemente le lleve a una educación que promueva un mundo mejor. Cabe ahora preguntarse si el final de la historia habría sido el mismo sin la mano de otro tendida, invitándole a tan incierto viaje.

#### **Referencias**

- Ainscow, M. (2001). Escuelas inclusivas: aprender de la diferencia. En *Cuadernos de Pedagogía*, nº 307, p.44-49.
- Alumnos de la Escuela de Barbiana (1970). *Carta a una maestra*. Barcelona, España: Nova Terra.
- 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., y González, G. (2013). Perseguir el sueño o caer en lo que existe: la socialización del maestro novel entre el hábito y la investigación-acción. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 78, 137-144. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4688519>
- Berry, K. S. (2008). Lugares (o no) de la pedagogía crítica en les petites et les grandes histories. En P. McLaren, & J. L. Kincheloe (Eds.), *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos* (pp. 117-140). Barcelona, España: Graó.
- Cañón, R. (2014). *Iniciación a la docencia de los maestros de Educación Primaria*. (Tesis Doctoral). Universidad de León.
- Chomsky, N. (2007). *La (des)educación*. Barcelona, España: Crítica.
- Córdoba, T. (2015). La aventura de aprender: Relato autobiográfico del viaje a Ítaca de un docente reflexivo. *Retos: Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 28, 285-290.
- Corzo, J.L. (1983). *La escritura colectiva*. Madrid, España: Anaya.
- Corzo, J.L. (1993). El nosotros en la escritura colectiva. *Cuadernos de pedagogía*, 216, 66-67.
- Galeano, E. y Vélez, O. (2002). *Investigación cualitativa: estado del arte*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.
- 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.
- Habermas, J. (1994). *La teoría de la acción comunicativa, complementos y estudios previos*. Madrid, España: Cátedra.
- Johnson, D., Johnson, R. y Holubec, E. (1999). *Los nuevos círculos del aprendizaje. La cooperación en el aula y la escuela*. Buenos Aires, Argentina: AIQUE.
- 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.
- Le Grand, J.L. (2004). Puntos de referencia teóricos y éticos en historias de vida colectiva. *Diálogos. Educación y formación de personas adultas*, 38, 7-14. Recuperado de [http://www.researchgate.net/profile/Jose\\_Gonzalez-Monteagudo/publication/215571416/links/53e26e610cf275a5fdd7afd1.pdf](http://www.researchgate.net/profile/Jose_Gonzalez-Monteagudo/publication/215571416/links/53e26e610cf275a5fdd7afd1.pdf)
- López, V.M. (coord.) (1999). *Educación Física, Evaluación y Reforma*. Segovia, España: Diagonal.
- López, V.M. (coord.) (2009). *Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid, España: Narcea Ediciones.
- 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.
- Pérez, A. (2005). *Estudio del planteamiento actitudinal del área de educación física de la educación secundaria obligatoria en la LOGSE: Una propuesta didáctica centrada en una metodología basada en actitudes*. Tesis doctoral. León, España: Universidad de León. Servicio de publicaciones.
- Pérez, A. (coord.) (2013a). *Programar y evaluar competencias básicas en 15 pasos*. Barcelona, España: Graó.
- Pérez, A. (2013b). Retos físicos cooperativos de carácter emocional (ReFICE). En *Tándem*, nº 43, 107-108.
- Perrenoud, P. (2010). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona, España: Graó.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona, España: Paidós.
- Taylor, S.J. y Bodgan R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Barcelona, España: Paidós.
- 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., México: Secretaría de Educación Pública.
- Velázquez, C. (coord.) (2010). *Aprendizaje cooperativo en Educación Física*. Barcelona: INDE.
- Velázquez, C. (2012). *La pedagogía de la cooperación en educación física*. México D.F., México: Colectivo La Peonza.
- Zeichner, K. y Liston, D. (1999). Enseñar a reflexionar a los futuros docentes. En J. Angulo, Barquín y Pérez (1999), *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. (pp. 506-529). Madrid, España: Akal.

