

La metáfora del profesorado como profesional reflexivo

The metaphor of teachers as a reflective professional.

Álvaro Sicilia Camacho¹

Dentro de una red de trabajo, un grupo de colegas de diferentes especialidades nos reuníamos de cara a intercambiar experiencias y, al mismo tiempo, debatir las posibilidades de una evaluación formativa. Dado que la mayoría de nosotros ejercemos nuestra labor docente como formadores del profesorado de primaria o secundaria, se trataba no sólo de encontrar formas para desarrollar una evaluación formativa en las aulas universitarias, sino también de fomentar en el futuro su práctica en las escuelas e institutos. Tras un trabajo intenso de debate en subgrupos, el último día nos encontrábamos reunidos para la puesta en común de las conclusiones sobre aquel encuentro. Rodeado de la euforia que suele envolver estas reuniones, no dejaba de llamarme la atención el hecho de que los debates se centraran en las posibilidades pedagógicas de llevar a cabo la evaluación y calificación, dentro de los marcos institucionales del sistema educativo. Así, frente a la calificación más ortodoxa, donde el profesorado ejerce el poder a través del examen, se plantearon multitud de experiencias alternativas que intentaban desarrollar una calificación dialogada en el aula o una autocalificación por parte del alumnado.

Estas nuevas formas de desarrollar la calificación en las aulas intentaban equilibrar y, tal vez, subvertir las relaciones de conocimiento/poder que rodea al acto administrativo de la calificación, en busca de integrar estas prácticas en una evaluación más formativa. Creo, además, que estas alternativas de calificación, desarrolladas mediante una adecuada reflexión, deben formar parte de una evaluación formativa. Sin embargo, lo que me preocupaba de estos debates es que el exceso énfasis en las soluciones prácticas de la calificación no dejaran espacio para el cuestionamiento en sí del acto administrativo de la calificación. Desde mi punto de vista, con muchos de estos discursos quedábamos enredados en decidir qué propuesta pedagógica de calificación quería cada uno asumir (heterocalificación; calificación dialogada; autocalificación). Así, la

¹ Departamento de Educación Universidad de Almería (España) asicilia@ual.es

profesionalidad docente subyacente era definida en términos de competencias según diferentes estándares de prácticas pedagógicas. En todo esto, los marcos donde las prácticas debían desarrollarse eran apenas cuestionados. Llegado este momento me asaltaba la duda de si estos discursos, aparentemente de progreso, no pudieran facilitar la formación de una cierta subjetividad que, consciente o inconscientemente, manifiestan y producen un modo de entender y actuar muy parecido al que sustentan las prácticas que se pretenden sustituir (Sicilia, 2009, 2011; Sicilia y Fernández-Balboa, 2009). Más en concreto, me cuestionaba si con estos debates no se potencia la despolitización del profesorado, si no reducen su labor a la aplicación de los objetivos y normas establecidas; eso sí, de forma muy competente, pero sin controversia.

Estos rasgos de profesionalidad que estaban aflorando en nuestro debate me traía a recuerdo la diferencia que Troman, (1996, citado por Goodson, 2000) realizaba entre los antiguos y nuevos profesionales. En el trabajo sobre la escuelas primarias, Troman apreciaba a los antiguos profesionales como aquellos que suelen creer en la posibilidad de que los profesores/as puedan ejercer el control colectivo del trabajo que realizan y en sus posibilidades de resistencia frente al control jerárquico. Frente a este grupo, los nuevos profesionales son vistos como un grupo que acepta las nuevas disposiciones y jerarquías políticas; si bien, al definir su práctica lo suelen hacer de una manera semiautónoma y a menudo progresista. En otras palabras, los nuevos profesores mostraban el despliegue más innovador y el discurso más progresista de la educación, pero olvidaban las reivindicaciones y luchas políticas que en la historia se han ido gestando.

Este nuevo profesional reflexivo, lejos de ser visto como una amenaza por los poderes, representa algo muy favorecedor a los gobiernos y los intereses empresariales, dado que permite definir con mayor facilidad, y menos resistencia por parte de los docentes, las pautas de control dentro de las que cada grupo puede actuar. Por ello, no es extraño encontrarnos en las políticas educativas de hoy día que ya no exista una oposición a las profesionalización, entendida como la promoción de los intereses materiales e ideales del grupo profesional docente, mientras se potencia un patrocinio y apoyo a los nuevos modelos de profesionalidad, definidos como las prácticas de enseñanza que integra la actividad profesional (Goodson, 2000). Nuevas propuestas docentes llegan hoy día convertidas en textos y discursos. No obstante, más que como medios de las prácticas pedagógicas, deberían ser vistos también como fruto de las relaciones de poder entre los grupos que conforman el campo educativo, y la sociedad en general. Con ello estoy considerando el poder como un conjunto de prácticas que producen formas sociales que legitiman determinadas experiencias y subjetividades (Ball, 2013, 2017; Foucault, 1992, 1996). Por ello no considero que debiera abrazarse nuevas formas de práctica sólo porque ofrezcan una posibilidad de resistencia o cambio institucional para una mejor distribución de recursos. Más bien, lo que quisiera sugerir es que cualquier actuación debe estar pensada desde el análisis de los discursos que la potencian, median o legitiman (Ball, 2017; Giroux, 1993). Mi

objetivo con este texto es llamar la atención sobre el peligro de abrazar prácticas alternativas sin un análisis previo y continuado de los discursos e intereses que las sustentan. Como ejemplo, este artículo analiza e interroga el discurso entorno al profesor como profesional reflexivo. Considero que esta figura ha estado, de un modo u otro, muy presente en gran parte de las reformas educativas recientes. Particularmente este discurso de profesionalidad fue ampliamente sustentado por la reforma española de 1990 (Martínez Bonafé, 1991) y ha sido una constante en los discursos en la formación del profesorado hasta nuestros días. Este discurso de un profesional reflexivo ha inspirado también las reformas recientes de algunos países iberoamericanos (Anijovich, y Capelletti, 2018; López-Vargas, y Basto-Torrado, 2010; Torres, 2004).

La construcción social del profesorado como profesional reflexivo

Desde hace algunas décadas se está produciendo en la mayoría de los países desarrollados un desplazamiento en la forma de definir al docente como profesional de la enseñanza. El terreno de la lucha está desplazándose del terreno elevado del academicismo a las prácticas cotidianas de las escuelas. Lejos de sustentarse la profesionalidad en la imagen del especialista que asume las reformas y directrices políticas y administrativas, la nueva construcción del profesional descansa en la valoración de los conocimientos prácticos y el juicio propio del docente que desarrolla su labor en las aulas. De este modo, el conocimiento cotidiano y rutinario de los profesores se presenta como algo esencial para el conocimiento práctico que requiere las situaciones de enseñanza.

Un elemento clave en el discurso del profesional práctico ha sido el de la reflexión. En este caso, el trabajo de Donald A. Schön (1992) fue determinante para definir al docente como un “profesional reflexivo”, que complementa y matiza el modelo de racionalidad imperante décadas atrás. Esto es, en lugar de comparar al profesor como un gestor del aula, una persona que busca la forma más eficaz de dirigir los aprendizajes de los estudiantes utilizando un conjunto de destrezas docentes dictadas por el conocimiento científico, el nuevo docente viene a definirse como aquel que incorpora sus propios juicios y reflexiones en el trabajo que desarrolla. Es cierto que algunas propuestas dentro del modelo reflexivo del profesorado (véase Carr y Kemmis, 1988; Kemmis y McTaggart, 1988; Liston y Zeichner, 1993) llegaron a plantear la posibilidad de una reflexión sobre las condiciones materiales, históricas y sociales que encierra nuestra actuación docente, superando así los aspectos meramente técnicos de la reflexión (reflexión de la acción y reflexión después de la acción). No obstante, lo que ha predominado bajo la idea del profesor reflexivo ha sido su énfasis en criticar las pretensiones del conocimiento científico y la jerarquía que éste establece entre los niveles académicos de la universidad y las aulas de los patios y colegios. Precisamente esta acentuación excesiva sobre el conocimiento práctico ha servido a determinados grupos para despolitizar la acción docente y desligarla de compromisos sociales que se encuentran más allá de las aulas. Al limitar el trabajo docente a las competencias pedagógicas y capacidades técnicas

se ha olvidado la responsabilidad ética-política que el profesorado tiene en toda sociedad. La despolitización de la enseñanza conlleva a convertir al profesor en un trabajador de la administración en lugar de un trabajador para la sociedad. De cara a entender los procesos a través del cual un modelo de profesional, que en principio se presenta como potenciador, puede ser utilizado para intereses muy diferentes, nos serviremos de la idea del profesional reflexivo como un concepto metafórico. Así, el modelo del profesor reflexivo puede comenzar a vislumbrarse como un concepto con muchas caras. Al entenderlo como un recurso metafórico podemos tomar conciencia de lo que se alumbró con su uso, pero también de lo que se esconde.

El profesional reflexivo como metáfora.

Como bien se conoce, la esencia de la metáfora es entender y experimentar un tipo de objeto o fenómeno en términos de otro. Puede que ésta se materialice a través de una analogía, tal como “el atardecer de la vida”, o bien se recurra a una comparación como hacemos en este caso (“el profesor como profesional reflexivo”). Las metáforas han sido utilizadas a lo largo de la historia como una herramienta muy útil para la enseñanza y la indagación (Carlson, 2001; Chen, 2003; Gassner, 1999; Koro-Ljungberg, 2001). Con ellas podemos hacer que una teoría complicada sea mejor entendida y facilita, en este sentido, la adquisición de nuevo conocimiento. Al plantear a los estudiantes que interpreten los mensajes encerrados en las metáforas se está potenciando el aprendizaje activo. La metáfora es la espina dorsal de todo discurso. Todo lo que decimos encierra metáforas, si bien muchas de ellas pasan inadvertidas entre nosotros. De otra forma podemos afirmar que el lenguaje está cargado de metáforas que hoy no se reconocen como tal. No hay término que pueda ser definido sino en comparación con otros. La metáfora no sólo puebla nuestro discurso sino que lo organiza y lo estructura, de tal modo que lo que decimos viene determinado por el cómo lo decimos (Hampe, 2017; Stewart, Smith, y Sparkes, 2011).

En sí, las metáforas que encierra el lenguaje no son sólo un instrumento, un recurso lingüístico, sino que constituyen una forma de construir conocimiento. A través de la historia el lenguaje educativo ha estado cargado de metáforas. Hoy día muchas de ellas forman conceptos con los que los investigadores y profesores trabajan a diario (por ej: “clase”, “construir”, “deconstruir”, “andamiaje”, ...) Todos son conceptos cuyo origen metafórico suele olvidarse por el uso reiterado y su integración al lenguaje común. Cada vez que se introducen nuevas ideas se necesitan nuevas metáforas para reflejar la realidad y construir conceptos sobre los que pueda asentarse.

Los estudiantes desarrollan su formación con el uso de determinados conceptos, sin conocer que éstos sustituyen a otros y, lo peor de todo, ignorando que son, en ambos casos, conceptos metafóricos. Al no reconocer que los discursos están repletos de metáforas, solemos entender que existe una relación natural entre el lenguaje y la realidad. El inconveniente de esta asociación no es tanto el engaño

en el que vivimos, sino las consecuencias de asumir que determinados discursos representan la Verdad. Como Nietzsche (1996) llegó a afirmar “solamente mediante el olvido puede el hombre [sic] alguna vez llegar a imaginarse que está en posesión de una *verdad*” (p. 21). Es precisamente por el hecho de que la metáfora nos permite comprender un aspecto de un concepto en términos de otro por lo que necesariamente debe ocultar otras realidades. Al concentrarnos en un aspecto impide que nos fijemos en otros aspectos del concepto que son inconsistentes con esa metáfora. De este modo, las personas ignoran que estudian y usan conceptos que encierran metáforas y significados ocultos. Nosotros como docentes, alejados del proceso por el que la metáfora se constituye en concepto, solemos asumir los nuevos términos y, con ello, las nuevas creencias y modos de conducta. Es cierto que los conceptos metafóricos nos permiten categorizar la realidad en formas que tienen algún sentido, de cara a poder entender esa realidad y situarnos en ella. No obstante, categorizar es un modo natural de identificar un tipo de objeto o experiencia destacando unas propiedades y ocultando otras, por lo que toda descripción metafórica destaca, desfocaliza y oculta algo.

Para aclarar como funciona la metáfora, Lakoff y Johnson (1995, p. 205) recurren al siguiente ejemplo:

- He invitado a una rubia sexy a nuestra cena.
- He invitado a una renombrada violoncelista a nuestra cena.
- He invitado a una marxista a nuestra cena.
- He invitado a una lesbiana a nuestra cena.

Una misma persona puede responder a la vez a todas estas descripciones, aunque cada una destaca un aspecto diferente de esa persona. Si seguidamente la describimos como “una rubia sexy” no estaremos en absoluto faltando a la “verdad”, sin embargo, estaremos ocultando que es, al mismo tiempo, una renombrada violoncelista, una marxista y una lesbiana. De una forma parecida a la expuesta en el ejemplo, cuando el objeto de debate se centra en el profesor, rápidamente se suele pensar en éste como un “profesional reflexivo” que toma decisiones en el aula. Con esta comparación se reivindica que, dada la naturaleza compleja y cambiante del aula, el profesor no debe aplicar sistemáticamente técnicas estandarizadas, sino resolver los problemas conforme se enfrenta a la práctica. Este modelo alternativo de profesor complementa y matiza el modelo de racionalidad técnica imperante décadas atrás. Bajo la perspectiva de una racionalidad técnica, tal y como Schön (1992) ha venido describiéndola, el profesor se compara con un gestor del aula, una persona que busca la forma más eficaz de dirigir los aprendizajes de los estudiantes. Para este fin el profesor utiliza de un conjunto de destrezas docentes dictadas por el conocimiento científico. Sin embargo, la ideología que encierra esta metáfora es tremendamente poderosa, ya que, de un lado, resalta las posibilidades que tiene el propio profesor para la elaboración de la programación curricular y para organizar el clima de aprendizaje del aula pero, de otro, esconde las condiciones materiales en las que estas tareas

deben ser realizadas. Las contradicciones entre lo que se espera de los profesores y la estructura bajo las que se desarrolla su actividad son a veces minimizadas.

El concepto del profesorado como “profesional reflexivo” está cargado de retórica. Este define, y con ello limita, el campo de actuación del docente. Al profesorado se le presentan unas condiciones de trabajo flexibles dentro de una estructura fuertemente definida, de igual forma que se le otorga responsabilidad, aunque ésta se encuentra consciente y claramente delimitada. Con la definición de estas nuevas formas de profesional se camufla los procesos de proletarización, ya que no se pone tanto el acento en la pérdida de competencias técnicas y descualificación del trabajo, como en la pérdida de todo sentido ideológico de la enseñanza. De este modo, aunque las condiciones materiales en las que los docentes desarrollan su labor poco han cambiado, existe, sin embargo, un control más sutil en el plano ideológico, que viene encubierto bajo la apariencia de una mayor sofisticación y cualificación profesional (Contreras, 1997; Martínez Bonafé, 1991). Con ello podríamos decir que se ha pasado de un modelo de control externo a un autocontrol a partir de un modelo exteriormente normalizado. Dicho de otra forma, ahora no es tan necesario que nos controlen desde el exterior, pues ya nos encargamos cada uno de controlarnos a nosotros mismos a partir de la socialización de unos criterios normalizadores, al mismo tiempo que intentamos aplicar y controlar a los demás respecto a esos criterios que ahora asumimos (Foucault, 1996; Sicilia y Fernández-Balboa, 2009).

El discurso que encierra la metáfora del profesional reflexivo sería algo así como “puedes plantearlo como quieras, siempre que hagas esto”. Como sugiere Ranjard (1988, p. 71), el profesorado tendría la misma libertad de organizar su enseñanza que un automovilista que elige los casetes que quiere oír mientras espera a que se resuelva el gran atasco en el que se encuentra imbuido. De esta forma, el profesorado puede llegar a pensar que su libertad es real e importante para el cambio social, al modo en que el conductor cree que la forma en que cambia los casetes puede ayudar a solucionar el monumental atasco que existe fuera. En este sentido, el exceso de celo puesto en fomentar la competencias y práctica de los docentes puede convertir estos conocimientos en “conocimientos de parroquia”; (Goodson, 2000); es decir, un conocimiento muy alejado de los proyectos y compromisos morales y sociales más amplios.

Al menos dos graves inconvenientes puedo apreciar del hecho de que sobre la descripción del profesorado como un profesional reflexivo sólo se muestre una parte de la realidad. En primer lugar, el éxito en la enseñanza puede quedar asociado al esfuerzo y trabajo del profesor en el aula, lo que, como ha sido indicado por otros autores, suele generar un sentimiento de culpabilidad en éste (Hargreaves, 1996). Así, el profesorado puede llegar a preguntarse que es lo que ha hecho mal esta vez para que los alumnos no terminen aprendiendo lo que les ha presentado. A veces el profesorado intenta minimizar este sentimiento por medio de excusas o disculpas que, en el mejor de los casos, se limitan a señalar las condiciones materiales del aula (“no tengo espacio”, “tengo demasiados niños”,

etc...). De este modo, los culpables siempre se encuentran entre las personas que se enfrentan a los problemas, pero no entre aquellos que se encargan de definir el propio campo de problemas. En segundo lugar, cuando la metáfora del profesorado como “profesional reflexivo” se utiliza intencionalmente como una ideología que apoya la gestión y control docente, entonces ésta puede integrarse como dispositivo disciplinario y servir así a determinados intereses (Foucault, 1996). Es decir, a través de este discurso se consigue un control minucioso de las acciones del profesorado, que quedan sujetos a las intenciones de los reformadores, los cuales terminan imponiendo una relación de docilidad-utilidad. Como Foucault (1996) ha destacado, los mecanismos disciplinarios suelen aumentar las fuerzas del cuerpo en el sentido utilitario (como fuerza de trabajo), pero disminuir esas mismas fuerzas en lo que respecta al ámbito político (fuerza obediente). De esta manera, el profesorado queda sujeto a las condiciones anteriores bajo el paraguas de nuevos discursos metafóricos.

Reflexiones Finales

De un discurso puede deducirse las reglas de su ejercicio. Así, el discurso nos puede indicar aquello que puede ser dicho y pensado, pero también quién puede hablar, cuándo y con qué autoridad. Los discursos implican un significado, pero también ciertas relaciones sociales. Al establecer el objeto ayudan a construir una subjetividad y unas relaciones de poder. Son prácticas que configuran los objetos de los que hablan.

Los discursos, al reflejar metáforas, más que reflejar los objetos los construyen, y al hacerlo ocultan su propia invención. Por este motivo, los significados del discurso y sus definiciones estarán determinadas por la posición social e institución de quien hace uso de ellos (Ball, 1997). Es importante para todo educador entender las relaciones que existen entre poder y discurso, dado que su papel debería englobar el cuestionamiento de las formas en que ideología se inscribe en formas de discurso educativo, a través del cual las experiencias y prácticas escolares son creadas y justificadas. En este texto se ha defendido que un recurso útil para entender estas relaciones sería identificar y analizar las metáforas que encierra todo discurso. A riesgo de haber realizado una simplificación, lo que he querido destacar es el hecho de que los discursos adquieren formas muy sutiles, y que un lenguaje progresista puede servir para conservar y reproducir el statu quo. Considerando la recurrente metáfora del profesor reflexivo, en estas líneas he pretendido profundizar en el análisis de esta metáfora y, con ello, realizar un ejercicio crítico que una teoría y práctica.

En esta línea, cuando he afirmado que todo concepto está estructurado por una metáfora, he querido advertir que se encuentra parcialmente estructurado y que puede ser desarrollado de ciertas maneras pero no de otras, según la necesidad del momento y los intereses creados. Los discursos no son algo neutro que surgen del idioma, sino de las prácticas institucionales, de las relaciones de poder. Por eso las instituciones y sus agentes cambian los significados de las palabras y los conceptos,

creando diferentes discursos. Al centrarme en la metáfora del profesorado como profesional reflexivo he querido hurgar más allá de la superficie y acceder a lo no dicho en la misma; es decir, a los aspectos de la realidad que oculta. Es, por lo tanto, destacando lo que esta metáfora dice, respecto a lo que no dice, como podemos deducir los supuestos ideológicos, las estrategias persuasivas, las contradicciones o incoherencias, los intereses en juego y los conflictos latentes (Lizcano, 1999).

Al integrar el discurso en relación con el poder y los significados en conexión con las luchas, los educadores pueden crear un lenguaje de crítica y autocrítica, sino también un lenguaje de posibilidad (Giroux, 1993). En la medida que los discursos se construyen a partir de inclusiones y exclusiones, por lo que puede ser dicho y por lo que no debe decirse, entonces existe la posibilidad de otros discursos contrarios y opuestos; es decir, que las realidades que se intentan explicar pueden ser pensadas y dichas de otras formas. El discurso es, por lo tanto, instrumento de poder, pero también una forma de resistencia a determinados discursos y un punto de partida para la estrategia opuesta que los discursos dados quieren conseguir. Dilucidar si un discurso está actuando en un sentido u otro requiere la implicación intelectual de cada uno. Un discurso cuando viene dado, cuando no es filtrado por cada uno de nosotros está, en cierto modo, limitando las posibilidades que podemos darle. En un discurso cerrado se presentan las palabras ordenadas y en una combinación específica que excluye o desplaza otras posibles combinaciones y significados. Frente a ello, todo análisis de discurso debe preguntarse por qué, en un momento dado, de entre todas las cosas que podrían decirse, sólo se dicen algunas; o por qué de todas las formas que se podrían entender con lo que se dice se apunta a determinados significados para que sean aceptados a partir de un enunciado determinado y no otro. Como establece Foucault (1988), de lo que se trata al analizar el discurso es de

“...captar el enunciado en la estrechez y la singularidad de su acontecer; de determinar las condiciones de su existencia, de fijar sus límites de la manera más exacta, de establecer sus correlaciones con los otros enunciados que pueden tener vínculos con él, de mostrar qué otras formas de enunciación excluye. No se busca en modo alguno, por bajo de lo manifiesto, la garrulería casi silenciosa de otro discurso; se debe mostrar por qué no podría ser otro de lo que era, en qué excluye a cualquier otro, cómo ocupa, en medio de los demás y en relación con ellos, un lugar que ningún otro podría ocupar. La pregunta adecuada a tal análisis se podría formular así: ¿cuál es, pues, esa singular existencia, que sale a la luz en lo que se dice, y en ninguna otra parte?” (Foucault, 1988: p. 45).

Para luchar contra la tendencia desprofesionalizadora que puede encerrar metáforas como las del “profesional reflexivo” debemos intentar teorizar la práctica con una teoría más sensible a las situaciones del aula. En algunos contextos la teoría social ha sido presentada como algo abstracto y alejado del docente. Esta base ha servido a menudo para presentar la teoría como algo peligroso y amenazador para la práctica educativa (Evans, 2001; Evans y Davies, 2002; Giroux, 1987). Aunque es cierto que la teoría en muchas ocasiones ha estado muy alejada de la práctica, esto no implica que no pueda ser útil para el docente. En este sentido,

Evans (2001) y Evans y Davis (2002) ofrecen el mensaje de que la teoría, las ideas y la innovación deberían ser nuestras amigas y no nuestras enemigas. Al defender esto, los autores, sin embargo, se alejan de toda teoría entendida como la actividad que realiza un grupo intelectual de élite o incluso los propios académicos de la universidad. Más bien por teoría están entendiendo un conjunto de ideas que ayudan al profesorado a explicar la naturaleza de las relaciones en el mundo, generando, por ello, oportunidades para una acción reflexiva más allá del propio aula. En esta línea, el papel de la teoría no sería conformar y alinear al docente, sino más bien todo lo contrario; ayudarlo a cuestionar lo evidente y cotidiano. Esta es la base para la imaginación y la búsqueda propia de nuevas prácticas.

Referencias

- Anijovich, R., y Capelletti, G. (2018). La práctica reflexiva en los docentes en servicio. Posibilidades y limitaciones. *Espacios en Blanco. Series Indagaciones*, 28(1).
- Ball, S. (1997) *Foucault y la educación. Disciplinas y saber* (3ª ed.). Madrid: Morata.
- Ball, S. (2013). *Foucault, power, and education*. New York, NY: Routledge.
- Ball, S. (2017). *Foucault as educator*. Cham, Switzerland: Springer.
- Carlson, T. B. (2001) Using metaphors to enhance reflectiveness among preservice teachers. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 72(1), 49-53.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988) *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Chen, D. D. (2003) A classification system for metaphors about teaching. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 74(2), 25-31.
- Contreras, J. (1997) *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.
- Evans, J. (2001) La investigación en la ecuación física: en busca de comprensión y calidad de enseñanza. En J. Devís (Coord) *La Educación Física, el deporte y la salud en el siglo XXI* (pp. 111-123). Alcoy: Marfil.
- Evans, J. y Davies, B. (2002) Theoretical background. En A. Laker (Ed.) *The sociology of sport and physical education. An introductory reader*. (pp. 15-35) London: Routledge
- Foucault, M. (1988). *La arqueología del saber* (13ª ed.). México: Siglo XXI.

- Foucault, M. (1992) *Microfísica del poder* (3ª ed.). Madrid: La Piqueta.
- Foucault, M. (1996) *Vigilar y castigar*. Nacimiento de la prisión (10ª ed.). Madrid: Siglo XXI.
- Gassner, G. J. (1999) Using metaphors for high-performance teaching and coaching. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 70(7), 33-35.
- Giroux, H. (1987) *La formación del profesorado y la ideología de control social*. Revista de Educación, 284, 53-76.
- Giroux, H. A. (1993) *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México: Siglo XXI.
- Goodson, I. F. (2000) El profesional regido por principios. *Perspectivas*, XXX, 2, 197-234.
- Hampe, B. (2017). *Metaphor: Embodied cognition and discourse*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Hargreaves, A. (1996) *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Cambian los tiempos, cambia el profesorado. Madrid:
- Morata.Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988) *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- Koro-Ljungberg, M. (2001) Metaphors as a way to explore qualitative data. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 14(3), 367-379.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1995) *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra.
- Liston, D. P y Zeichner, K. M. (1993) *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata.
- Lizcano, E. (1999) La metáfora como analizador social. *Empiria*, 2, 29-60. (<http://sociored.uned.es/lizcano/meta-ana.htm>).
- López-Vargas, B. I., y Basto-Torrado, S. P. (2010). Desde las teorías implícitas a la docencia como práctica reflexiva. *Educación y Educadores*, 13(2), 275-291.
- Martínez Bonafé, J. (1991) *Trabajadores de la enseñanza, currículo y reforma: entre la autonomía y la proletarización*. *Investigación en la Escuela*, 13, 9-21.
- Nietzsche, F. (1996) *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral* (3ª ed.). Madrid: Tecnos.

- Ranjard, P. (1988) Responsabilidad y conciencia profesional de los enseñantes. *Revista de Educación*, 285, 63-75.
- Schön, D. A. (1992) *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Madrid/Barcelona: MEC/Paidós.
- Sicilia, A. (2009). La formación de alumnos/as autónomos ante la crisis moderna del sujeto. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 13, 17-32.
- Sicilia, A. (2011). Libertad, autonomía y subjetividad en el proceso de autoevaluación y autocalificación. En A. Sicilia (Ed.), *La Evaluación y calificación en la Universidad: Relatos autobiográficos durante la búsqueda de alternativas*. Barcelona: Hipatia.
- Sicilia, A., y Fernández-Balboa, J. M. (2009). Reflecting on the moral bases of critical pedagogy in PETE: toward a Foucaultian perspective on ethics and the care of the self. *Sport, Education, and Society*, 14(4), 443-463. <https://doi.org/10.1080/13573320903217166>
- Stewart, C., Smith, B., y Sparkes, A. (2011). Sporting autobiographies of illness and the role of metaphor. *Sport in Society. Cultures, Commerce, Media, Politics*, 14(5), 581-597. <https://doi.org/10.1080/17430437.2011.574358>
- Torres, R. (2004). Nuevo rol docente: ¿Qué modelo de formación, para qué modelo educativo? *Revista Colombiana de Educación*, 47. <https://doi.org/10.17227/01203916.5512>