

# Archivos Analíticos de Políticas Educativas

Revista Académica evaluada por pares

Editor: Sherman Dorn

College of Education

University of South Florida

El Copyright es retenido por el autor (o primer coautor) quien otorga el derecho a la primera publicación a **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**.

Los artículos que aparecen en **AAPE** son indexados en H.G. Wilson & Co. y en el Directory of Open Access Journals (<http://www.doaj.org>).

**Editores Asociados para Español y Portugués**

**Gustavo Fischman**

**Arizona State University**

**Pablo Gentili**

**Laboratorio de Políticas Públicas**

**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Volumen 13 Número 49

Diciembre 10, 2005

ISSN 1068-2341

---

## La Cultura Profesional de los Docentes en Enseñanza Secundaria: Un Estudio Biográfico

**José Ignacio Rivas Flores**

**Maria Del Pilar Sepúlveda Ruíz**

**Pilar Rodrigo Muñoz**

**Universidad de Málaga (España)**

**Colaboradores:**

**Gonzalez, Eduardo; Alonso, Mariana; Cortes, Carmen; Gimeno, Virtudes; Gutierrez, Lidia; Lozano, Isabel**

Citación: Rivas, J. Ignacio; Sepulveda, M. Pilar; Rodrigo, Pilar. (2005, Diciembre 10). La cultura profesional de los docentes en enseñanza secundaria: Un estudio biográfico. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas* 13(47), Retrieved [date] from <http://epaa.asu.edu/epaa/v13n49/>

**Resumen** Este trabajo trata sobre las “voces” de los profesores que trabajan “a pie de obra”. Nos interesa aprender qué piensan los profesores y cómo se comportan. Para ello se ha llevado a cabo una investigación en sus propios contextos de trabajo. De este modo, elaboramos sus biografías profesionales para aprender como han ido construyendo estos conceptos y prácticas profesionales y, de este modo, aprender qué es lo que constituye su “cultura profesional”. Entendemos que es esta cultura profesional la que determina las opciones de los

profesores que caracteriza su estructura profesional y por tanto, cualquier intento de afrontar una reforma educativa necesariamente tiene que atender y entender estas estructuras.

**Abstract:** This work discusses the "voices" of teachers working "at the chalk face". We are interested in learning what teachers think and behave. Therefore, we conducted our research about their working conditions. We also developed teachers' professional biographies to learn how these educators construct concepts and practices related to their profession and what constitutes their "professional culture". We understand that this professional culture characterizes teachers' professional frameworks and choices; therefore, any attempt to successfully promote an educational reform, must understand and pay attention to the "professional culture"

### **Una Breve Presentación Personal<sup>1</sup>**

Hace unos años tuvimos la oportunidad de trabajar durante dos cursos consecutivos con un grupo de profesores de secundaria en un Instituto de Málaga, en España. Pretendíamos poner en marcha un modelo alternativo de formación inicial de profesores de Enseñanza Secundaria respecto al que estaba entonces en vigor. En éste se planteaba impulsar la formación de los futuros docentes en los propios centros donde deberían desarrollar su profesión. Algo que no es nuevo, pero que en nuestro contexto suponía una importante innovación que nos obligaba a todos a pensar sobre nuestras propias tareas, nuestra participación en el proceso y el sentido de nuestra profesión. Aquel proyecto, y el grupo de profesores que en él participamos, supusieron el germen de este trabajo de investigación y del equipo que lo ha llevado a cabo.

Partiendo de esta intención reflexiva inicial el grupo de profesores que se constituyó, tanto los del propio centro como los que veníamos de la universidad, con diversas características, motivaciones, y puntos de vista sobre la educación, nos planteamos la necesidad de iniciar un proceso de indagación paralelo acerca de nuestro propio ejercicio de la enseñanza, que nos permitiese estar en mejores condiciones de afrontar esta actividad formativa con estos alumnos universitarios. El resultado fue que, independientemente de su intencionalidad inicial, el grupo supo ponerse a trabajar sobre sí mismo y elaborar pautas de reflexión que con mayor o menor éxito le llevaron a una puesta al día de sus creencias y prácticas pedagógicas (Rivas, 1998).

Para el grupo procedente de la universidad, en particular, constituyó un importante aldabonazo que nos hizo valorar la necesidad de trabajar con el profesorado desde dentro. Esto es, partir de sus propios puntos de vista, de sus propias motivaciones, de sus propios modos de entender la profesión, etc. Esto nos llevó, llegado el momento, a plantearnos investigar sobre todas estas cuestiones e intentar, de la forma en que ello fuera posible, que fuesen estas "voces" propias de los profesores trabajando "a pie de obra" las que constituyesen el objeto de nuestro trabajo. Nos motivaba, fundamentalmente, conocer qué pensaban y cómo se comportaban los profesores, más allá de lo que constituyen sus propias manifestaciones, fruto de los diversos contextos de justificación en que actúan. Nos interesaban los discursos que deben aflorar desde sus prácticas profesionales cotidianas.

---

<sup>1</sup> Esta investigación ha sido subvencionada por el CIDE (Centro de Información y Documentación Educativa), del Ministerio de Educación y Ciencia de España.

Pudimos comprobar en este trabajo inicial como los profesores, cuando hablan acerca de su propio trabajo, lo hacen desde una posición idealizada desde la que pretenden darse explicaciones y justificaciones sobre sí mismos, así como sobre la imagen que proyectan de cómo es su práctica profesional. Había, por tanto, que ir a sus propios contextos laborales, a sus puestos de trabajo, y explicar desde ahí estas prácticas. Y más aún, había que acudir a sus propias biografías profesionales para conocer cómo habían ido elaborando y construyendo estas concepciones y prácticas profesionales, cómo habían ido adquiriendo su “condición de profesor”, y de este modo conocer de forma más fehaciente, lo que constituye su “cultura profesional”.

Nos interesaba, fundamentalmente, la identidad profesional de los docentes y el proceso en que ésta se construía, ya que si algo habíamos aprendido en el proceso anteriormente narrado es el valor propio de cada uno de los profesionales de la enseñanza y la importancia de sus propias voces. Estábamos de acuerdo con Hargreaves (1996) en el sentido de que las voces que siempre han caracterizado la investigación sobre la enseñanza, sólo son paradigmáticas en relación a aquellas que representan la propia visión que el investigador mantiene acerca de lo que era adecuado o no en la profesión de enseñar, pero no en cuanto a aquellas que caracterizan las diferentes opciones profesionales y por lo tanto, las diferentes realidades que cohabitan en la enseñanza.

Nosotros entendíamos que esta cultura profesional es la que está determinando las opciones de los profesores que caracterizan sus pautas profesionales y que, por tanto, los intentos de implantar una Reforma educativa tropiezan o se enfrentan, necesariamente, a estas pautas presentes en los comportamientos e ideologías profesionales de los docentes. No es posible implantar ninguna reforma ni innovación educativa que no tenga en cuenta estas condiciones, no necesariamente para incorporarlas, sino también para poder provocar su cambio.

Por ejemplo, uno de los cambios más sentidos por los profesores de secundaria en torno a la reforma educativa que se intenta implantar en nuestro país tiene que ver con el hecho de que instaurar la enseñanza obligatoria hasta los dieciséis años modifica su condición de enseñantes de “disciplinas académicas” por la de educadores, algo para lo que no están preparados ni constituye un “leit motiv” de sus prácticas profesionales anteriores. La fuerte concepción disciplinar de su profesión y la forma como tradicionalmente se ha ido ejerciendo se enfrenta radicalmente a esta nueva propuesta de concebir su trabajo. Y obviamente esto es algo que no se modifica simplemente por decreto o por crear un nuevo marco legislativo. Son necesarios otros cambios previos que puedan modificar este eje de la definición profesional de los docentes de secundaria y que corresponden a una política cultural y educativa de largo alcance. Saber cómo actúa, qué lo produce, cómo lo viven los profesores, debería constituir un elemento fundamental en el conocimiento necesario tanto de los propios profesores como de la administración que promulga esta reforma.

Esto nos llevaba también a centrar nuestro interés en los aspectos más netamente laborales del trabajo docente. La investigación sobre el profesor tradicionalmente se ha preocupado de su dimensión más netamente curricular o de la planificación de su tarea, definiendo el trabajo docente desde los planteamientos más netamente didácticos. Previamente a estas cuestiones nosotros percibimos que los profesores elaboran formas de trabajar producto de sus propias historias personales y las tradiciones propias de los contextos donde tienen que trabajar, las cuales reflejan unas determinadas condiciones institucionales. Desde este punto de vista entendíamos que sería relevante conocer cuáles son las condiciones en que desarrollan su trabajo, con qué normativas funcionan y cómo afectan a su trabajo, cómo son los “espacios” sociales, afectivos, morales, etc. en que desarrolla su actividad, ... Todo lo cual entendíamos que generaba unas características propias en el ejercicio profesional, independientes, al menos en buena parte, de las ideologías educativas que quieren definir su trabajo, pero que afectaban de forma importante a la implementación de las políticas educativas de reforma que están llevando a cabo buena parte de los países.

Este estudio, por tanto, resulta especialmente relevante, a nuestro parecer, en esta época de cambios importantes en los sistemas educativos en todos los niveles. Más aún, se están planteando a nivel internacional acuerdos en torno a la educación, desde un punto de vista únicamente técnico y político. Su inclusión en los tratados de libre comercio o el proceso paulatino pero vigoroso de mercantilización son una muestra de este proceso. El profesorado que deberá llevar a cabo estos cambios y la realidad cotidiana del trabajo educativo quedan fuera de estos planteamientos pero les va a afectar de forma muy evidente. En consecuencia es relevante comprender qué está pasando en el interior de la escuela y en el profesorado para establecer criterios tanto para la resistencia a estas políticas como para su transformación desde una perspectiva democrática y solidaria.

En España, en particular, en los últimos años se están viviendo diferentes procesos de cambio en la legislación con fuertes enfrentamientos entre los diversos colectivos implicados, políticos y sociales, que están poniendo de relieve diferentes modelos de sociedad. El profesorado, de nuevo, está quedando al margen de estos debates, al ser planteado exclusivamente su trabajo en términos técnicos. De alguna forma sus prácticas educativas no se están considerando en su dimensión pública. Se olvida que el trabajo del profesor tiene una indudable dimensión política tanto en su sentido más general (incidiendo en la construcción de modelos sociales y de opciones profesionales) como en su sentido más concreto (el desarrollo de modelos democráticos en sus modos de actuación). Por esta razón, los intentos de reforma y cambio de las políticas educativas van a “chocar”, necesariamente, con las estructuras profesionales del trabajo docente o van a encontrar en ellas su justificación. Buena parte de los argumentos que se están esgrimiendo en los intentos de reformas y contrarreformas tiene que ver con la visión que se ofrece del trabajo del profesor y de su posible situación de malestar y desvalorización. Pero en ningún caso hay un planteamiento claro sobre las condiciones en que este se desarrolla, sobre qué supuestos se asienta o qué componentes están presentes en su desarrollo cotidiano.

Con este trabajo pretendemos aportar algunos elementos de análisis en torno a esta cultura profesional, de forma que puedan generarse vías de transformación y cambio de los sistemas educativos que estén en relación a la cotidianidad de la vida en el aula. En definitiva, nos parece necesario que este aspecto se incorpore al debate de las políticas educativas, en este momento histórico especialmente complejo.

## **La Experiencia de Investigación**

### **Presupuestos**

Desde esta motivación inicial nos propusimos afrontar este estudio, no exento de gran complejidad. El problema que se nos planteaba ahora era desarrollar las estrategias metodológicas adecuadas para llevar adelante nuestras intenciones. Lo cual no era una tarea fácil. Las metodologías tradicionales, incluso las de carácter naturalista e interpretativa, parten de la consideración de patrones culturales que determinan los comportamientos de los sujetos que pertenecen a un colectivo determinado. Caracterizada una cultura quedan explicadas las conductas de los participantes en la misma, siguiendo la pauta marcada por el estructuralismo de Levi-Strauss y seguida por buena parte de la tradición antropológica sobre la que se ha construido la perspectiva metodológica interpretativa, en la que nos estamos moviendo en bastantes de las investigaciones más representativas de los últimos 30 años (Jackson, 1968; Smith y Geoffrey, 1968; Philips, 1983; Guba & Lincoln, 1982; Green, 1983; LeCompte & Goetz, 1982; Rivas, 1990 y 1992; Hammersley & Atkinson, 1995; Woods & Hammersley, 1995; Woods, 1998).

Las variaciones más radicales que se desarrollan a la sombra del paraguas interpretativo, cercanas a las posiciones neomarxistas de la nueva sociología de la educación, y que nos hablan de “producción cultural” (Willis, 1986) tampoco nos aportaban soluciones apropiadas ya que siguen ignorando las identidades personales de los sujetos y nos plantean estereotipos que quieren dar explicación a cómo los propios colectivos producen su propia cultura dentro de unas condiciones específicas. Estereotipos a los que tampoco nosotros podremos renunciar en la explicación de los fenómenos relativos a la cultura profesional, pero que en nuestro caso se definen desde una perspectiva mucho más interactiva.

Las perspectivas metodológicas que se vienen desarrollando en los últimos quince años y que pretenden recoger los planteamientos básicos de las posiciones postmodernistas, dando un nuevo giro de tuerca a la investigación naturalista, se nos presentó como una alternativa interesante que nos podía ayudar a dar respuesta a nuestras demandas. Fundamentalmente nos aportaba la posibilidad de construir las identidades profesionales desde la perspectiva biográfica (Packwood & Sikes, 1996; Stronach & MacLure, 1997), elaboradas desde la interacción con las estructuras culturales, y no solamente determinadas por ésta. Nos llevaba a un proceso interactivo que podría darnos posibilidades de indagar los procesos de construcción tanto de las propias biografías profesionales de los docentes, como del propio contexto cultural de la profesión docente.

En esta perspectiva nos encontramos con una tradición de investigación, joven todavía, que nos proporcionaba, al menos, un paraguas adecuado y en vías de consolidación donde inscribirnos (Ball & Goodson, 1985; AA.VV. 1990; Goodson & Walker, 1991; Clandinin & Connelly, 1992; Goodson, 1992; Thomas, 1995; Evans, 1996; Goodson & Hargreaves, 1996; MacLure & Stronach, 1993; Goodson & Sykes, 2001; Roberts, 2002). Es relevante como los últimos manuales de investigación cualitativa están incorporando esta perspectiva como una de que más interés están generando (Flick, 2002 y Kornblit, 2004, por ejemplo). Gracias a ello, y aunque no coincidimos enteramente con todas estas formulaciones ni ellas suponen un conjunto uniforme, se nos marcaron rutas por donde indagar y formular nuestros supuestos. El propio concepto de identidad profesional o la integración entre las biografías personales y las profesionales fueron algunas de las aportaciones más relevantes que obtuvimos de estos trabajos. Especialmente relevante, también, es el trabajo de Siskin (1994), que pensamos está suponiendo una aportación de primer orden desde el punto de vista metodológico y de los resultados obtenidos.

En tanto llevábamos adelante nuestra investigación pudimos comprobar como no era un trayecto enteramente solitario el que habíamos iniciado. El final del siglo pasado y principio de este ha visto aparecer en nuestro ámbito cultural trabajos relacionados con este modelo de investigación (Pujadas, 1993; Larrosa y Arnaus, 1995; Caballero, 2001; Bolívar, 2002; Rivas y Sepúlveda 2003). Lo cual es especialmente relevante teniendo en cuenta la fuerte implantación positivista en España, muy vinculada a los centros de control de la investigación y de la academia. Resulta de interés la aparición de publicaciones centradas en las biografías de docentes y en el interés en sus voces particulares (Rivas y Sepúlveda, 2000; Salas, 2002; Sánchez-Enciso, 2003; Rivas et al, 2004). El ámbito latino en general, con tradiciones más interpretativas y analíticas, ha ofrecido, por su parte un clima adecuado para el desarrollo de propuestas narrativas y biográficas (Sarlo, 1998; Sautu, 1999; Arfuch, 2002; Alliaud, 2004), acompañados en ocasiones por propuestas participativas, que aumentan sustancialmente su interés (Achilli, 1996). En este caso ha sido la mirada antropológica la que ha abierto el camino y la necesidad de comprender la identidad de un colectivo construido sobre oleadas sistemáticas de inmigrantes de procedencia diversa. De hecho, se puede considerar un punto de partida singular en esta trayectoria el ya clásico trabajo de Lewis (1964), sobre la pobreza en México a través de la vida de la familia Sánchez.

## Foco de la investigación

Con este conjunto de planteamientos en la cabeza empezamos a plantearnos los fundamentos de nuestra investigación. Definimos el foco de la misma como *la cultura profesional de los docentes de enseñanza secundaria*, ya que entendíamos que este concepto nos podía dar una comprensión de los procesos que nos preocupaban ya que nos acercaba a los hechos más significativos de la tarea docente. En definitiva, la cultura supone un concepto constructivo que nos remite a la elaboración de modos de actuar y pensar específicos, de acuerdo a unas condiciones determinadas.

Dicho de otra manera, el modo como el profesor entiende el rol profesional y las condiciones en que éste se desarrolla determina, en gran medida, la forma como encara su tarea y el ejercicio de su actividad. Y todo ello en función de los contextos determinados en donde la desempeña. Esto, que en principio nos lo planteábamos como una tendencia “irreflexiva” de los docentes a encajar su conducta en la situación escolar en que debe llevar a cabo su actuación, ahora nos lo planteamos como un proceso de construcción basado en la interacción entre las historias personales y las historias colectivas, tanto de cada centro en particular como del propio colectivo profesional. Historias que se construyen en situaciones organizativas y educativas determinadas, en un marco institucional y profesional concreto, elaborado históricamente y socialmente. Pensamos que eso supone un punto de vista distinto para explicar los procesos de socialización y de desarrollo profesional de los docentes.

Considerado de este modo, por tanto, entendemos que se produce una forma distinta de afrontar los procesos de reforma e innovación en la escuela al remitir la actuación del docente a la cultura profesional, como un tamiz importante para el desarrollo de las propuestas pedagógicas. Sin olvidar que, al mismo tiempo, dichas propuestas se originan, igualmente, en culturas determinadas que se corresponden a ámbitos, bien académicos (teorías psicopedagógicas que las sustentan), bien institucionales y políticos (contextos políticos, administrativos, etc.), los cuales no siempre son concordantes ni responden a modos de pensar y entender la realidad comunes. Esto supone, por tanto, desajustes entre unos ámbitos y otros, con la consiguiente reconversión de las propuestas institucionales, o que afloran los conflictos más o menos solapados que determinan su puesta en marcha.

Desde este planteamiento afrontamos las dos definiciones fundamentales en las que centramos, desde el punto de vista teórico, nuestro proyecto. En definitiva, entendíamos la cultura profesional como la resultante de un proceso socio-histórico, en un marco institucional, definido por un *Sistema de pensamiento profesional* y unos *Modos de actuación profesional*. Pensábamos que el colectivo docente, a lo largo de su peculiar historia y como forma de responder a las distintas exigencias institucionales y sociales, ha elaborado formas propias de pensar y actuar como profesionales de la enseñanza.

## Objetivos de la investigación

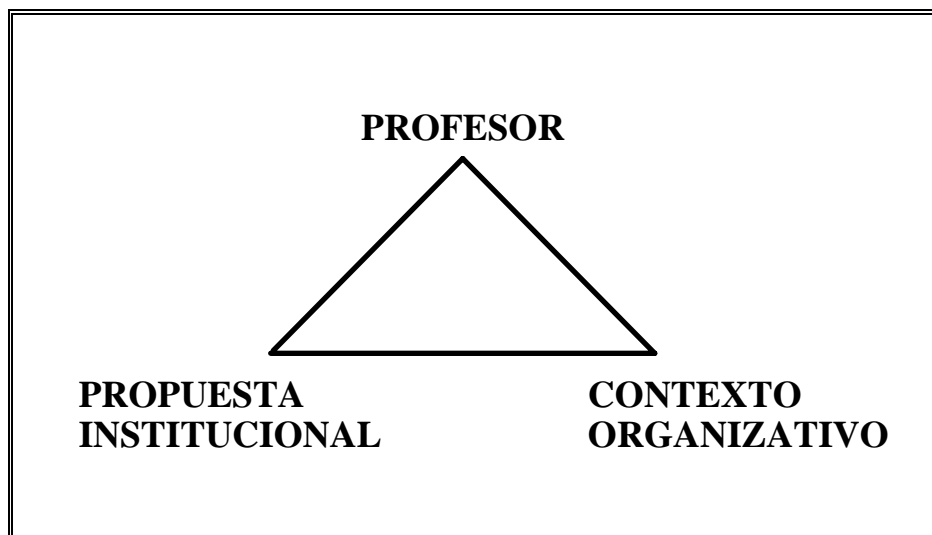
Definido así nuestro foco de investigación, nos propusimos unos objetivos de cara a su desarrollo, de acuerdo con las diferentes dimensiones que se nos presentaban. De esta forma, el objetivo más amplio que nos planteamos fue el siguiente:

Pretendemos el análisis del desarrollo profesional de los docentes de enseñanza secundaria desde el punto de vista de la cultura que se desarrolla por mor de su vinculación laboral.

De acuerdo con esto y dadas las premisas establecidas anteriormente, pensamos que se hacía necesario afrontar este análisis desde una variedad de perspectivas que fuesen capaces de darnos una visión conjunta de la situación. Si bien nuestro eje principal de trabajo era el profesor y su historia personal en su profesión, pensábamos que era difícil tener una visión completa si no teníamos en cuenta, al mismo tiempo, el marco en que ésta tenía lugar; esto es, el contexto institucional en que estas historias tenían lugar, al menos, como es lógico, en su momento actual.

Para ello nos planteamos dos dimensiones distintas: la primera, la del propio lugar de trabajo, definido como el contexto organizativo en que debe trabajar diariamente el profesor. Queremos resaltar que hablamos de contexto organizativo y no de centro escolar con la intención de englobar la variedad de dimensiones que entran en juego en la vida diaria en los puestos de trabajo: afectivas, morales, sociales, políticas, etc., que sólo quedan definidas, desde nuestro punto de vista, desde el marco organizativo. La segunda dimensión la definimos como la propuesta que desde los ámbitos políticos y administrativos de la gestión educativa están marcando pautas que definen una forma de estructurar las condiciones de trabajo de los profesores. Todo ello conforma un triángulo (Fig. 1) que constituye los tres pilares sobre los que edificar nuestra análisis de la cultura profesional de los docentes.

**Fig. 1: Dimensiones del análisis de la investigación.**



Dicho de otro modo, esta triple dimensión se puede explicar, desde el punto de vista antropológico (Rivas, 1992) entendiendo que la cultura es la respuesta estructurada por un colectivo (Profesor), a las demandas y exigencias de actuación propias de su situación y de su finalidad (Propuesta Institucional), dentro de un contexto determinado (contexto organizativo), que en este caso también es fruto, en buena parte, de la propuesta institucional.

Esto nos llevó a plantearnos diferentes tipos de objetivos de acuerdo con cada una de estas dimensiones. En primer lugar, en relación al profesor nos planteamos:

A1) Afrontar la explicación de la actuación del profesor y de sus sistemas de pensamiento desde el punto de vista de su cultura profesional. Igualmente, y plenamente relacionado con este primero:

B1) Buscar cuáles son los patrones básicos del ejercicio profesional de los docentes de enseñanza secundaria.

En relación con el punto de vista institucional teníamos interés en incidir en la propuesta elaborada desde las instancias administrativas ya que supone una demanda específica de actuación

docente en cuanto que marca unas pautas comunes a desarrollar por los diferentes profesores. De este modo, de una forma más o menos explícita, establece cuáles son las finalidades que le son propias, y que responden tanto a diferentes estereotipos sociales y académicos como a los consensos políticos y a los resultados de las diferentes correlaciones de fuerza entre los grupos de poder que actúan en la sociedad. Así, debemos partir del hecho de que el colectivo docente existe porque existe la necesidad de enseñar. Enseñanza que viene mediatizada, en primer lugar, por la acción del Estado y que dependiendo de la definición que se haga de la misma llevará a diferentes concreciones. De acuerdo con esto nos interesaba:

- A2) Identificar los aspectos básicos de la propuesta institucional, y por otro lado,
- B2) Establecer el modo como actúa esta propuesta institucional en el desarrollo del ejercicio profesional del docente.

En relación al tercero de los pilares, entendíamos que los contextos organizativos, tal como los hemos definido, suponen modos particulares de concretar esta propuesta institucional, presentando además características propias fruto de las historias propias que se desarrollan tanto en los centros docentes como en el propio colectivo docente. De este modo,

- A3) Pretendemos valorar la cultura profesional desde una variedad de marcos organizativos que nos ofrezcan elementos de contraste, y colabore en la explicación de los procesos que tienen lugar.

Bien es verdad que nuestra preocupación en este caso no era el de la confrontación o el contraste de situaciones escolares distintas, sino disponer de opciones variadas que puedan ofrecer un marco de interpretación más amplio. Es decir, buscamos más la comprensión que la comparación.

### **Diseño de la investigación**

De acuerdo con estos objetivos y la orientación metodológica anunciada anteriormente nos planteamos un diseño que se basaba, fundamentalmente en la *triangulación* entre los tres objetos de estudio definidos anteriormente. A saber, el profesor, el centro y la propuesta institucional. Pensábamos que si bien el profesor, a través de las estrategias de recogida de información que nos proponíamos, nos ofrecía su particular punto de vista acerca de cómo entiende su cultura profesional, la posibilidad de observar su actuación concreta en su práctica cotidiana, valorando el contexto en que ésta se desarrolla, supone una información fundamental para interpretar esta visión, así como para afrontar la cultura como la organización de la experiencia profesional del docente. Del mismo modo reconocer los aspectos básicos de la propuesta institucional reinterpreta la visión del profesor y del centro, a la vez que da a conocer la demanda, tanto real como en su traducción institucional, sobre la que se estructura esta cultura.

El diseño de investigación que nos planteamos nos llevó a pensar en 4 escenarios de investigación, que deberían reflejar una variedad de situaciones, dentro de los cuales seleccionaríamos un número de profesores sobre los que centrar el análisis biográfico. En concreto, y por las constricciones de tiempo y de recursos, nuestra intencionalidad inicial fue la de atender a tres profesores como máximo en cada uno de estos centros. Lo cual pudo cumplirse en la totalidad de estos escenarios.

Es necesario hacer constar que desde un principio nos propusimos limitar nuestra investigación al ámbito de la enseñanza pública. Y esto por una serie de motivos. En primer lugar, y quizás desde el punto de vista epistemológico más relevante, porque pensábamos que las condiciones de trabajo en unas instituciones y otras (públicas y privadas) son suficientemente específicas como para que requieran análisis distintos. La propuesta institucional cambia, las trayectorias personales de los profesores son necesariamente distintas, las condiciones de trabajo también. En definitiva, son difícilmente comparables para los objetivos que nos proponíamos. En



segunda lugar, por una pura definición ideológica de los componentes del grupo de investigación a favor de la enseñanza pública, en la medida que entendemos que supone la oferta más democratizadora y relevante en el sistema de enseñanza, al menos en el ámbito español.

En cuanto a los profesores particulares sobre los que íbamos a investigar nos planteamos unas condiciones mínimas. Pretendíamos que en su conjunto representasen las distintas áreas y especialidades que se dan en la enseñanza secundaria, de forma que pudiéramos tener una variedad de posibilidades. Por otro lado, nos planteábamos que estos docentes deberían tener una trayectoria mínima dentro de la enseñanza pública, de forma que hubiese una “historia personal” que contar, por así decir. Sin que esto significase un mínimo irrenunciable, pensamos que en torno a los 10 años de ejercicio profesional sería un periodo adecuado para este objetivo.

Al principio la tarea que nos planteábamos llevar a cabo con estos sujetos fue la de elaborar *historias de vida*, con la pretensión de reconstruir su vida profesional. Estas se harían mediante entrevistas sucesivas, apoyándonos en cada nuevo paso en los datos precedentes. Posteriormente, y ya desde la primera entrevista, fuimos modificando este enfoque y pensando más en lo que anteriormente hemos definido como *biografías profesionales*. Posiblemente, desde un punto de vista epistemológico formal no haya grandes diferencias entre uno y otro enfoque. Posiblemente este segundo nos llevaba a una dimensión mucho más global y al mismo tiempo integraba la dimensión personal que toda biografía conlleva, con la profesional. Por otro lado, hablar de biografías nos acercaba más, desde un punto de vista conceptual, a los presupuestos que nos habíamos planteado.

En esta misma perspectiva, nos interesaba darle entidad propia a cada una de estas biografías. Incluso en los propios “contratos” que negociamos con los docentes se especificaba la elaboración de textos propios para cada uno de ellos, que pretendíamos elaborar conjuntamente, al menos en la medida de lo posible. Pensamos que precisamente esta identidad propia de cada uno de los sujetos con los que trabajamos podría suponer una aportación metodológica interesante, sobre todo en la medida que debía hacer aparecer las voces propias de distintos profesores, con características y perspectivas distintas, y que en cierta manera podrían servir de espejo para la reflexión de otros profesionales.

En relación con los contextos organizativos el planteamiento inicial fue el de llevar a cabo *estancias significativas* en los mismos con el ánimo de llevar a cabo la observación de los centros en diferentes etapas del curso escolar, con la pretensión de que fuera participante. Bien es cierto que este carácter de participante resulta algo complejo de plantear, dado que en modo alguno se llega a formar parte de las actividades propias del centro. Pero sí se pretendía que los investigadores que fueran a hacer estas observaciones conviviesen en la mayor medida posible con los profesores y personal del centro, integrándose en su vida diaria. De hecho, si consiguiésemos que la figura del investigador fuese algo usual en la vida de los centros, el carácter de participante no nos plantearía tantas dudas.

Por último, la propuesta institucional nos planteamos estudiarla desde el análisis de los documentos emanados desde las diversas instancias de la administración y que de alguna manera tuvieran incidencia en la definición profesional de los docentes. En primer lugar nos planteamos que estos documentos fueran recogidos desde el punto de vista de la significación para la vida de los centros. Posteriormente, y debido al carácter restringido que tienen estos documentos en la vida cotidiana de los centros (de hecho, prácticamente los equipos directivos son los únicos que manifiestan algún tipo de interés por este tipo de documentación) decidimos hacer una recopilación de los textos legales que en el ámbito de nuestra comunidad autónoma habían aparecido a lo largo de un año natural completo. Esto supone una complejidad importante dada la ingente cantidad de reglamentación que se genera en el ámbito de la administración educativa.

## **La complejidad del análisis**

Con todos estos ingredientes mantuvimos un trabajo de campo continuado durante un curso académico completo, que en algunos casos se prolongó durante el comienzo del curso siguiente. En este periodo mantuvimos entrevistas sucesivas con los profesores, en total 3 entrevistas con 2 vueltas cada una de ellas; llevamos a cabo 3 estancias en los centros de 2 semanas cada una de ellas, donde conseguimos en buena parte que los observadores fuesen personajes usuales en el paisaje de los institutos; y recopilamos más 60 disposiciones de diferente rango (decretos, órdenes, reglamentos, etc.) aparecidas en el Boletín Oficial de la Junta de Andalucía (BOJA), que posteriormente reducimos a aquellas realmente significativas por su incidencia en el trabajo de los profesores.

El resultado de todo este proceso es la elaboración de 12 biografías personales de otros tantos docentes, cada una de ellas distinta en la medida que cada identidad es única y requiere tratamientos distintos. Contamos con 5 informes acerca de los contextos organizativos donde estos profesores ejercen actualmente su enseñanza. Por último contamos con un informe del análisis llevado a cabo con los documentos BOJA. Toda esta documentación elaborada de forma particular es luego puesta en juego de nuevo para la elaboración de un informe final donde pretendemos poner de relieve las características principales que definen la cultura profesional de los docentes, desde las aportaciones de estas diferentes perspectivas.

En la interpretación de todo este cúmulo complejo de documentación, nuestra preocupación principal ha estado en preguntarnos acerca de lo que realmente da sentido a hablar de este tema como una parcela especial de la realidad de la enseñanza y de nuestro sistema educativo. El enfoque que hemos adoptado parte de una pretensión sintética donde lo que interesa fundamentalmente es definir cuáles son las características básicas que nos explican la cultura profesional de la que participan los docentes de secundaria. Cuáles son las claves propias y específicas que identifican esta realidad y que son capaces de darnos explicación de los distintos componentes de la misma; de los diferentes sistemas de comunicación y de participación; del complejo mundo simbólico que lo caracteriza; de los procesos rituales que la reconstruyen cotidianamente a través de las experiencias y los sucesos cotidianos.

Adoptar este enfoque viene justificado por el hecho de que la enseñanza está viviendo una situación compleja y complicada, de un cambio que nunca acabamos de perfilar, pero que está modificando los modos de trabajo de los profesores en formas no siempre acordes con los objetivos pretendidos. Esta situación viene producida en buena parte por la confrontación entre propuestas teóricas acerca del cambio educativo por un lado, unas tradiciones y prácticas profesionales por otro, y por último una definición institucional. En definitiva, tres planos del trabajo docente que no siempre son coincidentes (a veces casi podríamos pensar que casi nunca) y que provocan una situación de confusión y malestar claramente identificables.

Así, en primer lugar, los modelos pedagógicos son elaborados desde modelos psicológicos del aprendizaje, presupuestos sociológicos acerca de la escuela y la socialización, modelos disciplinares acerca del conocimiento, que en la mayoría de los casos han sido producidos en contextos ajenos a la realidad escolar. Los centros educativos hasta este momento han sido receptores de equipos de investigación en busca de datos, pero nunca productores de un conocimiento propio acerca de sí mismos.

El problema está cuando estas propuestas son traducidas desde los parámetros de la tradición y las prácticas profesionales. No ha sido raro encontrarnos entre estos profesores una defensa acalorada (o al menos una aceptación manifiesta) de los principios de la Reforma Educativa y a continuación renegar de las consecuencias de la obligatoriedad de la enseñanza hasta los 16 años, o de la eliminación de los requisitos para la promoción de los alumnos a lo largo de los distintos cursos que componen la enseñanza secundaria obligatoria.

En cualquier caso, lo que se pone de manifiesto son unas tradiciones culturales de los profesores, unas formas de enfrentarse a la profesión, que en sus diferentes manifestaciones, algunas de ellas, incluso, opuestas entre sí, marcan las líneas de actuación y de pensamiento de los profesionales que están comprometidos en esta tarea. Tradiciones que por mor de la endogamia que caracteriza esta cultura, se encuentran presentes en la propia administración educativa que se encarga de normativizar el modelo profesional pretendido, por lo que difícilmente puede elaborar unas orientaciones que marquen pautas claras de por donde avanzar y profundizar en el cambio.

Por último, lo que nos encontramos es una situación institucional definida desde distintos frentes que hacen de la institución escolar de secundaria un escenario de confluencia de intereses diversos, de motivaciones variadas y dispersas, de instancias de decisión confusas, etc. La sociedad por un lado, representada por una diversidad de elementos, reclama una funcionalidad determinada a la enseñanza secundaria, en buena parte en función de los futuros profesionales de los alumnos, más o menos cercanos, explicitados en forma de mercado de trabajo, estudios universitarios, estudios profesionales, etc. Los sujetos acceden al Instituto con diferentes motivaciones e intereses, las familias reclaman unos modelos formativos compatibles con determinados estereotipos sociales, los profesores se incorporan desde idealizaciones disciplinares de progreso científico y académico, las diferentes fuerzas sociales establecen sus prioridades para el sistema educativo, y así sucesivamente.

La administración educativa, por otro lado, desarrolla las propuestas políticas desde consensos más o menos establecidos o desde posiciones de poder más o menos aceptadas. Esto supone, a su vez, una serie de demandas propias acerca del control de los procesos, de la homogeneización de las propuestas, de los principios de democratización y de igualdad, de desarrollo de propuestas ideológicas tamizadas en forma de modelos pedagógicos y los efectos de la propia burocratización del sistema administrativo.

Todos estos componentes y otros más, están actuando sobre los procesos profesionales de los docentes configurando un mundo complicado y difícil. Esta confrontación que aquí estamos definiendo difícilmente tendrá solución si seguimos moviéndonos desde la visión parcial y miope que supone enfocar sólo desde cada uno de estos campos. Solamente si somos capaces de identificar, de todo este variado conjunto de demandas y presiones, aquellos elementos identificativos que hacen posible definir y explicar esta diversidad de procesos estaremos en condiciones de elaborar alternativas capaces de generar cambios significativos. En este sentido es en el que planteamos nuestra opción a la hora de explicitar nuestros resultados: hacer visibles lo que podemos calificar como las características que definen y configuran la cultura profesional de los docentes de secundaria.

## **La Cultura Profesional de los Docentes en Enseñanza Secundaria**

El primer problema que se nos plantea en esta tarea es, precisamente, establecer la existencia de esta cultura profesional. La cuestión es clara, desde los datos que hemos obtenido, ¿podemos hablar de una cultura profesional de este colectivo de docentes, o más bien nos encontramos ante algún tipo de artificio intelectual con la sola finalidad de alimentar los estómagos académicos en los que nos movemos?. La pregunta no es baladí, toda vez que el término cultura en bastantes

circunstancias se ha convertido en un tópico de uso común en determinados contextos, sin que ello suponga ningún tipo de contenido particular que aporte un significado propio a los procesos que se pretenden explicar, sino que responde a una moda generada desde los paradigmas ambientalistas o desde el desarrollo de modelos isomórficos etnográficos.

Partiendo de los presupuestos desde los que definimos la cultura lo que nos tenemos que plantear es si la situación que estamos analizando se ajusta a los mismos y en qué sentido. De forma que todo nuestro discurso posterior tenga sentido y no solo estemos haciendo una fenomenología de la profesión docente.

La primera cuestión que pone de manifiesto el análisis de los datos que presentamos es un marco de comprensión compartido de la realidad profesional de los docentes en la enseñanza secundaria. Esto no quiere significar, en modo alguno, que todos los profesores mantengan unas mismas líneas de pensamiento y de actuación. Esto estaría totalmente alejado de cualquier realidad, incluso de cualquier situación cultural. El análisis cultural es una búsqueda de diferencias más que de regularidades. Ahora bien, diferencias que parten de un mismo marco de comprensión que las hacen inteligibles. Nos encontramos con docentes de diferentes características, ideologías educativas, sociales y políticas, con diferencias en cuanto a sus historias personales y sus experiencias profesionales, pero que son capaces de identificarse como pertenecientes a un mismo colectivo, en torno a una actividad que los diferencia, en una serie de características, de otros colectivos profesionales. Incluso, como ellos mismos manifiestan a menudo, se diferencian respecto a los profesionales de otras etapas del sistema educativo. Son constantes las referencias a la Universidad en casi todos los casos, marcando las diferencias en cuanto a las formas de trabajar, intereses, relaciones con los alumnos, etc.

El hecho de ser un colectivo propio y diferenciado supone, al mismo tiempo, que esta cultura profesional es la resultante de un proceso socio-histórico a lo largo del cual se ha ido configurando. Una de las características que hay que resaltar es el hecho de que existen historias compartidas en el colectivo docente, las cuales han ido determinando un conjunto de experiencias que han ido configurando la profesión docente. Son normales, por ejemplo, las referencias a la época en que los claustros eran foros políticos y de debate, a las huelgas del 87, a las sucesivas reformas por las que ha pasado la secundaria, etc. Esto supone una tradición común, como marco de experiencias profesionales y que componen el acervo común de los docentes.

Por otro lado, como ya hemos indicado anteriormente, esto se produce en un marco institucional determinado. Por último, esta cultura profesional viene definida por un sistema de pensamiento y un modo de actuación profesional, identificable y propio, que se ha ido construyendo de acuerdo a esta historia común dentro de las instituciones educativas.

De acuerdo con esto es posible hablar, en primer lugar, de una estabilidad de la cultura en el tiempo; es decir, con todos los cambios habidos a lo largo de su historia se ha mantenido esta identificación como cuerpo. Y en segundo lugar, se hace patente la presencia de unos procesos de aprendizaje necesarios para el progreso personal y colectivo. Son necesarios unos procesos de socialización, una aprendizaje de los rudimentos básicos de la profesión, que todos los docentes han vivido de una u otra forma. Todos los docentes explican cómo sus expectativas y conocimientos previos tuvieron que irse recomponiendo en función de cómo iban aprendiendo a manejarse en las tareas docentes. Las expresiones que siguen son usuales entre los docentes de nuestra investigación:

A mi esto ya no me pasaría

Ya sabes más o menos cómo funciona

Noto que he cambiado por la experiencia de estos años

Tengo las ideas más claras ahora que cuando empecé

Si tuviera que hacerlo ahora lo haría de forma distinta

Se da el caso que este aprendizaje profesional algunos lo aplican al aprendizaje de estrategias metodológicas o pedagógicas. Alberto, por ejemplo, cursa un programa de doctorado en Educación con la idea de encontrar modelos más adecuados para su enfoque de la educación. Félix, por otro lado, se ha matriculado en Pedagogía en la UNED ya que considera que necesita una mayor conocimiento acerca de los procesos de aprendizaje, de los métodos de enseñanza, etc. Otros, en cambio, consideran todo lo contrario, achacando a los pedagogos la responsabilidad de los problemas que se están produciendo en el ejercicio de la profesión, aún cuando reconocen la impericia metodológica que les caracteriza en los primeros años.

### **Propiedades de la cultura profesional: estabilidad, predictibilidad e identidad**

De acuerdo con esto, por tanto, entendemos que nos encontramos ante un colectivo que participa de una cultura propia desde el punto de vista profesional, ya que reúne las condiciones necesarias. Aún así, podríamos dar un paso más en este punto analizando cómo se manifiestan las que podemos llamar propiedades de la cultura (Rivas, 1992); esto es, la estabilidad, la predictibilidad y la identidad.

La *estabilidad*, ya anunciada anteriormente, en el sentido de una respuesta continuada por parte del grupo de docentes que ofrece las bases sobre las que se estructura la profesión. Nos encontramos, por ejemplo, como a pesar de los diferentes contextos particulares en que trabajan los profesores, se pueden adivinar preocupaciones, comportamientos, expectativas, modos de pensar, etc., similares, dentro de los diferentes modelos profesionales que conviven en esta cultura. En los aspectos más cotidianos de la vida escolar es donde más similitudes podemos encontrarlos, lo que nos da idea de un marco común de comprensión de la realidad. El tiempo y el espacio, como los componentes que nos sitúan en una realidad concreta, son los que mejor definen esta estabilidad.

Nos encontramos, en primer lugar, una consideración del tiempo en el que se diferencia con claridad el que se dedica a la actividad propiamente de enseñanza, la que tiene lugar dentro de clase, y el que tiene una consideración de complementario y, por tanto, vinculado a un cierto carácter de voluntariedad. Las actividades extraescolares, los puestos directivos, la participación en el Consejo Escolar, incluso el modo de llevar a cabo las guardias, son consideradas como un tiempo complementario con el cual se puede cubrir el requisito legal de las 30 horas de trabajo en el centro. La asistencia a reuniones por las tardes, por ejemplo, en la mayoría de los centros genera una serie de conflictos. Y así otra serie de factores. Se puede decir que el referente para calificar y valorar las diversas actividades y tareas propias de la profesión es siempre la enseñanza **en** el aula.

Un ejemplo claro de esto lo tenemos en la elaboración de los horarios en los centros en que hemos investigado. Cuatro de los cinco reconocen un sistema prácticamente idéntico de elaborarlos y que se basa en un sistema de preferencias personales. Curiosamente, el único que habla de criterios pedagógicos es el centro rural, posiblemente por mantener otros contextos personales. Con pequeñas diferencias entre unos y otros el esquema es el que se describe en el centro Bidasoa:

Los horarios de los profesores se distribuyen siguiendo los siguientes criterios que podríamos decir que son más personales que pedagógicos: la Jefatura de Estudios pasa una hoja al principio del curso donde el profesor pone una serie de preferencias, como no entrar a la primera hora, no salir a última hora y el día que prefiere tener más horas libres.

Esto pone de manifiesto una cierta comprensión de la profesión sobre la cual se define uno de los conflictos claves que definen la cultura profesional. Nos referimos a la contraposición entre instrucción y educación, que identifica las dos ideologías más fuertemente estructuradas entre los

docentes y que están presentes en la mayoría de las características que vamos a definir en los siguientes puntos.

Algo parecido ocurre con el espacio, ya que se considera como espacio laboral aquel donde se cumple con las tareas profesionales, el cual se circunscribe a las paredes del aula. La misma confrontación ideológica anterior se pone de nuevo aquí de manifiesto dejando claro su relevancia como elemento clave de esta cultura. Es práctica común, por ejemplo, que una vez que se ha cumplido con las horas de clase y las “realmente” obligatorias de guardia y tutoría, el profesor abandone el centro. A esto se une las condiciones de los centros, sin espacios adecuados para el desarrollo de otro tipo de actividades o simplemente para el trabajo individual del profesorado. Con lo cual la propia administración que diseña el espacio de los centros educativos contribuye y crea las condiciones para que dicha ideología se reproduzca irremisiblemente.

En cuanto a la *predictibilidad*, esta supone que los distintos participantes presentan unos patrones de conducta y unos comportamientos que son identificados y esperados por el conjunto del colectivo. Esto se produce en función de la definición que la situación hace de ellos mismos y de su ubicación en el entramado político - social. Tanto los profesores identificados con la reforma como los que no, los que están más comprometidos con las posiciones educadoras de la actividad docente como los que lo están con la instrucción, o cualquier otra contraposición que queramos hacer, presentan comportamientos y modos de pensar identificables para el resto de los compañeros. Comentarios del tipo “aquí nos conocemos todos muy bien” sería un exponente de esto que estamos explicando.

Esto supone, en primer lugar, la existencia de un sistema social caracterizado por un sistema de relaciones y de roles, por grupos más o menos estructurados, por afinidades y enemistades establecidas; pero también, en segundo lugar, de un sistema político, que supone un conflicto por el poder, un conjunto de intereses y unas jerarquías establecidas. Dentro de este juego las distintas posiciones se van construyendo en un contexto interactivo, de acuerdo con las condiciones de partida, que hacen posible este hecho.

Por último, esta cultura supone un marco para definir la identidad de los distintos participantes en relación al grupo de referencia. Primero, en cuanto que define un sentido de pertenencia desde el que le es posible ubicarse y reconocerse como profesional de la enseñanza en este nivel particular. En segundo lugar, cada sujeto se define a sí mismo y elabora su identidad profesional a partir de su propia historia personal en interacción con este contexto cultural. Se puede decir que las características de esta cultura se encuentran presentes en la construcción de la identidad de los distintos participantes. Pero, al mismo tiempo, esta cultura se está rehaciendo constantemente en función de las diferentes identidades profesionales de los profesores.

Las consideraciones compartidas unánimemente, por ejemplo, en relación con el estatus social de la profesión, puede ser un ejemplo de esto. También este es el caso de las posiciones que se adoptan en relación al sentido vocacional de la enseñanza, discutido ampliamente por unos y reclamado por otros, pero que define una identidad en relación al mismo.

Arantxa explica un proceso que puede ser representativo de cómo se va conformando esta identidad, de acuerdo a las experiencias profesionales que configuran su historia personal.

Al principio empecé a dar las clases en plan mando directo totalmente. Luego te das cuenta que no puede ser que tú plantees todo el trabajo a los alumnos (...) Esto no es algo que yo esté haciendo desde siempre, sino que lo he experimentado últimamente. Es algo a lo que he llegado después de mucha reflexión. Vamos evolucionando; cuando empezamos llegamos con muchas ideas e iniciativas, después te vas dando cuenta con la práctica que te tienes que ir amoldando. Después también aprendes cosas nuevas que al principio no las sabías y entonces intentas introducirlas.

Los intercambios con otros compañeros también te ayudan (...) La situación varía mucho con la experiencia y el paso de los años.

## La definición de la cultura profesional de los docentes de secundaria

Una vez establecidas las condiciones y valoradas las propiedades de la cultura profesional, lo que nos preocupa ahora es explicitar precisamente, cuáles son las claves de su definición como tal. En definitiva, qué es lo que le da sentido y le confiere identidad propia. Esta definición estará presente en las cinco características básicas que desde el análisis de nuestros datos la explican e interpretan, tal como comentaremos más adelante.

Son tres los elementos que presentamos para esta propósito: Su funcionalidad a lo largo de su historia, el tipo de actividad que realiza y las condiciones en que tiene lugar.

*Funcionalidad.* El primer componente para definir esta cultura profesional es precisamente aquello que da origen a su existencia misma y que determina su proceso socio-histórico. Si algo está presente a lo largo del conjunto de los textos de los profesores, los informes de los centros y el mismo análisis del marco normativo de la administración es el enfoque fuertemente disciplinar, en cuanto contenido académico, que presenta todo la actividad de los docentes en secundaria. Se puede decir que la enseñanza secundaria tiene como finalidad básica el desarrollo de un conocimiento académico y que el valor que se le da a este conocimiento está marcando de una forma determinante los marcos de comprensión característicos de estos profesores.

Esto se pone de manifiesto en multitud de momentos y comentarios de los mismos. Desde el mismo hecho de su formación inicial y sus condiciones de acceso a la profesión, hasta la orientación de su trabajo y sus relaciones sociales está impregnado, de forma significativa, de contenido disciplinar. Todos los profesores de enseñanza secundaria se forman, en primer lugar, en un especialidad científica determinada, en la cual vuelcan su interés. Solo dos casos, Juana y en cierto modo Félix, manifiestan lo que ellos denominan “vocación” por la enseñanza desde el principio. La mayoría van elaborando su “gusto” por la educación a lo largo de su ejercicio y una vez que han experimentado lo que hemos denominado como la “fascinación” por la educación.

Empezando por su formación inicial, los profesores de secundaria se consideran, en primer lugar, especialistas de un determinado dominio científico. Como Cristóbal nos explica en varios momentos de su texto, “Nosotros llegamos con un alto grado de especialización”. De hecho, el peso principal en las pruebas establecidas desde la administración educativa, para el acceso a la profesión docente recae sobre el “dominio de los contenidos del programa”. Todo ello va marcando una determinada orientación a las tareas profesionales que se refuerza con una organización del profesorado en los centros en torno al mismo criterio disciplinar, como es el caso de los departamentos. Todo profesor en cada centro se haya vinculado a un departamento de contenido, en el cual desarrolla su actividad. Departamentos que si atendemos a los informes de los centros, nos encontramos que presentan también “altos” niveles de especialización. Prácticamente existe un departamento por tipo de asignatura distinta que aparece en el currículum. En el informe del I.E.S. Don Juan De Alba, por ejemplo, se nos habla de la existencia de 17 departamentos para una plantilla de 71 profesores, lo cual hace una media de poco más de cuatro profesores por cada uno.

Esta orientación disciplinar, por otro lado, supone una clasificación de los profesores de acuerdo a las asignaturas que se imparten. El mundo académico y disciplinar no otorga la misma valoración a las diferentes materias, estableciéndose categorías distintas para las mismas. Los centros que han sido de Formación Profesional, por ejemplo, relatan claramente las diferencias entre los

profesores de taller y los profesores de contenido. Pero incluso en disciplinas que gozan del mismo rango en cuanto a los estudios realizados, las que implican licenciaturas, se dan diferentes valoraciones. Los profesores de Educación Física, como es el caso de Conchita, reflejan el trato diferente con que se maneja su disciplina, incluso la sorpresa de los colegas ante la petición de un espacio propio para ubicar el departamento. La consideración de asignaturas como Química o Matemáticas resulta más elevada que la Geografía, la Historia o la Filosofía, pongamos por caso.

El único resultado de este proceso es un incremento o una potenciación de la jerarquización que caracteriza a los centros educativos de secundaria. Entre el mismo profesorado se plantean determinadas élites académicas y profesores de asignaturas “marías” con menor peso específico en el conjunto del claustro. Esto influye en muchos casos en reparto de presupuestos, asignación de horarios, acceso a cargos, etc. Incluso, el propio comportamiento docente, como nos comenta Alberto, viene determinado por la disciplina en que uno se haya ubicado.

No hay más que ver, por ejemplo, a los matemáticos, que tienen una idea de ciencia exacta, cerrada. Para mí son la gente más cerrada del mundo. A la hora de dar clases ellos son profesores de matemáticas y punto. El problema tiene que dar una solución exacta y como no sea así no sirve. (...), porque tiene la concepción de que las matemáticas tienen que ser una ciencia exacta.

Esto conduce también a una especificidad de las diferentes materias académicas en un intento de buscarse un espacio propio en este sistema. Así, por ejemplo, la profesora de Inglés reclama una singularidad propia para su materia, los profesores de Ciencias, en sus distintas manifestaciones, abogan por la utilidad del conocimiento científico o los profesores de asignaturas humanísticas se arrojan una mayor flexibilidad y una mayor implicación con los aspectos educativos de su profesión.

Haciendo una pequeña digresión, se puede establecer un cierto criterio social para esta situación. Por un lado, en cuanto lo que supone de traducción de estereotipos sociales y la diferente consideración de los campos de estudio de acuerdo a su prestigio profesional. Pero por otro lado, la misma enseñanza secundaria, como etapa educativa, surge vinculada a la necesidad de formación en contenidos culturales de cara al acceso a los estudios superiores. La Formación Profesional supuso ya en su momento una ruptura en este planteamiento creando una jerarquización social aún más fuerte que la previamente existente y justificada por supuestos criterios académicos, ligados indefectiblemente a un juego de capacidades intelectuales.

*Actividad.* El segundo elemento que delimita la cultura profesional es el que tiene que ver con la definición de la actividad que se realiza en el Centro educativo. Dicho en pocas palabras, tal como lo expresa María,

(...) mi función principal es la de enseñar, la de transmitirles unos conocimientos y exigirles un comportamiento en clase.

La cuestión está en cómo definimos esta tarea de enseñar. En la explicitación de María parece que queda clara una postura. En otros casos lo que se manifiesta es otro punto de vista más preocupado por la adquisición de unos valores, por la experiencia del niño de estos valores, etc. Lo que esto pone de manifiesto es la oposición, ya mencionada, entre lo que pensamos que constituye las dos grandes orientaciones ideológicas de la cultura profesional en secundaria. Esto es, “instrucción vs. educación”. La toma de postura en una y otra posición estará en la base, incluso, de los conflictos que caracterizan el mundo escolar y estará en la base de la crisis profesional propiciada por la Reforma Educativa.

Ahora bien, en este momento, más allá de lo que pueda suponer esta oposición, que posteriormente tendremos oportunidad de explicar más despacio, pensamos que lo que caracteriza de forma más radical la actividad de los docentes es la enseñanza entendida como un “sistema político de relaciones”. Las dos orientaciones mencionadas se explican en buena parte de acuerdo a



cómo cada una de ellas supone marcos de relación distintos con los alumnos y entre los mismos docentes. Más que por las propias definiciones de los profesores lo que desde nuestro punto de vista establece la diferencia de adscripción es el sistema de relaciones que origina en su actividad. Y decimos sistema político porque el tipo de relaciones y la orientación de las mismas vienen definidas desde posiciones de poder y por el conflicto entre intereses

A lo largo de todos los textos de los profesores, e incluso en buena parte de los informes de los centros, gran parte de los comentarios y explicaciones tienen que ver con las relaciones que se establecen con los alumnos o entre los mismos profesores. Las historias personales de los profesores y su búsqueda de identidad profesional se establecen de acuerdo al resultado de los encuentros que tienen lugar con los otros participantes en la institución.

Somos conscientes de que siempre es posible atribuir estas mismas características a la mayor parte de las situaciones en que el ser humano tiene que vivir en sociedad. En buena medida se puede considerar de que esto es así, si bien pensamos que hay elementos diferenciales específicos en la situación escolar que le confieren un valor propio. Pensamos que en este caso las relaciones entre los sujetos constituyen la razón misma de la actividad de los docentes y no tanto una condición para el desarrollo de otro tipo de procesos.

En este sentido, por ejemplo, algunos profesores manifiestan cómo la definición de su actividad viene dada, muy a menudo, por las características del alumnado que tiene enfrente. Daría la impresión de que lo que se busca es más establecer determinados tipos de vínculos afectivo-sociales con los alumnos, los cuales suponen la base de la experiencia escolar. De hecho, podríamos decir que la enseñanza, desde este punto de vista, no es otra cosa que establecer este tipo de vínculos con los alumnos. Los cuales vienen determinados por la jerarquía existente en el aula, la diferencia de intereses, motivaciones y expectativas entre ambos colectivos (alumnos y profesores) y el conflicto originado por el control de la actividad en el aula.

Resulta significativo en este sentido, por ejemplo, el comentario de Isabel, que se repite también en algunos otros de los docentes con expresiones prácticamente iguales a esta:

Resulta bastante estresante cuando te has preparado una clase concreta y no te sale nada de lo que te has preparado.

En definitiva, las planificaciones, las teorías y principios didácticos se estrellan contra los sistemas de relaciones que se establecen en el aula. La actividad de enseñar se convierte, según esto, en un proceso de construir relaciones sobre las que justificar unos determinados contenidos académicos. Cuando los profesores constatan que, de alguna forma, lo que están esforzándose por enseñar a sus alumnos estos son incapaces de recordarlo el curso siguiente, lo que en definitiva queda como producto de la enseñanza es este sistema de relaciones.

Por ejemplo, una de las principales satisfacciones que encuentra la mayor parte de los profesores con su ejercicio profesional es que los alumnos, una vez acabados sus estudios en el centro, sean capaces de saludarles con afabilidad y cariño. Si bien es verdad, de nuevo las dos orientaciones de la docencia, que otros profesores solo hacen hincapié en los conocimientos científicos que hayan adquirido.

*Condiciones.* El último elemento que está marcando la definición de la cultura profesional de los docentes tienen que ver con las condiciones particulares en que se desarrolla la enseñanza. En definitiva, cuál es el modelo institucional que se está viviendo en la escuela, en qué situación particular se encuentra, y cómo esto lleva a unas determinadas condiciones de trabajo. Qué duda cabe, y los profesores lo están manifestando constantemente, que estas condiciones están originando unas orientaciones peculiares en los modos de afrontar la tarea de enseñanza. Los espacios, a los que hacíamos referencia en otro momento, y la dificultad para que los profesores puedan desarrollar un trabajo individual en el centro (corregir, preparar clases, elaborar material curricular, etc.), son un ejemplo más de esto. También nos encontramos aquí temas relativos a adscripciones, traslados,

distribución de grupos de alumnos e intensificación de las tareas docentes, los marcos para la formación permanente, etc. El estudio de la normativa legal nos da una idea aproximada de cuáles son estas condiciones y cómo se viven por los profesores.

Aunque anteriormente ya hemos comentado algo relativo al marco institucional, lo que en este instante nos interesa es el momento peculiar que está viviendo la institución educativa y cómo esta situación está suponiendo el contexto actual del ejercicio de la docencia. Nos referimos en concreto al factor de desestabilización de los equilibrios previos que viene propiciado por la Reforma Educativa. Atendiendo a las historias de los centros y a las mismas historias personales, la vida institucional en los institutos de enseñanza se desarrolla en una dinámica de conflicto y búsqueda de consenso, que ha supuesto una cierta estabilización de las relaciones y de la convivencia entre los profesores. Las nuevas exigencias y condiciones que se generan a partir de la Reforma supone una ruptura de estos equilibrios previos de los centros y esto está introduciendo nuevos conflictos.

En este caso además, la situación es más drástica dado que podemos decir que el plato fuerte de esta Reforma, el nivel educativo que más se ve afectado por estos cambios, es el de la enseñanza secundaria. La prolongación de la etapa obligatoria, el cambio de orientación en la formación de los alumnos, la modificación de los criterios de promoción, etc., han supuesto un fuerte aldabonazo para una institución que, como antes indicábamos, se encuentra fuertemente centrada en los contenidos académicos y la proyección hacia estudios superiores de tipo universitario. O por parte de la Formación Profesional, el replanteamiento de las motivaciones, los intereses y las actitudes de unos alumnos despreocupados y lejanos de cualquier interés intelectual de tipo académico.

Destaca de modo significativo, bajo nuestro punto de vista, las continuas referencias a la Reforma y a los cambios que supone, por parte de la mayor parte de los profesores. Y sobre todo sorprende el hecho de que la mayoría de estas referencias implican tomas de postura acerca de la misma. Los profesores se decantan a favor o en contra de la reforma, conformando un nuevo nivel de confrontación, no ajeno tampoco a los conflictos ideológicos comentados. Donde sí se produce una mayor coincidencia es en la valoración negativa, no tanto de lo que supone de nueva orientación de la enseñanza, sino de los modos en que ésta se ha llevado a cabo. Se comenta por ejemplo, que ésta sería más posible con un determinado grupo de alumnos, con menor ratio por aula, con mayores recursos en los centros, etc. Pero difícilmente en las condiciones actuales.

La postura más generalizada entre los profesores con los que hemos trabajado sería la representada por Juana:

Ahora todos los docentes, o maestros o educadores como nos queramos llamar nos vamos a ver sometidos a un cambio, (...). Ahora mismo yo estoy muy decepcionada con la L.O.G.S.E., con la implantación de esta ley. Creo que es pura demagogia. Hay gente que la defienden a capa y espada, pero luego tú miras los centros y ves que hay muchas deficiencias y siempre te responden del mismo modo: no hay dinero. (...)

Para poder llevar adelante un proyecto, se necesitan materiales, infraestructura, recursos y no se puede por falta de recursos económicos

Otra postura tiene más que ver con un cierto escepticismo de que realmente esta reforma vaya a producir ningún cambio ya que en última instancia, cada uno luego entra en su aula y sigue haciendo lo de siempre. De alguna forma, las condiciones laborales que establece la organización en forma de grupo - aula, puede sobre otras consideraciones pedagógicas o educativas. María refleja de alguna forma esta postura cuando nos dice:

Ahora todos los compañeros nos vamos a enfrentar a una reforma, a un cambio y creo que va a depender totalmente del profesor. La L.O.G.S.E. va a depender mucho de los profesores, o sea, de la voluntad que los profesores dispongan en que esto funciones, pero estoy segura que sobrevivirá. Ocurrirá como el cambio anterior de la E.G.B. y B.U.P.. Los primeros años también fueron ... hasta que ya después se

consolidó. No obstante, a pesar de estos cambios yo creo que mi materia en realidad sigue siendo la misma, que lo que tengo que cambiar a lo mejor es en actitudes, tendré que rellenar más papelitos, pero a mí no me van a decir que yo me aprenda otra cosa y que yo dé Historia, ni que yo de Inglés. Yo seguiré dando lo mismo, sólo que en función de la gente que tenga delante.

Pensamos que los comentarios anteriores nos han dejado claro una definición acerca de la cultura profesional de los docentes en secundaria. A la pregunta que nos hacíamos en su momento pensamos que tenemos una respuesta clara. Sí, existe una cultura profesional de los docentes. La cuestión siguiente es especificar cuáles son las características básicas que nos dan las claves para su interpretación. Y esto es lo que vamos a afrontar en los puntos siguientes.

## Características de la Cultura Profesional

Hemos identificado cinco grandes características en las que se pueden sintetizar los elementos más relevantes de la cultura profesional en secundaria. Estas vienen definidas por una serie de categorías, expresadas en forma de enunciados, con las que es posible, desde nuestro punto de vista, explicar la dinámica cultural de la profesión docente. Serían las siguientes:

- Las expectativas sociales asociadas a los distintos niveles y tipos de enseñanza en el nivel de secundaria, determinan distintos modelos de comportamiento de los docentes.
- Las experiencias profesionales a través de las historias de los centros educativos determinan el marco de afinidades y conflictos entre los profesores.
- La tarea del profesor se define en torno a la enseñanza.
- La identidad profesional de los docentes se construye en un marco relacional con el alumno.
- El aislamiento caracteriza el trabajo de los profesores.

Estas cinco grandes características las podemos ver integradas en la siguiente figura (Fig. 2), en la que se pone de manifiesto, se puede decir, un proceso por el que a partir de unos componentes sociales presentes en la práctica de la enseñanza, se llega al tipo de ejercicio profesional que caracteriza esta cultura.

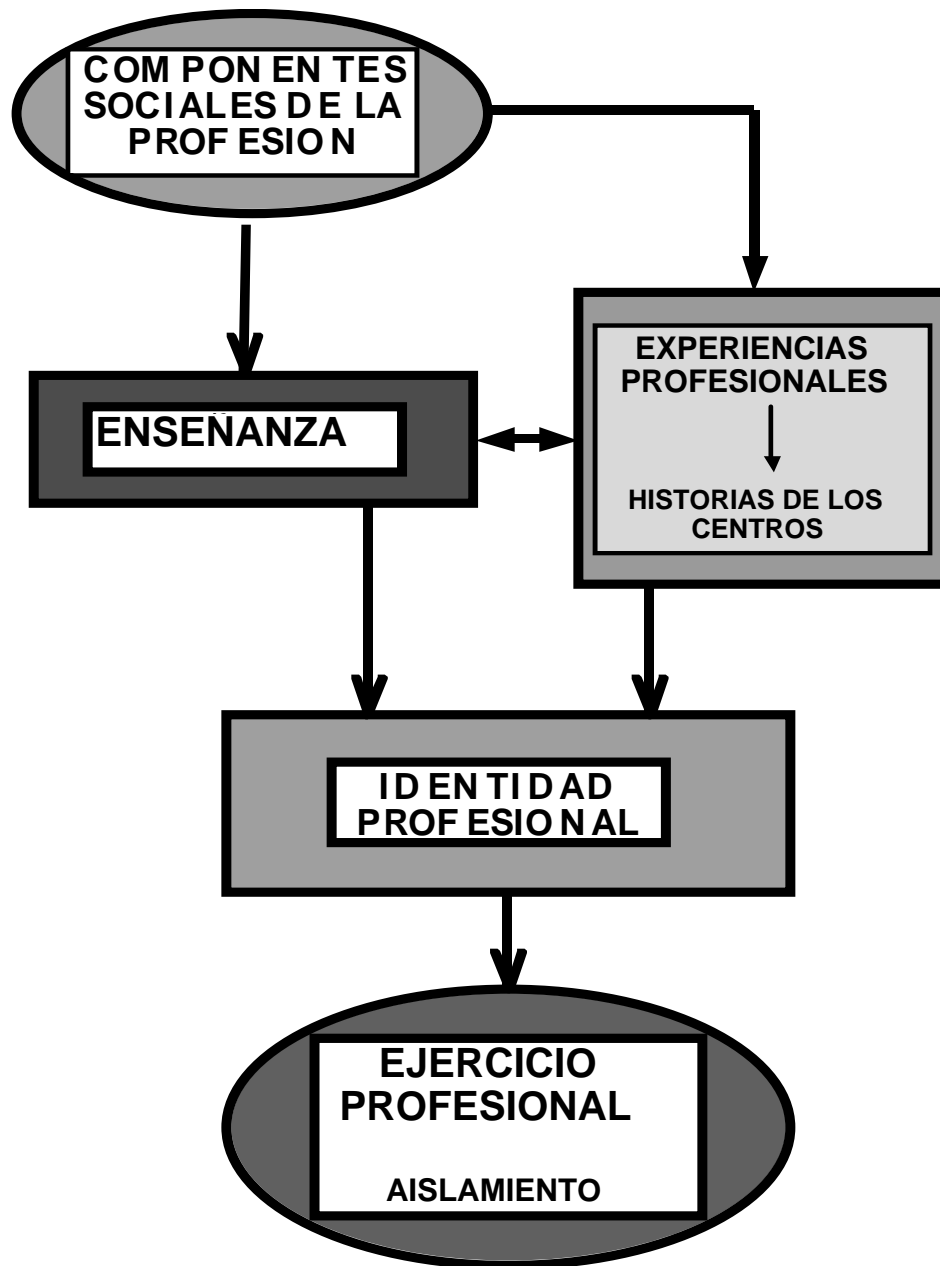
El eje central de toda esta caracterización, como no podía ser menos, es la *enseñanza*. Como ya se ha dicho, la tarea del profesor desde el punto de vista profesional se define en torno a la enseñanza, sea como fuera que se entienda ésta. Aquí tenemos que tomar en consideración, de nuevo, la confrontación ideológica Instrucción - Educación. Debemos, pues, analizar en qué consiste, desde este punto de vista; cuáles son las tareas que se definen de acuerdo a esto y las condiciones en que esto tiene lugar.

Previamente nos encontramos con lo que hemos denominado *Componentes sociales de la profesión*. Con ello queremos explicar cómo las expectativas sociales que se generan, tanto por parte de los docentes y la institución educativa como por los propios alumnos, en torno a los diferentes niveles y tipos de enseñanza está mediando en la actuación de los docentes. Estos cambian su comportamiento y sus pautas de comportamiento en función de si el grupo de alumnos que tienen enfrente son sentidos como motivadores para su práctica profesional. Esto es, si manifiestan interés por la asignatura y la actividad de clase; si su intención es prolongar sus estudios en niveles educativos superiores,... o si por el contrario, están cumpliendo simplemente con su paso por el centro, están ajenos a la realidad de lo que es el instituto, les da igual todo lo que se hace en el centro, etc.

Estas actitudes y expectativas normalmente vienen asociadas, en primer lugar, al tipo de educación secundaria en que nos encontramos. De los alumnos de Formación Profesional los profesores no esperan mucho acerca de los resultados de su actividad y se conforman con que aprendan unas ciertas reglas de comportamiento y algunos contenidos básicos. Lo que hasta ahora era el BUP, por otro lado, era visto desde la perspectiva de que eran alumnos más motivados y previamente seleccionados por los niveles inferiores. Pero también se manifiestan diferentes posiciones de los profesores en función de si nos encontramos en los cursos inferiores o en los superiores. Es curiosa la tendencia de algunos profesores, una buena mayoría podríamos decir, a preferir impartir su docencia en el COU, o en los niveles superiores de la enseñanza secundaria.

Estas expectativas, por otro lado, son mantenidas por la propia administración, con diferentes tratamientos para unos y otros centros y también por los propios alumnos, que ponen de

**Fig. 2: Caracterización de la Cultura Profesional de los Docentes de Secundaria**



relieve en sus actitudes su respuesta a lo mucho o poco que se espera de ellos. La Reforma, como ya anunciábamos, y los cambios que introduce en la configuración de la población estudiantil de los centros está generando importantes cambios que están afectando al trabajo docente. Por otro lado, desde estas expectativas y teniendo en cuenta las tareas profesionales que se definen en torno a la enseñanza se puede hablar de que los docentes mantienen una serie de *experiencias profesionales*. Estas llevan a los profesores, a través de los complejos procesos de socialización, a establecer sistemas de afinidades o de conflictos con los otros compañeros, componiéndose determinados grupos que actúan en los centros, con sus particulares conflictos en torno al poder y la influencia.

Estas experiencias tienen mucho que ver con las propias *historias de los centros* y los procesos que en ellos tienen lugar. Las cuales también se van formando por las propias *historias personales* de los profesores; las cuáles, a su vez, están contribuyendo al desarrollo de las anteriores. En definitiva, el desarrollo personal de los sujetos que participan de las instituciones educativas y los procesos evolutivos que tienen lugar en ellas caminan paralelamente reconstruyéndose mutuamente.

Todo esto conduce a que los profesores vayan conformando lo que podemos llamar una *identidad profesional* que supone unas determinadas concepciones y prácticas de su profesión. En este caso nos encontramos con unas condiciones previas con las que los docentes acceden a la situación escolar, y que provienen fundamentalmente de sus propias experiencias escolares como alumnos y de los procesos de formación inicial. Desde estos presupuestos y de acuerdo al marco de relaciones que van definiendo con sus alumnos fundamentalmente, pero también con los propios compañeros, el docente se va construyendo una forma de concebirse a sí mismo como profesional de la enseñanza. Digamos que hace una lectura de sí mismo en función del resultado de sus relaciones con los otros participantes de la situación escolar. Ya decíamos antes como de alguna manera se puede decir que éstas son realmente el objeto de la enseñanza y no tanto los contenidos tras los que parapetamos nuestra debilidad.

En esta construcción de la identidad de nuevo se ponen en juego buena parte de las características que ya hemos mencionado, pero fundamentalmente nos conduce a una definición del *ejercicio profesional* que llevan a cabo los docentes. Y aquí nos encontramos con el *aislamiento* como la clave fundamental para entender esta forma de desarrollar su profesión. Las referencias, por ejemplo, a la necesidad del trabajo en grupo entre los profesores son constantes, pero más para negar su existencia que para representar un modo de trabajar.

Preferimos hablar de aislamiento y no de individualidad porque pensamos que en definitiva ésta no es sino una consecuencia más del primero. Es decir, lo que el docente se encuentra en el ejercicio de su profesión es una situación parcelada y acotada, donde las responsabilidades de cada uno se dirimen en el interior de su propio coto privado. De hecho, la carencia de manifestaciones acerca de los resultados “reales” de su trabajo crea una situación difícil de comprender que lleva a centrar su gratificación profesional en los meros resultados académicos o, como mucho, en las relaciones de afecto generadas con los alumnos. Lo que realmente han aprendido los alumnos, la socialización que generan con su actuación, su desarrollo personal e intelectual es algo que permanece prácticamente siempre oculto al profesor.

El propio sistema escolar padece esta condición de aislamiento, hasta el punto de que difícilmente el marco social en que se mueve llega a comprender muy bien los lenguajes escolares. Al final se pide un resultado de unas características determinadas y el sistema tiende, de este modo, a comportarse endogámicamente, de cara a justificarse a sí mismo como institución. Entendemos que de alguna manera se está produciendo una endogamia institucional provocada por este aislamiento en el que vive profesionalmente la enseñanza y los docentes. Incluso podemos llegar a pensar que los docentes se manejan profesionalmente con ficciones institucionales que justifican las ideologías educativas de las que parten. Por ejemplo, el concepto de Comunidad Educativa, manejado y defendido por los docentes como necesario para su práctica educativa, se convierte en puro aire en cuanto comprobamos los procesos reales de participación, los compromisos que adquieren los diversos colectivos o, también, la propia valoración que los docentes hacen del mismo en su actuación real.

Pensamos que esta pequeña síntesis nos puede valer para situar nuestro análisis y el esquema interpretativo en el que nos movemos. El desarrollo de estas características adquiere gran complejidad y abarca facetas muy distintas de la vida de los centros y de la vida profesional de los docentes. Lo que nos interesa resaltar, en cualquier caso, para finalizar, es que si de algo nos ha servido, personalmente, el realizar este trabajo es para respetar y valorar el trabajo de unos

profesionales, que independientemente de su orientación ideológica o educativa, de su mayor o menor énfasis en la formación humana e integral de los alumnos y en los procesos de cambio social, se enfrenta a una tarea ya de por sí suficientemente dura, ingrata en muchas ocasiones, con pocas motivaciones y de la que en términos generales es incapaz de reconocer los éxitos o fracasos de su actuación. Normalmente se trabaja a ciegas, sin más referencias que las que marcan las tradiciones profesionales, con fuertes presiones sociales sobre esos mismos resultados que desconocen y que, por tanto, le abocan a la inseguridad y al desengaño. Pero que aún así son capaces de entusiasmarse por su trabajo, de fascinarse por esto que llamamos educación y hacer lo mejor que saben desde sus propias perspectivas, aunque estas a veces no sean las más adecuadas.

Queremos por tanto, manifestar nuestro más entrañable y sincero agradecimiento a este grupo de profesores que desinteresadamente se han prestado a colaborar con nosotros en este trabajo y desnudar, de alguna manera, sus propias vidas. Pertenecen a posiciones distintas y modos diferentes de entender su profesión, en ocasiones contrapuestas y contrarias entre sí. Pero en cualquier caso se han prestado generosamente, con algunas dificultades en algunos momentos, pero dispuestos a encontrar sentido a su trabajo, a sus tareas cotidianas y a contribuir a crear unas condiciones distintas para el cambio. A menudo sin comprender muy bien cómo este trabajo podía contribuir a esta tarea. A ellos nuestro agradecimiento y respeto por su trabajo.

## Referencias

- AA.VV. (1990). Special Issue: Biography and Life History in Education. *Cambridge Journal of Education*, 20 (3).
- Achilli, Elena L. (1996). *Práctica Docente y diversidad Sociocultural*. Rosario: Homo Sapiens.
- Alliaud, Andrea (2004). “La Experiencia Escolar de Maestros Inexpertos. Biografías, Trayectorias y Práctica Profesional”. *Revista Iberoamericana*. 34: 3.
- Arfuch, Leonor (2002). *El Espacio Biográfico. Dilemas de la Subjetividad Contemporánea*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Ball, Stephen J. & Goodson, Ivor F. (eds.) (1985). *Teachers' Lives and Careers*. Lewes: Falmer Press.
- Bolívar, Antonio (2002). “¿De Novis Ipsi, Silemus?”. Epistemología de Investigación Biográfico – Narrativa en Educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. 4:1
- Caballero, Zulma (2001). *Aulas de Colores y Sueños. La Cotidianidad en las Aulas Multiculturales*. Barcelona: Octaedro-EUB-
- Clandinin, D.Jean & Connelly, F.Michael (1992). Narrative and Story in Practice and Research. In: Schön, Donald (Ed.), *Case Studies in and on Educational Practice* (pp. 258-281). New York: Teachers' College Press.
- Evans, Mary (1996). *One and One Make Five*. Edinburgh: Pentland Press.
- Flick, Uwe (2002). *Qualitative Sozialforschung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohit Taschenbuch Verlag GmbH. (Versión en Español: (2004). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Goodson, Ivor F. (ed.) (1992). *Studying Teachers' Lives*. London: Routledge. (Versión en Español: (2004). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro)
- Goodson, Ivor F. & Hargreaves, Andy (Eds.) (1996). *Teachers' Professional Lives*. New York: Falmer Press.
- Goodson, Ivor F. & Walker, Rob (1991). *Biography, Identity & Schooling. Episodes in Educational Research*. London, New York: The Falmer Press.
- Goodson, Ivor F. & Sykes, Pat (2001). *Life History Research in Educational Setting: Learning from Lives*. Buckingham: Open University Press.
- Green, Judith L. (1983). Research on Teaching as a Linguistic Process: A State of the Art. *Review of Research in Education*, 10: 151-252.
- Guba, Egon G. & Lincoln, Yvonna (1982). Epistemology and Methodological bases of Naturalistic Inquiry. *Educational Communication and Technology Journal*, 30(4).
- Hammersley, Martyn & Atkinson, Paul (1995). *Ethnography Principles in Practice*. London: Routledge.
- Hargreaves, Andy (1996). Revisiting Voice. *Educational Researcher*, 25(1): 12-19.
- Jackson, Philip W. (1968). *Life in Classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Kornblit, Ana Lía (coord.) (2004). *Metodologías Cualitativas en Ciencias Sociales. Modelos y Procedimientos de Análisis*. Buenos Aires: Biblos
- LeCompte, Margaret D. & Gotees, J.P. (1982). Problems of Reliability and Validity in Ethnographic Research. *Review of Educational Research*, 52(1): 31-60.
- Lewis, Oscar (1964). *Los Hijos de Sánchez*. México: Fondo de Cultura Económica.
- MacLure, Maggie & Stronach, Ian (1993). Jack in Two Boxes: A Postmodern Perspective on the Transformation of Persons into Portraits. *Interchange*, 24(4): 353-380.



- Packwood, Angela & Sikes, Pat (1996). Adopting a Postmodern Approach to Research. *Qualitative Studies in Education*, 9(3): 335-345.
- Philips, Susan U. (1983): *The Invisible Culture: Communication in the Classroom and Community on the Warm Springs Indian Reservation*. New York & London: Longman.
- Larrosa, Jorge; Arnaus, Remei et al (1995). *Déjame que te Cuente. Ensayos sobre Narrativa y Educación*. Barcelona: Laertes.
- Pujadas, Juan José (1993). *El Método Biográfico: el Uso de Historias de Vida en Ciencias Sociales*. Madrid: CIS.
- Rivas, J. Ignacio (1990). *Investigación Naturalista en Educación. Una Revisión Crítica*. Valencia: Promolibro.
- Rivas, J. Ignacio (1992). *Organización y Cultura del Aula: Los Rituales de Aprendizaje*. Málaga: Edinford.
- Rivas, J. Ignacio (1998). El Equipo Docente como Modelo de Autoformación. *Investigación en la Escuela*, 34: 79-89.
- Rivas, J. Ignacio & Sepúlveda, M. Pilar (2000). *Biografías Profesionales*. Málaga: Servicio Publicaciones de la Universidad de Málaga.
- Rivas, J. Ignacio & Sepúlveda, M. Pilar (2003). “Voces para el Cambio. La Biografía como Estrategia de Desarrollo Profesional”. En: Santos, M. A. & Beltrán, R. (coord.). *Conocimiento, Ética y Esperanza*. Málaga: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga.
- Rivas, J. Ignacio et al. (2004). *La Cultura Profesional de los Docentes de Enseñanza Secundaria*. <http://www.hum619.uma.es>
- Roberts, Brian (2002). *Biographical Research*. Buckingham: Open University Press.
- Sautu, Ruth (1999). *El Método Biográfico*. Buenos Aires: Universidad de Belgrano.
- Sala, Toni (2002). *Crónica de un Profesor de Secundaria*. Barcelona. Península.
- Sarlo, Beatriz (1998). *La Máquina Cultural. Maestras, Traductores y Vanguardistas*. Buenos Aires: Ariel
- Sánchez-Enciso, Juan (2003). *Los Mejores años. Peripécia Vital y Profesional de un Profesor de BUP*. Barcelona: Rosa Sensat-Octaedro.
- Siskin, Leslie S. (1994). *Realms of Knowledge*. London and New York: Falmer Press.
- Smith, Louis & Geoffrey, William (Comps.) (1968): *The Complexities of an Urban Classroom: An Analysis Toward a General Theory of Teaching*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Stronach, Ian & MacLure, Maggie (1997): *Educational Research Undone. The Postmodern Embrace*. Buckingham: Open University Press.
- Thomas, David J. (1995): *Teachers' Stories*. Buckingham: Open University Press.
- Willis, Paul (1986). Producción Cultural y Teorías de la Reproducción. *Educación y Sociedad*, 5: 7-34.
- Woods, Peter & Hammersley, Martyn (Comps.) (1993). *Gender and Ethnicity in Schools*. London: Routledge.
- Woods, Peter (1996). *Researching the Art of Teaching. Ethnography for Educational Use*. London & New York: Routledge.

## Acerca de los Autores

### José Ignacio Rivas Flores

Profesor Titular del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga desde 1985. Doctor en Ciencias de la Educación desde

1990. Sus trabajos se centran fundamentalmente en Cultura Institucional, Desarrollo Profesional del Docente e Investigación Biográfica. Coordina el grupo de investigación “Profesorado, Cultura e Institución Educativa” de la Junta de Andalucía, y actualmente es director del departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga. Dirección Postal: Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Málaga. 29071 Málaga. España. Email: [i\\_rivas@uma.es](mailto:i_rivas@uma.es)

**Maria Del Pilar Sepúlveda Ruíz**

Profesora Titular del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga desde 1996. Durante los años 1994-96 fue profesora asociada en la Universidad de Almería en el mismo área. Su trabajos versan sobre Desarrollo Profesional del Docente, Investigación Biográfica, Investigación participativa y Evaluación de Programas Educativos. Dirección Postal: Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Málaga. 29071 Málaga. España. Email: [mdsepulveda@uma.es](mailto:mdsepulveda@uma.es)

**Pilar Rodrigo Muñoz**

Catedrática de Enseñanza Secundaria en Ciencias Sociales. Licenciada en Pedagogía

**Colaboradores**

**Gonzalez, Eduardo**

Licenciado en Ciencias de la Educación y profesor de Enseñanza Primaria en la localidad donde se ubicaba el centro rural incluido en el proyecto. Actuó como investigador en este centro en las mismas condiciones de los autores del artículo, si bien no participó en la redacción del mismo.

**Alonso, Mariana; Cortes, Carmen; Gimeno, Virtudes; Gutierrez, Lidia; Lozano, Isabel:**

licenciados en Ciencias de la Educación y estudiantes del Programa de Doctorado del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga y contratados para su participación en el proyecto. Su trabajo se centró especialmente en la recogida de datos de las etnografías de los centros escolares implicados en la educación y en el tratamiento informático de las entrevistas

## **AAPE Comité Editorial**

### **Editores Asociados**

#### **Gustavo E. Fischman & Pablo Gentili**

##### **Arizona State University & Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

**Hugo Aboites**

Universidad Autónoma  
Metropolitana-Xochimilco

**Dalila Andrade de Oliveira**

Universidade Federal de Minas  
Gerais, Belo Horizonte, Brasil

**Alejandro Canales**

Universidad Nacional  
Autónoma de México

**Erwin Epstein**

Loyola University, Chicago,  
Illinois

**Rollin Kent**

Universidad Autónoma de  
Puebla. Puebla, México

**Daniel C. Levy**

University at Albany, SUNY,  
Albany, New York

**María Loreto Egaña**

Programa Interdisciplinario de  
Investigación en Educación,  
Chile

**Grover Pango**

Foro Latinoamericano de  
Políticas Educativas, Perú

**Angel Ignacio Pérez Gómez**

Universidad de Málaga

**Diana Rhoten**

Social Science Research  
Council, New York, New York

**Susan Street**

Centro de Investigaciones y  
Estudios Superiores en  
Antropología Social Occidente,  
Guadalajara, México

**Antonio Teodoro**

Universidade Lusófona Lisboa,

**Lilian do Valle**

Universidade Estadual do Rio  
de Janeiro, Brasil

**Adrián Acosta**

Universidad de Guadalajara  
México

**Alejandra Birgin**

Ministerio de Educación,  
Argentina

**Ursula Casanova**

Arizona State University,  
Tempe, Arizona

**Mariano Fernández Enguita**

Universidad de Salamanca.  
España

**Walter Kohan**

Universidade Estadual do Rio  
de Janeiro, Brasil

**Nilma Limo Gomes**

Universidade Federal de Minas  
Gerais, Belo Horizonte

**Mariano Narodowski**

Universidad Torcuato Di Tella,  
Argentina

**Vanilda Paiva Universidade**

Estadual do Rio de Janeiro,  
Brasil

**Mónica Pini**

Universidad Nacional de San  
Martín, Argentina

**José Gimeno Sacristán**

Universidad de Valencia,  
España

**Nelly P. Stromquist**

University of Southern  
California, Los Angeles,  
California

**Carlos A. Torres**

University of California, Los  
Angeles

**Claudio Almonacid Avila**

Universidad Metropolitana de  
Ciencias de la Educación, Chile

**Teresa Bracho**

Centro de Investigación y  
Docencia Económica-CIDE

**Sigfredo Chiroque**

Instituto de Pedagogía Popular,  
Perú

**Gaudêncio Frigotto**

Universidade Estadual do Rio  
de Janeiro, Brasil

**Roberto Leher**

Universidade Estadual do Rio  
de Janeiro, Brasil

**Pia Lindquist Wong**

California State University,  
Sacramento, California

**Iolanda de Oliveira**

Universidade Federal  
Fluminense, Brasil

**Miguel Pereira**

Catedrático Universidad de  
Granada, España

**Romualdo Portella do**

**Oliveira** Universidade de São  
Paulo, Brasil

**Daniel Schugurensky**

Ontario Institute for Studies in  
Education, Canada

**Daniel Suarez**

Laboratorio de Políticas  
Publicas-Universidad de  
Buenos Aires, Argentina

**Jurjo Torres Santomé**

Universidad de la Coruña,  
España

## **EPAA Editorial Board**

**Editor: Sherman Dorn University of South Florida**

**Production Assistant: Chris Murrell, Arizona State University**

**Michael W. Apple**

University of Wisconsin

**Greg Camilli**

Rutgers University

**Mark E. Fetler**

California Commission on Teacher  
Credentialing

**Richard Garlikov**

Birmingham, Alabama

**Thomas F. Green**

Syracuse University

**Craig B. Howley**

Appalachia Educational Laboratory

**Patricia Fey Jarvis**

Seattle, Washington

**Benjamin Levin**

University of Manitoba

**Les McLean**

University of Toronto

**Michele Moses**

Arizona State University

**Anthony G. Rud Jr.**

Purdue University

**Michael Scriven**

University of Auckland

**Robert E. Stake**

University of Illinois—UC

**Terrence G. Wiley**

Arizona State University

**David C. Berliner**

Arizona State University

**Linda Darling-Hammond**

Stanford University

**Gustavo E. Fischman**

Arizona State University

**Gene V Glass**

Arizona State University

**Aimee Howley**

Ohio University

**William Hunter**

University of Ontario Institute of  
Technology

**Daniel Kallós**

Umeå University

**Thomas Mauhs-Pugh**

Green Mountain College

**Heinrich Mintrop**

University of California, Los Angeles

**Gary Orfield**

Harvard University

**Jay Paredes Scribner**

University of Missouri

**Lorrie A. Shepard**

University of Colorado, Boulder

**Kevin Welner**

University of Colorado, Boulder

**John Willinsky**

University of British Columbia