

Paradojas y conflictos entre las culturas del profesorado, las familias y los estudiantes en el contexto escolar

Paradoxes and Conflicts between the Teacher, Family and Student Cultures in Schools

Jose Ignacio Rivas Flores

Universidad de Málaga. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Málaga, España.

Analia E. Leite Méndez

Universidad de Málaga. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Málaga, España.

Pablo Cortés González

Universidad de Málaga. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Málaga, España.

Resumen

Presentamos parte de los resultados de la investigación «Experiencia escolar, identidad y comunidad: investigando colaborativamente para la transformación de las prácticas escolares» (SEJ2007-60825/ EDU, del Plan Nacional de Investigación I+D+I). La investigación se está llevando a cabo en tres centros educativos ubicados en dos provincias del sur de España. Uno de ellos es de Primaria y está ubicado en un barrio marginal, otro es de Secundaria y está situado en un contexto de clase media baja, el último, ubicado en un entorno rural, es un centro de Primaria con primer ciclo de ESO.

Es necesario comentar la situación histórica del modelo educativo español para comprender los marcos en los que se insertan las experiencias de los agentes de los distintos estamentos estudiados en esta investigación. Asimismo, el marco referencial de la investigación se asienta en una perspectiva crítica tanto con las instituciones como con los actores educativos. Meto-

dológicamente, trabajamos desde una perspectiva narrativa con la intención de recuperar las diversas voces que conforman las realidades escolares cotidianas.

En esta publicación nos centramos en las diferentes perspectivas y ‘miradas’ acerca de la experiencia escolar de los colectivos que participan de la escuela: profesorado, familias y alumnado.

De la variedad de aspectos implicados en la comprensión de esta experiencia, destacamos tres dimensiones de interpretación: la tradición (cultura social y familiar de la escuela), la reproducción (la experiencia escolar construida en el tiempo) y las expectativas (qué esperamos de la educación y de la escuela). Estas diferencias configuran prácticas educativas distintas, a través de la resolución de los conflictos y la convivencia de las perspectivas paradójicas emergentes. En definitiva, podemos concluir que el modo en que las diferentes experiencias escolares de los colectivos implicados se resignifican en la comunidad educativa, se generan o se construyen diferentes estructuras de funcionamiento de las escuelas al mismo tiempo que representan modos particulares de construcción de la identidad.

Palabras clave: biografías, experiencia escolar, comunidad, clima escolar, Educación Primaria, Educación Secundaria.

Abstract

The aim of this paper is to present part of the results of the research “School Experience, Identity and Community: Researching collaboratively in order to transform school practices” (SEJ2007 60825/EDU, of the National RDI Research Plan). This research is being carried out in three schools located in two provinces in southern Spain. The first one is a primary school in a deprived neighbourhood; the second one is a secondary school in a low middle class area; and the third one is a primary school that has the first cycle of secondary education in a rural area.

It is necessary to provide the historical context for Spain’s education model in order to understand the framework provided for the various educational players studied in this research. The research’s reference framework is also based on a critical perspective of both the institutions and the educational players. Based on the methodology, we work from a narrative perspective with the intention of recovering the diverse voices that make up the day-to-day school realities.

In this paper, we focus on the different perspectives and “viewpoints” regarding different school experiences of teachers, families and students.

With regard to the variety of aspects involved in understanding that experience, we highlight three dimensions of interpretation: tradition (social and family culture about the school), reproduction (the school experience built over time) and expectations (what we expect from education and from school). Those differences make up different educational practices where conflicts must be resolved and emerging paradoxical perspectives must

coexist. In short, we can conclude that the way in which the different school experiences of the groups involved are made known in the education community, different school working structures are generated or built at the same time as they represent specific ways of building up an identity.

Key words: biographies, school experience, community, school climate, primary education, secondary education.

A Pepe Gimeno, maestro y amigo (o viceversa)

Planteamientos iniciales

Presentamos una parte de los resultados de la investigación titulada «Experiencia escolar, identidad y comunidad: Investigando colaborativamente para la transformación de las prácticas escolares»¹, la cual hemos desarrollado entre Málaga y Almería, en coordinación con la investigación que se está llevando a cabo en la UPN -sede Torreón- de México y en la Universidad Nacional de Comahue, en Argentina. Se inició en el 2008 y finaliza en junio de 2011.

Con el ánimo de contextualizar este trabajo, partimos de la idea compartida y generalizada del desencuentro entre los diversos colectivos que participan en la escuela: alumnado, profesorado y familias. Esta situación se puede definir como conflictiva y coloca a la institución educativa en el punto de mira social y político, al hacerla responsable de buena parte de las crisis sociales, culturales y morales que supuestamente vive la sociedad actual. Su posición central en el proyecto modernista de sociedad vuelca en ella tanto el conjunto de expectativas de progreso y bienestar que le es propio, como la responsabilidad de las fallas «educativas» del propio proyecto (Díaz y Rivas, 2007).

⁽¹⁾ Esta investigación ha sido desarrollada gracias a la financiación del Plan Nacional de Investigación, del Ministerio de Educación y Ciencia, con el código: SEJ2007-60825/edu.

Si bien esta es una situación que se manifiesta de forma general en todos los sistemas educativos (Hargreaves, 2000), en España adquiere matices propios de acuerdo con nuestra peculiar historia de los últimos 40 años. Las transformaciones vividas en un lapso de tiempo relativamente breve han traído la falta de un proceso más reflexivo y consensuado a cuya estabilización hayan contribuido los diversos actores del sistema escolar.

Pensamos que las reformas educativas españolas tuvieron que 'quemar' etapas que en otros países del entorno tuvieron un recorrido más relajado, acorde con la dinámica de los tiempos. Las reformas de principios de los ochenta, que intentaban democratizar el sistema educativo, no encontraron una respuesta suficiente, y el modelo representativo de gestión y de participación de los distintos colectivos que se generó se consideró un fracaso. Este sentimiento fue dando paso a sucesivos recortes del modelo que iban dando entrada a modelos más gerencialistas y eficientistas, con mayor centralización en las competencias, y una disminución de la capacidad política de los colectivos (especialmente del alumnado y las familias) en la toma de decisiones de la vida de un centro escolar. El cambio de las condiciones sociales y económicas de los últimos 20 años (mayor tecnocratización y búsqueda de la excelencia) nos pilló con el pie cambiado, de forma que cuando aún no se había terminado de crear un sistema adecuado de representación y participación, las convergencias internacionales nos obligaban a cambiar el discurso y los procedimientos. La tarea no era muy complicada, ya que si el modelo de participación anterior no funcionaba, parece lógico, desde esta posición, que se pensara en regular más y mejor, para que el sistema continuara funcionando.

La consecuencia es el distanciamiento de las familias respecto de la vida de los centros escolares y un creciente rechazo de los estudiantes ante propuestas y escenarios que les son totalmente ajenos y, a menudo, agresivos. Los centros educativos, en consecuencia, se profesionalizan y quedan en manos de los profesionales de la educación, la cual se reduce a una cuestión de «especialistas» y no de construcción colectiva y pública que da respuesta a la necesidad y a la demanda de formación y de elaboración de conocimiento. La respuesta de la sociedad y de las familias en particular es considerar los centros educativos como empresas de servicios que, como tales, están sometidos a reglas económicas de mercado y no a las lógicas sociopolíticas de una sociedad democráticamente constituida. Pensamos que los últimos desarrollos legislativos resaltan esta posición, desde la esquizofrenia generada entre los discursos oficiales y las realidades vividas en los centros. Así, ante la declaración de la necesidad de que las familias participen, los centros (las administraciones educativas que los

sustentan) refuerzan las verjas de los colegios, regulan la asistencia de los padres en los tiempos prescritos, instalan cámaras de seguridad, etc.

Familias, alumnado y profesorado, por tanto, se ven abocados al desencuentro, a la balcanización y al conflicto de intereses. Cada colectivo representa un sistema de referencia distinto y adjudica a la escuela intencionalidades bien diferentes. Sin ir más lejos, la cultura académica, como paradigma del saber racional preconizado en la escuela, choca con la cultura juvenil que relativiza el criterio de verdad y pone en jaque los sistemas de relación y de valores propios de la escuela (Rivas, 2005). El resultado es la ruptura en la cotidianidad escolar.

Tal como explica Hargreaves (2000), en este escenario, las relaciones entre familia y escuela están plagadas de dificultades y se convierten en un juego de intereses particulares. Sin embargo, no se puede pensar en un avance de la educación, especialmente de la enseñanza pública, sin una estrecha colaboración entre ambas partes. Citando textualmente, «con la calidad de la educación pública en entredicho y con tantos alumnos que dependen de ella, la necesidad de colaborar estrechamente es tanta, sobre todo cuando los padres son difíciles y los alumnos tienen tantas necesidades, que no podemos darnos por vencidos» (Hargreaves, 2000, p. 222).

Esta investigación quiere profundizar en esta necesidad de colaboración, para servir de dinamizadora de estas relaciones y de la necesidad de establecer metas comunes. Esto significa que hay que acercar y, en la medida en que se pueda, compartir las diferentes perspectivas de los distintos colectivos. En definitiva, se deben hacer públicas experiencias de escuela que nos permitan encontrar los acuerdos necesarios para construir una escuela de la que todos se puedan sentir protagonistas. *El modo en que se estructura la experiencia escolar de los distintos colectivos implicados en la comunidad que se conforma en torno a la escuela es un componente esencial de las prácticas educativas y conlleva unos modos particulares de construir la identidad de los distintos participantes.* El diálogo entre la familia, la escuela y el alumnado se puede establecer desde la base de las prácticas y la experiencia, con lo que se rompería con la inercia tradicional de discutir desde las concepciones partidistas, los intereses propios o la teoría estéril. Dialogar desde las experiencias permite compartir desde la propia vida, lo cual supone un ejercicio democrático.

La aportación de cada colectivo es producto de su peculiar ubicación en la comunidad educativa, constituida como una situación estructurada, en la que se ponen de manifiesto diferentes identidades. La del profesorado es una identidad profesional, construida en el tiempo y en los diferentes escenarios de vida como educadores. La sociedad y el sistema legal les asigna, además, un papel central en la puesta en marcha del

proceso educativo. Su concurso en la comunidad escolar tiene una significación propia, que puede resolverse o bien desde la autoridad y la jerarquía profesional, o bien desde su compromiso con los proyectos sociales de la comunidad en la que se ubican.

El alumnado está construyendo una identidad desde una posición contraria, ya que constitutivamente, es el objeto de trabajo de los centros escolares. La escuela, en principio, funciona para socializar y educar a los niños y jóvenes. Por tanto, estos están teniendo una experiencia directa de cómo dicha institución entiende las relaciones sociales, políticas, culturales, etc., así como el tipo de conocimiento que tienen que construir. A menudo, la escuela olvida que los niños y jóvenes no son vasijas vacías que hay que rellenar, paradigma dominante en la escuela y en la sociedad, sino que son parte de un sistema social, con valores propios, expectativas particulares, intencionalidades específicas... las cuales, nos guste o no, no se quedan en la puerta del centro, sino que los acompañan en el interior de la escuela.

Las familias, por último, juegan un papel a menudo confuso, ya que, en la coyuntura actual, se mueven entre la responsabilidad y el clientelismo. Se les exige y se regula su implicación en el funcionamiento del centro, pero se los subordina, al mismo tiempo, a la condición de cliente que compra un servicio para sus hijos. La experiencia escolar histórica vivida por cada miembro de la familia constituye, a su vez, una fuente de expectativas, intencionalidades, creencias, etc., que entran en juego en su relación con la escuela.

La intersección de estos elementos establece las condiciones de desarrollo de las prácticas escolares. Por tanto, atender a este escenario se constituye en una de las dimensiones necesarias para plantearse el cambio y la transformación de la escuela. De ahí la importancia de darle un nuevo significado al término *comunidad*, convertido demasiadas veces en una mera etiqueta administrativa. En esta investigación, planteamos la comunidad como un escenario público y social para la participación y el desarrollo de proyectos de sociedad, que cuenta con la implicación de todos los colectivos. Se ubica en un espacio sociocultural determinado, que abarca tanto el entorno inmediato como el sistema global en el que se desarrolla. En palabras de Bauman (2003, pp. 15-16), estaríamos hablando de un *entendimiento compartido* desde el que es posible la participación de los sujetos con un modo de entender la vida democrática (Grossman, Wineburg & Woolworth, 2001, p. 946).

Desde este contexto afrontamos el estudio, en el que nos centramos en la confluencia de las experiencias que tienen lugar en este espacio socioeducativo; este se caracteriza por un sistema de relaciones complejo, que podemos calificar de conflictivo y paradójico, tanto entre los diversos colectivos como entre los miembros de un mismo colectivo.

Marco referencial

Para desarrollar esta investigación nos apoyamos en algunas posiciones teóricas y conceptuales particulares. De entrada, hay una toma de posturas ideológica subyacente que se argumenta desde ciertas posiciones teóricas congruentes con el misma. Partimos de una visión de escuela como espacio social, caracterizado por determinado tipo de relaciones entre los sujetos. Este espacio se corresponde con el proyecto social propio de la modernidad (Díaz y Rivas, 2007). Esto significa que hay un diseño previo de la actividad que tiene lugar en su interior, que viene establecido por dicho proyecto, mediado por los peculiares desarrollos legislativos de los diversos momentos históricos. Así, la escuela responde a una construcción histórica (política, económica, cultural y social), pero también a las contingencias particulares del momento histórico (político, económico, cultural y social) en el que se desarrolla.

Si bien esto supone un punto de partida conceptual, también consideramos que estas mismas condiciones generan un espacio de construcción social que actúa en el centro del conflicto que se vive en la sociedad. Por tanto, forma parte de los movimientos sociales y culturales que conviven en un marco determinado. En función de esto, la institución escolar puede actuar a favor de un modelo establecido y hegemónico o puede hacerlo para modificar las condiciones de partida y actuar a favor de valores contrahegemónicos y alternativos. Entre estos dos extremos se pueden ubicar las distintas experiencias de escuela que conviven en este entorno social. En definitiva, partimos de la creencia en la capacidad de la escuela para transformarse y cambiar las prácticas y convertirse en una institución de cambio.

Esta perspectiva nos sitúa, conceptualmente, en el entorno de la pedagogía crítica, la investigación colaborativa y la perspectiva socio-constructivista (Gergen, 1985; Kincheloe, 2001; Wenger, 1998; Connelly & Clandinin, 1994). Desde esta posición, entendemos que las prácticas de investigación están vinculadas con las prácticas sociales y políticas. Por tanto, nuestra acción como investigadores se alinea con los intereses de los centros en los que investigamos y con cuyo proceso de cambio intentamos colaborar. Metodológicamente, nos situamos en una perspectiva narrativo-biográfica, en la que llevamos trabajando varios años (Rivas, Leite y Cortés 2009; Rivas et ál., 2010; Hernández, Sancho y Rivas, 2011), ya que es la que permite oír las voces de los propios actores y, por tanto, trabajar desde sus propias preocupaciones.

Esta posición participa del giro epistemológico que está aconteciendo en los últimos 15 años, tal como afirman, por ejemplo, Ellis et ál. (2011, p. 1): «Esta perspectiva

desafía los modos canónicos de hacer investigación y de representar a los otros [...] y trata la investigación como un acto político, socialmente justo y con conciencia social». Se está refiriendo a la autoetnografía, que equipara la autobiografía y la etnografía, en su forma de hacer y pensar, que es a la vez proceso y producto de la investigación. Contenido y forma se corresponden de forma indisoluble (Rivas, 2009; Smith, 1997) y se adopta una posición de compromiso con la realidad que se investiga y con los sujetos que participan en la misma.

La investigación narrativa forma parte de este mismo giro epistemológico (Hernández, 2011), al recuperar la noción de sujeto como elemento central en el ejercicio reflexivo que supone todo proceso de conocimiento. El cambio que representa, especialmente en el campo de la investigación cualitativa, supone desplazar el punto de mira. Si 'canónicamente', lo que se presenta es qué dice el investigador sobre cómo el sujeto vive su cultura, desde la recuperación de la subjetividad lo que preocupa es *qué dice el sujeto sobre cómo vive su cultura*. Cambian, por tanto, no solo las concepciones epistemológicas, sino también las relaciones políticas (por tanto, de poder) que se establecen entre investigadores e investigados. Como afirma Conle, (2003), la narrativa, desde este punto de vista, se encuentra vinculada con la política y, además, supone un modo diferente de acercarse a la realidad.

Desde esta posición narrativa, el conocimiento se encuentra vinculado a las experiencias subjetivas, a partir del paso de los sujetos por contextos particulares. La identidad, por tanto, se sitúa en primer plano, al construirse, justamente, a partir de estos contextos, poniendo de manifiesto el aprendizaje que los sujetos hacen de los mismos. Conocer es un acto colectivo que tiene su origen en la relación entre las personas en situaciones específicas. Por tanto, siempre contiene la posibilidad de la transformación de estos contextos, ya que el conocimiento está estrechamente ligado a ellos. El conocimiento erudito, de este modo, poco tiene que ver con esta idea, salvo que pertenece a otros contextos de acción, para los cuales tiene sentido. El problema aparece cuando queremos hacer valer el sentido de una forma de conocimiento en otro tipo de contextos. Bajo este supuesto, lo que tiene lugar son formas de colonización, por medio de las cuales se intenta universalizar un modo único, anulando cualquier otro como inútil, irracional o vulgar (MacLaren, 2010; Rivas, 2010). En este sentido, las formas con las que narramos la experiencia son parte del proceso de transformación y cambio, ya que nos vinculan con una forma de relación con los contextos, con los otros y con el conocimiento (Griffith, 2008). Desde un punto de vista colonizador, la forma de narrar va en un sentido determinado, reproduce un conocimiento normalizado (enlatado, podríamos decir), mientras que desde un punto de vista crítico, el

relato puede trastocar las relaciones de poder existentes y formar parte del proceso de emancipación de los sujetos. Como afirma Aceves (1997), «abordar las identidades emergentes con un enfoque biográfico puede aportarnos evidencias e interpretaciones sobre los fenómenos sociales y experiencias individuales que de otra manera no lograríamos».

El punto de vista del profesorado ha contado con más eco en la literatura educativa. De hecho, hablamos de una línea de investigación centrada específicamente en los docentes. La así llamada «investigación del profesor» (Hollingsworth & Sockett, 1994; Cochran-Smith & Lytle, 2002) es un buen ejemplo de este planteamiento. Sin embargo, poca atención se ha dado a la voz del alumnado y a la de las familias. El primero ha sido estudiado más como sujeto que aprende y no como sujeto sociocultural con sus propios intereses. Por tanto, la investigación sobre el alumnado ha estado más centrada en sus procesos de aprendizaje con una dimensión esencialmente individual. En cuanto a las familias, estas han sido tratadas como si fueran colaboradores necesarios (o responsables, en su caso, de los fracasos del alumnado), y no tanto como componentes activos en la construcción de las prácticas escolares.

Con esta investigación intentamos poner en juego las voces de los tres colectivos y valorar el papel que desempeñan en la dinámica escolar y la actividad que tiene lugar dentro de los centros educativos. Para ello, nos centramos en la experiencia de cada colectivo y en el modo en que la narran para, en una segunda fase, reflexionar sobre estrategias de mejora, desde una perspectiva colaborativa.

Relato metodológico

La investigación parte de los relatos de la experiencia escolar del profesorado, el alumnado y las familias en tres contextos educativos diferentes, distribuidos del siguiente modo: dos ubicados en una ciudad industrial y de servicios del sur de España y uno en un entorno rural también en el sur; aunque los datos en los que nos vamos a centrar son de los dos primeros. Uno de los centros pertenece a un entorno suburbano, marginal, con una población compuesta en un alto porcentaje por personas de etnia gitana y por inmigrantes de baja extracción social y, en algunos casos, sin papeles. El centro está poniendo en práctica un planteamiento educativo basado en los proyec-

tos y la asamblea como los dos ejes principales y pone el énfasis en la relación como base para la educación.

El otro centro es de Secundaria y está ubicado en un barrio popular. Mayoritariamente, la población es de clase media o media baja, y es uno de los centros tradicionales creados en la época de la expansión de la Educación Secundaria en España, en los años setenta. Cuenta por tanto, con un profesorado estable en su mayoría; aunque las jubilaciones están renovando parte del mismo. Cuenta con un cierto prestigio en la ciudad, dada su estabilidad y la ausencia de conflictos importantes, junto con un buen porcentaje de aprobados en selectividad, según narra el profesorado.

Los relatos fueron construidos a partir de entrevistas biográficas con los sujetos, focalizadas sobre su experiencia escolar. En su mayor parte, se celebró una sola entrevista, aunque en el caso de los profesores en bastantes casos se hizo necesario mantener dos. De estas entrevistas se hizo un relato breve, si bien los datos obtenidos han sido manejados en el proceso de análisis e interpretación. El reparto de las entrevistas por cada centro fue el siguiente:

- 15 estudiantes de diferente grado, orientación, sexo y rendimiento.
- Seis docentes de diferentes niveles y especialidades. Uno de ellos al menos pertenecía al equipo directivo del centro.
- 10 miembros de las familias, indistintamente madre o padre, con hijos en diferentes niveles educativos de cada centro.

En cuanto a los primeros, las entrevistas estuvieron orientadas hacia los relatos de sus experiencias, centrados en su actividad en el centro; pero también en su ambiente familiar, grupos de amigos, etc. Con los docentes fuimos construyendo, por un lado, su trayectoria escolar previa, con sus experiencias vividas en la escuela, su proceso de formación y su proceso de socialización profesional; por otro lado, abordamos su práctica cotidiana en la escuela, centrándonos en su actividad, en el relato de lo que hacen, y no tanto en su justificación. En cuanto a las familias, construimos también relatos de su propia experiencia escolar, si bien intercalada con su visión sobre la enseñanza que sus hijos están recibiendo.

Dos momentos más han tenido lugar en la investigación, que no son objeto de este escrito. En primer lugar, se llevaron a cabo microetnografías en los centros estudiados (Jeffrey y Troman, 2004). Durante una semana, se hizo un proceso de inmersión de tres investigadores, que participaron durante toda la jornada escolar en la actividad del centro, tanto dentro como fuera del aula. Por otro lado, se ha hecho una revisión

de la legislación actual que tiene algún tipo de implicación con la práctica escolar de alguno de los tres colectivos.

La última fase está consistiendo en la reflexión compartida con los tres colectivos en sesiones conjuntas a partir de los temas planteados. Una primera fase de este proceso ha consistido en la devolución colectiva y sectorial de los datos obtenidos. Esto es, se han celebrado reuniones por separado con cada grupo, en las cuales estaban presentes la mayoría de los participantes en las entrevistas, así como otros interesados. En los tres colectivos, se han formado grupos muy implicados, con un proceso de reflexión y discusión sumamente rico. De hecho, buena parte de la sistematización que presentamos tiene que ver con estos debates que hemos denominado «de devolución» (Rivas y Leite, 2011).

Resultados

Planteamos los resultados atendiendo a los tres colectivos: profesorado, alumnado y familias, con algunas particularidades. La primera es la diferencia que podemos encontrar, en todos los colectivos, en cuanto a los significados que se construyen en Primaria y en Secundaria. En todos los casos se plantean diferencias significativas que pueden modificar de forma relevante la experiencia cotidiana y las prácticas escolares. Sin embargo, se puede hablar de algunas cuestiones comunes que los identifican como escenario educativo: la concepción del conocimiento, el tipo de relaciones que se establecen, la dependencia de las condiciones contextuales, etc.

Profesorado

¿Cómo aprendió el profesorado el sentido de la escuela y del trabajo docente cuando vivía la educación desde los pupitres? Sin ser deterministas en modo alguno, hay algunos factores que empiezan a construirse en esta etapa. Son prácticamente 15 años de paso por las aulas, en los que se recibe la atención de un número elevado de profesores. Para unos, esta experiencia tiene valor, especialmente desde el terreno emocional, mientras que para otros la situación es completamente diferente. Es importante

considerar la época en que se sitúa su paso por la escuela, ya que los que asistieron durante la dictadura plantean cuestiones diferentes a los que se formaron en épocas más recientes.

Se rescatan más las experiencias positivas frente a las negativas, aun cuando estas son diferentes. Posiblemente es el profesorado de Secundaria el que destaca una educación más rígida con mayor énfasis en la disciplina e incluso en el castigo. El profesorado de Primaria presenta más experiencias educativas gratificantes, tanto académicas como de otro tipo, tales como colaborar en actividades extraescolares, ayudar a las maestras, o participar en actividades de grupos religiosos o solidarios.

Son evidentes las diferencias en el paso de Primaria a Secundaria. Este cambio en algunos casos fue dramático y, en otros, generalmente en Secundaria, se vivió con más continuidad. Este tránsito se define como el paso de la dependencia a la autonomía; de un escenario más regulado y, por así decir, más resguardado, a otro con un papel más significativo de la responsabilidad individual. Esto modifica la valoración de uno y otro grupo respecto a cada etapa.

Por regla general, la participación era muy escasa, casi limitada a las actividades académicas y con muy poca repercusión en la gestión de los centros. La enseñanza se recuerda, unánimemente, como muy repetitiva y memorística. En relación con este ambiente controlador, se hace hincapié en el mayor respeto con el que se vivía. El profesorado de Secundaria, quien aparentemente experimenta más el conflicto social en la escuela, es el que más lo resalta y lo añora, aunque con matices. No se trata tanto de la búsqueda de la autoridad perdida, tal y como a veces se plantea en el debate público de la escuela, sino de la necesidad de mantener una relación más positiva con el alumnado.

Resaltamos el modo en que el profesorado de Primaria enfatiza las relaciones que se vivieron en la escuela y el recuerdo de ciertos docentes que marcaron positivamente su interés por la escuela. En cambio, el profesorado de Secundaria hace más hincapié en el docente que le impactó, vinculado a una asignatura en particular: «Estudí [la carrera X] porque tuve un profesor muy bueno de [la materia X]».

La formación presenta características diferentes en uno y otro grupo. No es lo mismo estudiar Magisterio o una licenciatura, hay diferentes matices: mayor énfasis en los procedimientos o en los contenidos, lo cual hace válido el tópico al uso. En el primer caso, salvo excepciones muy contadas, no hay conciencia de que esta formación fuera especialmente significativa. Les puso en contacto con teorías o con propuestas innovadoras, pero la experiencia cotidiana no fue relevante. Más bien al contrario. En algunos casos fueron los grupos que se conformaron los que dieron un giro a la forma-

ción y posibilitaron otros enfoques. Sin duda, los años ochenta, durante los cuales se formó la mayoría, representan un período de cambios sociales y políticos que también tuvieron su efecto en las aulas universitarias. El profesorado de Secundaria, por su parte, destaca más la formación intelectual o científica, pero no aparece tampoco un fuerte impacto de la universidad en su proceso de formación como docente o como profesional.

En los primeros años profesionales, lo que destaca es el peregrinaje por centros distintos y la sensación continua de cambio, de ausencia de un escenario estable en el que trabajar. De nuevo, la época histórica en que les tocó desarrollarse profesionalmente fue relevante: propuestas de innovación potenciadas desde la administración, movimientos de renovación pedagógica, proyectos educativos en marcha, etc. Esto supuso un caldo de cultivo que marcó a una generación de docentes, aunque con diferentes opciones. El profesorado de Secundaria, por su lado, si bien vivió la misma época, manifiesta una mayor preocupación por la estabilidad profesional. Sin duda, la peculiar historia del instituto que investigamos tiene que ver en esta forma de enfocar la cuestión: un profesorado estable desde la constitución del centro, un entorno educativo positivo, un prestigio mantenido en el tiempo, etc.

El tercer aspecto que consideramos es el del trabajo cotidiano de los docentes. Podemos establecer una diferencia clara, además de por la diferencia de nivel, por el proyecto que están desarrollando en el centro de Primaria. Este profesorado se hizo cargo de un centro en situación límite –por el absentismo y los conflictos continuos– y propuso un planteamiento educativo basado en las relaciones, la asamblea y los proyectos de trabajo. Estas premisas están presentes en el trabajo que realizan y marcan las prácticas escolares y la vida profesional de sus participantes.

El centro de Secundaria –aunque es un centro comprometido con proyectos de diferente tipo y con una estabilidad basada en un equipo directivo y un claustro de profesores muy implicado en su trabajo–, mantiene su estructura convencional. Existe una relación intensa con las familias, desde actividades especialmente dirigidas a ellas, tales como la escuela de padres, pero no hay una participación en el ámbito de lo educativo.

Son institutos que están por aquí cerca y lo padres también quieren que sus hijos vengan aquí porque no sé porque hay cierto prestigio, de instituto que funciona... Bueno, sí sé por qué, es por el hecho de que muchísimos años ha habido una directiva fija y ha habido un profesorado muy estable y eso en el barrio se sabe, se comenta y entonces los padres enseguida quieren venir aquí, pero milagros no hacemos ninguno (Niger, profesor de instituto).

Por otro lado, en Secundaria enfatizan más las dificultades para cambiar sus prácticas. La innovación es una tarea complicada, para la que no existen condiciones y que conlleva una gran carga personal. Por ejemplo, hay una mayor presencia del libro de texto. Por otro lado, el centro participa en proyectos educativos relevantes, como el de bilingüismo, el de mediadores escolares, el de cultura de paz, etc. La diversidad de situaciones que se viven en un instituto sería un aspecto destacable en esta valoración, con una complejidad de los tipos de enseñanza (ESO, Bachillerato, módulos profesionales, etc.), formación del profesorado, trayectorias profesionales, etc.

El último aspecto, compartido entre los dos centros, es la implicación personal en su trabajo por parte del profesorado, independientemente de cuál sea su orientación, modalidad o nivel. El trabajo de profesor es de 24 horas, según su propia expresión.

Esto me llamó la atención de mi hija, porque mi hija me dijo que yo tenía que mejorar en eso, y no dedicarme tanto al trabajo, porque es verdad, yo llego a mi casa, como, estoy un ratito y luego pienso en trabajar (Indonesia, maestra de Primaria).

Todo esto apunta a una profesión con una gran carga emocional, compleja, preñada de dudas e inseguridades, pero que en líneas generales resulta gratificante cuando se experimentan ciertos éxitos. Hay una característica bastante común en todo el profesorado y es el compromiso con actividades ajenas al centro como forma de desconectar emocionalmente y tener un espacio propio. Así, actividades deportivas, asociaciones diversas, compromisos sociales, etc., completan su vida personal.

Alumnado

En relación con el alumnado, hay algunas cuestiones relevantes que afectan tanto al de Primaria como al de Secundaria, a pesar de las diferencias propias de la edad y de la distinta realidad social que viven en ambos casos. Se puede decir que hay una cierta condición de «alumno o alumna» que actúa a lo largo de todo el sistema escolar.

Una primera característica que resalta es la dependencia que aparece en relación con la realidad social de la que se parte, la cual establece diferentes significados para la escuela. Esto supone distintas expectativas con respecto a la educación y, por tanto, diferentes modos de afrontar la actividad escolar, sus relaciones con los demás y el desempeño de las tareas. Así, hay un mayor interés por la escuela o el instituto cuando el alumnado mantiene unas expectativas sociales más altas y disminuye drásticamente

cuando lo educativo deja de ser relevante para su futuro e incluso para su presente. El propio alumnado lo expresa con claridad:

Si no estudias, ¿qué vas a hacer de mayor? Ni tienes futuro, ni tienes... nada vamos [...] Pues eso es una tontería, sacarse un módulo, porque yo conozco a mucha gente que se ha sacado el módulo y está en la casa sin dinero porque no lo contrata nadie. Y si le contratan le pagan 600 € al mes, que con eso no tienes para hacer nada (Orión, alumno de Secundaria).

Los contextos familiares son, sin duda, relevantes para esta valoración, pero la acción del centro escolar puede generar también condiciones más favorables. Esto es más evidente en el centro de Primaria, de acuerdo con el proyecto educativo que mantiene, pero no es ajeno al sistema escolar en general. Esta valoración, sin duda, es la más repetida en las apreciaciones del alumnado en las diferentes fases del trabajo.

En segundo lugar, las relaciones entre el alumnado y el profesorado cambian en uno y otro caso. La distancia es mayor en el caso de Secundaria y está mucho más mediada por lo académico. En el caso de Primaria, posiblemente también potenciada por el proyecto del centro, hay una mayor proximidad en el trato y una mayor implicación emocional del alumnado. Hay un sentimiento, en este caso, de que el profesorado del centro «se preocupa por nosotros», comentario que es casi unánime en todos los relatos. En este caso, esta idea de «preocupación por el alumnado» es una constante que aparece también en las familias, por lo que estamos hablando, sin duda, de un escenario peculiar de actuación del profesorado del centro de Primaria.

Más allá de lo académico, lo que más valora el alumnado es esta dimensión de cuidado y atención al otro, la cual también aparece en Secundaria, pero con sus propios matices, ya que se valora también la calidad académica del profesorado. Podemos afirmar sin dudas que la relación que se establece entre ambos colectivos, desde el punto de vista de alumnado, tiene un componente emocional y afectivo muy intenso. Este aspecto, por otro lado, es una constante en la mayoría de los relatos sobre la experiencia escolar, independientemente del colectivo. En general, la mayoría destaca el trato del profesorado, su calidad humana, por encima de otras consideraciones; este factor es bastante determinante a la hora de establecer su implicación con la educación y las actividades escolares.

Y un maestro que no me cae bien, y que yo tampoco le caigo bien; y entonces él me dice que haga algo, y yo le digo que no lo entiendo, y él nada más que me regaña a mí, porque yo no le hago caso. Hombre, empieza toda la clase a hablar, y cuando yo hablo me regaña; y yo se lo he dicho, que yo me callo, pero

cuando también se callen los demás. Y él nada más que... pasa algo y me echa las culpas a mí. Pues yo voy y hablo con él y siempre se lo digo, voy al despacho y se lo digo a la jefa de estudios y me echó (Luna, alumna de Secundaria).

Esto nos lleva a otra característica importante de la experiencia del alumnado: las relaciones sociales que se viven en el centro escolar son el centro de su vida en la escuela. Lo académico se convierte más en una condición, un marco establecido, en el cual se desarrollan las relaciones entre el alumnado, y entre el alumnado y el profesorado. Evidentemente, si el sistema afectivo es el que prima en la vida de los centros, las relaciones ocupan un lugar de privilegio. Estas van a estar bastante relacionadas con los desarrollos educativos y el mayor o menor interés por la escuela. En Primaria, este sistema de afectos es mucho más evidente y está presente en todo el sistema escolar.

La visión que el alumnado tiene de la enseñanza, por otro lado, está muy centrada en la memoria y en la repetición, especialmente en Secundaria. Aprender es igual, de alguna forma, a recordar, y se recuerda mediante la repetición. Al final, todo está mediatizado por las preferencias personales, las cuales no presentan sustento en ninguna característica especial del sujeto o del sistema.

En este sentido, podemos decir que el sistema escolar, de acuerdo con la experiencia de estos centros, sigue encarando el fracaso escolar desde esta perspectiva sobre la enseñanza. Así, la expulsión, el castigo, etc. siguen siendo pautas que perviven en los centros como forma de regulación de la conducta, especialmente en el centro de Secundaria. Todo se resuelve en el ámbito de la responsabilidad individual, casi siempre del estudiante. El proyecto del centro de Primaria, una vez más, resulta relevante en este aspecto, ya que la asamblea es el órgano que actúa también en las decisiones acerca de las «malas conductas» o de cualquier otro aspecto relacionado con la disciplina.

El alumnado del centro expresa esta peculiaridad de su centro de forma elocuente y destaca algunas de las dimensiones que venimos tratando:

¿Cómo te digo? Comparado con otros colegios, aquí, por ejemplo, te puedes divertir... Es como... más de una vez han dicho que eso es un colegio de juguetes, porque han visto tanto colorido y tanta ilusión de los niños de venir y eso. Comparado con otros colegios, imagínate el Maristas, este que hay aquí al lado, pijos. Dale estudiar, estudiar, estudiar, más de un niño está amargado ya, tanto estudiar. Aquí por ejemplo no, aquí estudias, estudias, estudias y después relájate. El maestro, por ejemplo, nos había visto muchas veces que estábamos nerviosos y dice «Venga, hoy toca relajación». Nos pone una música y nos relaja. Y así que te puedes divertir en este colegio (Carolherchel, alumna de Primaria).

Familias

Sin duda este es el colectivo que presenta mayor complejidad y diversidad en sus experiencias escolares. Por un lado, porque puede haber tantas trayectorias personales diversas como sujetos. En el caso de Primaria, en particular, la casuística que se plantea es evidente: emigrantes de diferentes áreas (de países árabes, latinoamericanos, países del Este...), algunos sin papeles; población gitana (estable y nómada); familias convencionales (pareja e hijos) y familias múltiples (hijos diferentes para cada miembro de la pareja y otros compartidos); titulados universitarios, estudios medios, y sin ningún estudio (en algunos casos incluso analfabetos o con graves déficits en la lectoescritura).

Por otro lado, en la valoración de su experiencia cuenta mucho su papel como padres y madres en el escenario escolar de sus hijos, con lo que la comparación se encuentra presente en gran medida a lo largo de sus historias. Así, buena parte de sus expectativas con sus hijos ponen de manifiesto sus trayectorias escolares. «No quiero que mi hijo fracase como yo; [quiero] que tenga más posibilidades en el futuro». Son múltiples las expresiones en este sentido que enfatizan el mensaje de progreso y ascenso social del sistema escolar.

Por otro lado, también se vuelcan en la comparación algunos de los tópicos más comunes sobre la escuela. Por ejemplo, en cuanto a la pérdida de autoridad, los niveles más bajos, la importancia del esfuerzo o las notas. No siempre estas apreciaciones son congruentes con las explicaciones que ofrecen sobre el funcionamiento de la escuela, lo que apunta a algunas paradojas interesantes que, entendemos, tienen que ver con la dimensión desde la que se hace la valoración. En ninguno de los dos centros se manifiesta un descontento importante con la labor que se realiza, salvo los matices que cada padre o madre pueda introducir. La opinión de que la experiencia escolar de sus hijos es mejor que la suya propia es un comentario extendido. Especialmente en Primaria, donde el proyecto educativo sigue actuando a favor.

Si nos centramos en su propia experiencia escolar, en esta es donde se pone de manifiesto la variedad que mencionábamos al principio. Han pasado por escuelas muy diferentes, en ocasiones (familias inmigrantes) con estructuras y culturas muy diversas. En su mayoría explican prácticas educativas de las consideradas tradicionales, incluso, en el caso de la población española autóctona, destacan la autoridad, el respeto, el castigo, etc. Las familias de Secundaria y Primaria, en este caso, son aún más distintas en la medida en que la diferencia de edad marca etapas históricas diferentes. La cercanía en el tiempo de la experiencia de las familias de Primaria produce condiciones distintas.

El conflicto entre cultura escolar y cultura familiar también está presente en este caso. No siempre las expectativas de escuela y familia se mueven por los mismos lugares y esto otorga significados diferentes a las actividades escolares. Las perspectivas laborales y económicas se confunden con las académicas, de forma que no siempre se interpretan del mismo modo. En algunos casos, especialmente en Primaria, las familias no tienen elaborado un modelo de qué significa la escuela, salvo la obligatoriedad de asistir y de aprender cierto tipo de cosas. El caso de familias con un nivel bajo de estudios o con un estatus social muy bajo resulta significativo, ya que aunque muestran interés por el progreso de sus hijos en los estudios, no son capaces de visibilizar cómo funciona. En Secundaria, quizás también debido al nivel educativo, hay una mejor percepción en este sentido.

Esto se refleja con nitidez en la valoración que hace uno de los padres de Secundaria:

Yo lo que no quiero es que se malee, tampoco quiero que se... que me lo quiten de la gente, de los niños... porque lo que yo quiero es que sea como los demás, que sea listo, pero que sea como los demás; y que estudie lo que quiera, me gustaría que tuviera una carrera buena, una carrera de Ciencias que es lo que me gusta a mí y que es lo que le gusta a él (Martín, padre de Secundaria).

La situación, en cualquier caso, es compleja y acentúa los diferentes sistemas simbólicos y vitales en los que se mueven la institución escolar y las familias que tienen que llevar a sus hijos a la misma. La escuela es un referente social y cultural para ellos, pero no siempre esto se traduce en una actitud positiva o en una valoración adecuada de lo que les puede ofrecer a sus hijos. En algunos sentidos, la institución escolar es un sistema extraño, que aunque pueden valorar desde su propia experiencia, no les permite visualizar alternativas o formas diferentes de llevar adelante las prácticas educativas. A menudo, las demandas que le pueden hacer van en el sentido de los tópicos sociales más comunes y solo excepcionalmente encontramos puntos de vista que plantean cambios en otro sentido.

Me he tenido que poner yo todo este año, vamos y el año pasado, con el niño para enseñarle para leer, para escribir, que escribe fatal, que me escribía, a lo mejor este colegio va así, pero me escribía todo en mayúscula; le ha costado mucho trabajo aprender las minúsculas... Tengo que estar todo el día encima del niño para, para verle un poco de evolución porque es que no se la veo... [...] ¿Y en matemáticas qué trabajan? (Julia, madre de Primaria).

Discusión de los resultados. Una conclusión provisional

La situación descrita, como es fácil observar, muestra una realidad compleja y diversa. Los niveles en que se puede plantear el discurso introducen cuestiones paradójicas y a veces conflictivas. Lo vivido y lo declarado no siempre marchan por el mismo camino, lo cual no indica que exista una actitud hipócrita o mentirosa. Simplemente se describen aspectos distintos de la vida escolar, que pueden resultar contradictorios, vistos desde una perspectiva unilateral.

Sin duda, destaca la preocupación por el alumnado, en un escenario a veces marcado por la exigencia académica y a veces por la social. La enseñanza es una profesión que se basa en las relaciones (Van Manen, 2003), aunque las prácticas y las inercias institucionales impongan otras prioridades.

En un sistema social en conflicto con el modelo de escuela y con la impronta posmoderna reinante, la escuela sigue teniendo sentido desde el ideal de «progreso», propio del discurso racionalista moderno, aunque los matices pueden variar según los escenarios. El profesorado sigue siendo paladín de la escuela como posibilidad de cambio social y, especialmente, de promoción social. No siempre este principio se universaliza para todo el alumnado, sino que se matiza de acuerdo con los principios de evaluación que sostienen el sistema educativo. Este aspecto entra en contradicción, justamente, con las prácticas excluyentes que representan la política de calificaciones, pero no se visualizan otras formas de afrontar la situación. Hay una cierta naturalización de los procesos escolares (Aceves, 1997) que restringen los límites de lo pensable en materia educativa (Castoriadis, 1993), lo cual sostiene las prácticas educativas de una forma considerable. El hecho de que esta visión sea compartida por todos los colectivos refuerza más dicha posición.

Desde el punto de vista de los estudiantes, las contradicciones y paradojas están más presentes. Es un colectivo diverso que presenta una multitud de posibilidades que alteran el orden institucional establecido. Así, actitudes de miedo, alegría, satisfacción, ansiedad, aburrimiento, competitividad y cooperación, por citar algunas, conviven sin barreras en el entorno escolar. A veces, dichas actitudes se manifiestan de forma simultánea, pero a menudo constituyen también fuentes de conflicto entre el alumnado, y entre el alumnado y el profesorado. Al final, todo se resuelve, de nuevo, en el ámbito de las relaciones y estas se configuran de acuerdo con consensos peculiares.

Al fin y al cabo, la experiencia escolar se mantiene desde una perspectiva individual, basada en la responsabilidad (o culpabilidad en ocasiones) del sujeto. Eso sí, esta

individualidad siempre se ve sometida al escrutinio público del escenario escolar en que se manifiesta: sanción pública por las calificaciones, exposición pública de los comportamientos en un entorno compartido durante horas, días y años de forma continuada; proyectada hacia el futuro en un sistema sociolaboral, igualmente público... Esta paradoja entre lo individual y lo público es una de las fuentes de ansiedad, así como una de las estrategias de control que caracterizan el sistema escolar.

Por su lado, las familias ponen más énfasis en estos factores de progreso y de futuro individual de sus descendientes. Así, aun reconociendo avances en la educación, sienten la presión de su propia experiencia, no siempre gratificante, como una necesidad de resolver vicariamente sus inseguridades, sus fracasos o sus deseos. En función de esto, no siempre están potenciando elementos para el cambio (Hargreaves, 2000). Están poniendo sobre el escenario escolar las presiones sociales, económicas y profesionales que la sociedad plantea. De esta forma, se implican más o menos en el centro en la medida en que están viendo sus expectativas en este sentido más o menos satisfechas.

En síntesis, cada colectivo está viviendo diferentes situaciones y experiencias que se ponen de manifiesto en el centro escolar, de acuerdo con un sistema complejo de actos, pensamientos, deseos, afectos, intenciones, etc. A menudo, el diálogo entre todos ellos es una mera quimera y se maneja en el terreno neutral de los éxitos o fracasos académicos, de acuerdo con la naturalización del sistema escolar en que vivimos. Esto impide que afloren las cuestiones profundas sobre las que se construyen los principios de la sociedad, desde un punto de vista democrático y participativo. De ahí la necesidad de procurar vías de encuentro y, sobre todo, de deliberación compartida. No es un problema de apoyo (de las familias al profesorado, por ejemplo), sino de convergencia de intereses.

Referencias bibliográficas

- ACEVES LOZANO, J. E. (1997). *Experiencia biográfica y el curso de la acción colectiva en las identidades emergentes*. XX Congreso Internacional de la Latin American Studies Association (LASA), Guadalajara, Jalisco, México, 17-19 de abril.
- BAUMAN, Z. (2003). *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*. Madrid: Siglo XXI.

- CASTORIADIS, C. (1993). *La institución imaginaria de la Sociedad*. Buenos Aires: Tusquets.
- COCHRAN-SMITH, M. Y LITTLE, S. (2002). *Dentro/Fuera. Enseñantes que investigan*. Madrid: Akal.
- CONLE, C. (2003). An anatomy on Narrative Curricula. *Educational Researcher*, 32 (3), 3-15.
- CONNELLY, F. M. & CLANDININ, D. J. (1994). The Promise of Collaborative Research in the Political Context. En S. HOLLINGSWORTH & H. SOCKETT (Eds.), *Teacher Research and Educational Reform* (pp. 86-102). Chicago: National Society for the Study of Education.
- DÍAZ, I. Y RIVAS, J. I. (2007). *Un nuevo modelo de mujeres africanas: el proyecto educativo colonial en el África occidental francesa*. Madrid: CSIC.
- ELLIS, C., ADAMS, T. E. & BOCHNER, A. P. (2011). Autoethnography: An Overview. *Forum: Qualitative Social Research*, 12 (1), Art. 10.
- FULLAN, M. (2002). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal.
- GERGEN, K. J. (1985). The Social Constructionist Movement in Moderns Psychology. *American Psycnologist*, 40 (3), 266-275
- GRIFFITH, B. (2008). *Cultural Narration*. Rotterdam/Taipéi: Sense Publishers.
- GROSSMAN, P., WINEBURG, S. & WOOLWORTH, S. (2001). Toward a Theory of Teacher Community. *Teachers College Record*, 10, 3 (6), 942-1012.
- HARGREAVES, A. (2000). Profesionales y padres: ¿Enemigos personales o aliados públicos? *Perspectivas*, xxx (2), 201-213.
- HOLLINGSWORTH, S. & SOCKETT, H. (Eds.). (1994). *Teacher Research and Educational Reform*. Chicago: National Society for the Study of Education.
- JEFFREY, R. A. & TROMAN, G. A. (2004). Time for ethnography, *British Educational Research Journal*, 30 (4), 535-548.
- KINCHELOE, J. L. (2001). *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*. Barcelona: Octaedro.
- MACLAREN, P. (2010). Pedagogía crítica revolucionaria en épocas oscuras. En P. APARICIO (Ed.), *El poder de educar y de educarnos. Transformar la práctica docente desde una perspectiva crítica* (pp. 5-55). Játiva: Ediciones del Crec.
- RIVAS, J. I. (2009). Narración, conocimiento y realidad. Un cambio de argumento en la investigación educativa. En J. I. RIVAS Y D. HERRERA (Eds.), *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad* (pp. 17-36). Barcelona: Octaedro.

- (2010): Descolonizar la educación. Transformar la práctica docente desde una perspectiva crítica. En P. APARICIO (Ed.), *El poder de educar y de educarnos. Transformar la práctica docente desde una perspectiva crítica* (pp. 57-72). Játiva: Ediciones del Crec.
- RIVAS, J. I., ET AL. (2010). La configuración de identidades en la experiencia escolar: Escenarios, sujetos y regulaciones. *Revista de Educación*, 353, 197-209.
- SMITH, L. M. (1997). *Learning to do, teaching to do*. Annual Meeting of the American Research Association. Chicago, 24-28 de marzo (en papel).
- VAN MANEN, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea Books.
- WENGER, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Nueva York: Cambridge University Press.

Fuentes electrónicas

- HERNÁNDEZ, F. (2011). Las historias de vida en el marco del giro narrativo en la investigación en Ciencias Sociales: los desafíos de poner biografías en contexto. En F. HERNÁNDEZ, J. M. SANCHO Y J. I. RIVAS, *Historias de vida en educación: Biografías en contextos* (13-23). Barcelona: Universidad de Barcelona. Recuperado el 10 de febrero de 2011, de <http://hdl.handle.net/2445/15323>.
- HERNÁNDEZ, F., SANCHO, J. M. Y RIVAS, J. I. (2011): *Historias de vida en educación: Biografías en contextos*. Barcelona: Universidad de Barcelona. Recuperado el 10 de febrero de 2011, de <http://hdl.handle.net/2445/15323>.
- RIVAS, J. I. (2005). *El sentido del conocimiento en las enseñanzas medias*. Recuperado el 11 de febrero de 2011, de http://www.unne.edu.ar/articulacion/unniv_escuelamedia.php.
- RIVAS, J. I., LEITE, A. & CORTES, P. (2009). *School Experience, Identity and Community: Researching collaboratively in order to transform the school practices. I. Methodological Aspects*. ECER (European Conference of Educational Researcher), Viena, 25-26 de septiembre. Recuperado el 10 de febrero de 2011, de http://www.eera-ecer.eu/ecer-programmes/conference/ecer-2009/contribution/574/?no_cache=1&chash=4f1297e4c2.

RIVAS, J. I. Y LEITE, A. (2011). La devolución en los procesos de construcción compartida de los relatos. En F. HERNÁNDEZ, J. M. SANCHO Y J. I. RIVAS, *Historias de vida en educación: Biografías en contextos* (pp. 75-80). Barcelona: Universidad de Barcelona. Recuperado el 10 de febrero de 2011, de <http://hdl.handle.net/2445/15323>.

Dirección de contacto: Jose Ignacio Rivas Flores. Universidad de Málaga. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Campus de Teatinos s/n. 29007, Málaga, España. E-mail: i_rivas@uma.es.