

El trabajo docente y psicopedagógico en educación secundaria. Aportaciones al debate a partir de la historia de vida de una orientadora

Adelina Calvo Salvador

calvoa@unican.es

Departamento de Educación

Universidad de Cantabria

Avda. de los Castros, s/n

39005, Santander

“Esta es la lección de la antropología. Los grupos humanos que estudiamos son quienes ensanchan nuestro conocimiento. Son nuestros propios maestros. Para el antropólogo, el objeto de estudio se convierte en sujeto docente” (Díaz de Rada y Velasco, 1997: 72)

RESUMEN

Con esta comunicación he tratado de acercarme a algunos de los dilemas que traspasan el trabajo docente y psicopedagógico en el IES “Peñalabra” de Asturias a través de la historia de vida de Julia, la orientadora del centro. El relato de esta historia de vida nos permitirá analizar, de un lado, qué estrategias pone en marcha esta profesional en su trabajo diario y de otro, imaginar qué otras estrategias podría haber desarrollado para abordar ese trabajo. Nos permite también comprender las condiciones de posibilidad de sus discursos y prácticas docentes, así como la importancia de tener en cuenta todos estos elementos a la hora de diseñar la formación de estos profesionales.

Este trabajo supone reconocer la importancia de la experiencia de los protagonistas de la educación y de su relato como punto de partida para la descripción, conocimiento y mejora del sistema educativo. La investigación tiene como referente más amplio mi tesis doctoral.

INTRODUCCIÓN

La reflexión sobre el sistema educativo a través de las historias de vida de sus protagonistas (profesorado, alumnado, familias, etc.), es una de las estrategias de investigación que utiliza la investigación narrativa¹. Con ello se trata de analizar los fenómenos educativos no tanto a partir de estadísticas, datos abstractos o teorías generales sobre la enseñanza sino más bien, a partir de las experiencias y de las vivencias de los protagonistas de esos procesos educativos en tanto que personas que sostienen, construyen, reconstruyen, transforman, conservan, etc. dichos procesos de manera continuada. Se trata de conocer la educación a través de cómo la experimentamos y la vivimos.

Los seres humanos somos contadores de historias. Tanto de forma individual como colectiva, vivimos vidas relatadas (Connell y Clandinin, 1995). El estudio de estas vidas relatadas de los profesionales de la educación nos permite acercarnos a sus *etnométodos*², a sus formas de hacer, de concebir, de amar, de desarrollar la educación. Estos etnométodos o discursos³, por otro lado, no se refieren en exclusiva a lo que los profesionales dicen sino también a lo que hacen, al significado que asignan a aquello que hacen y a las condiciones de posibilidad que han hecho posible el surgimiento y el mantenimiento de esos discursos, de estas prácticas docentes.

Para conocer la práctica político-pedagógica de la orientadora “objeto” de estudio, he “construido”⁴ un conjunto de datos por medio de una historia de vida donde se trata de reconstruir su vida personal y profesional (para lo que se ha desarrollado un esbozo biográfico general, se ha indagado en la historia de su escolarización y en su historia profesional) y por medio de una entrevista semi-estructurada donde se analizan temas como la tutoría, la orientación, la atención a la diversidad, las formas de coordinación docente, etc.⁵

En el transcurso de las conversaciones entre la investigadora y la orientadora, no sólo se ha descrito una vida personal y profesional sino que en esa misma descripción aparecen otras posibilidades de acción, nacen ensayos sobre cómo se podrían hacer las cosas de otra manera. Esta apertura al cambio y a la transformación a partir de la definición de la propia subjetividad profesional debería mantenerse en el tiempo por medio del desarrollo de acciones formativas que tomen como punto de partida las experiencias de quienes participan en ellas⁶.

Para conocer el significado que Julia da a su trabajo diario, repasaremos algunos de los temas centrales que han vertebrado nuestras conversaciones. Un primer esbozo biográfico general nos servirá para situar los parámetros básicos del ambiente en el que esta orientadora se crió y para analizar cómo estos momentos están presentes a lo largo de su trayectoria profesional. Repasaremos en un segundo momento y de forma breve su historia académica y su historia profesional (como maestra y como psicopedagoga), lo que nos permitirá reconstruir las formas en que la misma aborda su trabajo en el IES “Peñalabra”.

PERFIL BIOGRÁFICO DE JULIA

Los abuelos de Julia, de origen gaditano, llegan con su familia a Asturias cuando la madre de ésta contaba con 16 años de edad. De origen humilde y con una ideología de izquierdas, se vieron obligados a emigrar por el sufrimiento que les había causado la guerra civil española. De hecho, uno de los hermanos de la abuela de Julia desapareció en 1936 mientras ejercía el oficio de maestro.

Julia nace en Asturias en febrero de 1965 y pasa su primera infancia en casa de su abuela materna (María) ubicada en el interior de un grupo escolar. La ocupación de esta vivienda era el salario que María recibía por limpiar y mantener en orden esta escuela hasta que la misma fue ocupada años después por quien fuera su conserje.

Durante los siete primeros años de su vida convive no sólo con su madre y su padre en esta casa, sino también con tres hermanas de su madre (hijas también de María) y un cuarto hermano, varón, ausente en ocasiones del domicilio por su militancia en la ORT⁷. Es precisamente con una de esas tías, Irene, con la que Julia ha mantenido desde esos primeros años una relación de confianza, amistad y reconocimiento mutuo. Les ha unido sobre todo el amor a la lectura y a la enseñanza. No en vano, las dos estudiaron magisterio y se han dedicado profesionalmente a la docencia. Tanto Irene como María han sido las dos figuras de referencia en la vida de Julia (más que su madre) y con ellas aprendió que las mujeres deben y pueden promocionar socialmente a través del estudio y del acceso temprano al mercado laboral (de ahí, en parte, la elección de una carrera corta como es el magisterio). Fue su abuela María quien, aun no habiendo tenido la posibilidad de estudiar, había logrado tener en su casa una biblioteca que Julia recuerda vivamente y que estuvo también en el origen de su gusto por la lectura. De su mano vendría asimismo el aliento para que tanto Julia como Irene estudiaran.

Tras finalizar los estudios de magisterio en la universidad de Oviedo, Julia comienza a trabajar como maestra de la EGB. En 1992 y tras aprobar unas oposiciones de orientación, comienza a trabajar de psicopedagoga en un IES, puesto que ocupa en la actualidad.

Ha formado una familia con su pareja que está constituida por dos varones de siete años (gemelos) y una niña de dos.

LOS AÑOS DE JULIA COMO ALUMNA

En sus primeros años como alumna, Julia se iría conformando una subjetividad de “**buena estudiante**” pues, como ella misma recuerda, se producía un continuo entre su casa y la escuela, puesto que tanto la lectura como la escritura estuvieron en su casa muy alentadas de la mano de su tía Irene. De esos años, Julia se recuerda también como iniciadora de los juegos en los que se veía involucrada y como una niña muy responsable e independiente. Cuando cursaba pre-escolar (de los 3 a los 5 años), no entendía por qué no podía ir sola al colegio ya que éste quedaba al lado de su casa (recordemos que ubicada dentro de otro colegio). Durante la EGB, lo que más le gustaba era leer y de su paso por el BUP recuerda la buena relación con sus compañeros de clase, usuarios también de la biblioteca de su abuela para hacer los trabajos escolares, así como las enseñanzas de una profesora de historia con la que encontró gran sintonía en la manera de concebir el mundo y en su denuncia de la injusticia social. En definitiva y como ella misma resume: “**como estudiante no tuve ningún problema porque tenía un *habitus* que coincidía con lo escolar**” .

Cuando termina sus estudios de BUP, Julia comienza con 18 años sus estudios de magisterio (por la rama de ciencias) en la universidad de Oviedo, estudios que terminaría en 1985. De nuevo, recuerda de esos años la impronta que en su modo de concebir la educación dejaron dos de las profesoras que le dieron clase. De la mano de ellas vinieron las lecturas de Jesús Palacio o Paulo Freire, entre otros, y una forma de concebir las necesidades educativas especiales más allá de un enfoque meramente deficitario.

Al finalizar sus estudios realiza unas oposiciones al cuerpo de maestros y trabaja como interina varios años hasta que obtiene una plaza de funcionaria en 1990. Dos años más tarde supera una oposiciones de orientación educativa y comienza a trabajar como orientadora en diferentes IES. Este es el puesto laboral que ocupa en la actualidad.

LA EXPERIENCIA COMO MAESTRA

En 1986 y con 21 años de edad, Julia comienza a trabajar como maestra de EGB. Mientras trabaja como maestra se licencia en pedagogía, también en la universidad de Oviedo y realiza numerosos cursos de formación. Es una constante en la trayectoria de Julia la combinación entre el ejercicio de la docencia y la formación, una formación que toma muy diversos formatos: seminarios (dentro y fuera de su centro de trabajo), cursos del centro de profesores y recursos, jornadas de orientación, un máster en la UNED, etc.

Como docente (en diferentes momentos) de los tres ciclos de la Educación General Básica, Julia impartiría materias como música, psicomotricidad, ética, plástica, matemáticas o naturales.

El *primer año* como maestra de EGB (curso 1986-87) fue para Julia un año importante porque, tal y como ella misma recuerda, tenía buenas relaciones con el profesorado del centro, especialmente con el profesional de pedagogía terapéutica con quien trabajaba de forma más intensa. Recuerda su trabajo con las familias, el rincón de biblioteca que habían creado dentro del aula, las asambleas de clase que hacía con sus alumnos y los apoyos al alumnado que tenía alguna dificultad y que se desarrollaban siempre dentro del aula.

Su *segundo año* de trabajo, en otro colegio de la misma ciudad, es recordado, igualmente, por las actividades que de forma colaborativa llevaban a cabo varios profesores/as. Las reuniones de coordinación llegaban, en ocasiones, a durar hasta ocho horas y la importancia de las mismas se refuerza cuando, dentro del colegio, entra en contacto con una profesora a la que debe sustituir en algunas de sus clases al participar ésta en un proyecto de investigación-acción vinculado a su propia docencia y disfrutar por ello de reducción horaria.

El *tercer colegio* en el que trabaja Julia es un centro de integración. Continúa pues su trabajo – que venía desarrollando ya en los dos años anteriores- con alumnado con necesidades educativas especiales y se hace cargo también de la tutoría de un curso de octavo. Recuerda el trabajo sobre

las normas de clase (su construcción, discusión y negociación) y la organización del alumnado para que trabajara en grupo lo que, en su opinión, favoreció la integración de los alumnos que tenían problemas de comportamiento o problemas de capacidad intelectual. Los equipos docentes se reunían con frecuencia aunque ella echaba de menos un trabajo más intenso con el profesional de pedagogía terapéutica. Señala que lo más importante para ella ese año fue la posibilidad de manejar un grupo muy heterogéneo y de gran complejidad.

Su *cuarto colegio* es recordado especialmente por la posibilidad que en él tuvo de desarrollar un proyecto. Como docente de matemáticas y naturales inició junto con otros profesores un proyecto de laboratorio que tenía lugar varias horas a la semana. El trabajo, tanto con la directora como con la jefa de estudios del colegio, se recuerda con mucha gratitud, igual que las relaciones que había establecido con sus alumnos/as. A este respecto, todavía conserva un escrito que le regaló un alumno de este colegio donde se comparaba el trabajo de Julia y su figura con Machado y con Edison. Al comienzo del curso siguiente el centro intentó que Julia permaneciera un año más en el colegio para continuar con el proyecto de laboratorio pero no fue posible, la administración no lo permitió.

En el *siguiente colegio* ya trabajó como funcionaria. Lo recuerda como un centro mucho más tradicional que los anteriores y de corte disciplinar, es decir, que lo que importaba en el currículum escolar era cada materia escolar por separado. No recuerda que hubiera podido desarrollar un trabajo colaborativo en el centro más allá de las reuniones formales que se celebraban, sino más bien, un trabajo de corte individual centrado en materias como la música y el conocimiento del medio. Recuerda que hizo varios cursos de música en el centro de profesores y señala que pudo orientar estas clases de forma interesante para el alumnado. Le preocupó en ese curso especialmente cómo lograr la integración de un alumno de etnia gitana que tenía en su clase.

El *último centro* en el que Julia trabajaría como maestra (curso 1991-92) le permitió experimentar más intensamente con temas vinculados a la materia de plástica. Además de esta materia, impartió ese año matemáticas, naturales y desarrolló la tutoría de un curso de séptimo. Aunque en el centro no había una hora semanal reservada en el horario docente para reuniones de coordinación, Julia buscaba siempre un tiempo para poder reunirse con otros profesores/as. Señala que el profesorado ya empezaba a trabajar con las propuestas de las Cajas Rojas de la reforma de la LOGSE y que ya se oían voces críticas que, como la suya, creían que la forma de programar la enseñanza que se proponía con la reforma, era una programación por objetivos, en definitiva, no muy diferente de lo que ya existía.

Como vemos, Julia señala que todos y cada uno de los centros de EGB en los que ella trabajó le han aportado algo: **“todos los centros me han dado mucho... cada lugar, las personas que allí estaban, las cosas que te comprometes a hacer, la formación en paralelo, las lecturas...”**; pero quizás fueron sus primeros cuatros años los que le permitieron consolidar un estilo docente abierto a la colaboración, al cambio y a la construcción de una escuela inclusiva.

Por otro lado, la experiencia de seis años de maestra le ha permitido construir una forma de entender el trabajo psicopedagógico muy unido al trabajo docente y a las posibilidades y los límites que ofrece una determinada cultura en la organización escolar.

LA EXPERIENCIA COMO PSICOPEDAGOGA EN CENTROS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

En la primera convocatoria de oposiciones de orientación escolar en el año 1992, Julia decide presentarse porque el temario le era bastante familiar y porque le atrajo la idea de trabajar con alumnado de necesidades educativas especiales en el nivel educativo de secundaria. Señala que cuando tomó la decisión no tenía demasiada información sobre en qué iba a consistir su trabajo y de hecho, el marco legal que debía ampararlo estaba todavía sin desarrollar.

Su *primer trabajo* como psicopedagoga de un centro de educación secundaria lo realiza ya como funcionaria en un antiguo instituto de BUP. Tal y como ella recuerda, ese año **“fue un año muy duro”** puesto que la jefatura del centro no entendía demasiado el trabajo que debía hacer la orientadora y trató de que asumiera parte de las funciones de la propia jefatura de estudios, sobre todo aquellas que podrían causar malestar o conflicto entre el profesorado. Si bien ella pudo establecer algunas colaboraciones con profesorado de educación física o filosofía, recuerda que no tenía reuniones con el equipo directivo y que el centro estaba muy centrado en seleccionar al alumnado con mejores expedientes para que pudieran seguir estudios superiores. Era un centro donde se daba mucha importancia al **“nivel escolar”**. Asistió a un curso de orientación educativa que se dio a nivel nacional donde señala que hubo **“poca claridad de ideas”** sobre su perfil profesional y un **“enfoque demasiado técnico”** del trabajo psicopedagógico.

En su *segundo destino* de trabajo (un antiguo centro de Formación Profesional) estuvo trabajando durante tres cursos (de 1993-96) y de él tiene buenos recuerdos en tanto que pudo desarrollar su estilo de trabajo colaborativo con tutores, con el equipo directivo, con el departamento de actividades extraescolares, etc. También tenía gran sintonía con otros profesionales adscritos al DO como los profesores de ámbito o los de PT. Esto favoreció que con sus compañeros de trabajo y en diferentes momentos (en la Comisión de Coordinación Pedagógica, en el Departamento de Orientación, etc.) pudieran abrir discusiones de fondo a partir de la lectura de algunos artículos de *Cuadernos de Pedagogía*. El último año de trabajo en este centro es recordado, sin embargo, como un año de mayor dificultad por la movilidad que existía entre el profesorado y la imposibilidad de mantener sus estilos de trabajo docente.

Su *tercer y definitivo centro* de trabajo, el IES “Peñalabra” es, de nuevo, un centro de antiguas enseñanzas de BUP donde existe una cultura escolar mayoritaria que no es favorable a los cambios que trató de introducir la LOGSE. De hecho, fue uno de los que más tardó en incorporar el primer ciclo de la ESO (en el curso 2000-01), incorporación que como Julia ha señalado supuso una verdadera **“convulsión”** para el centro.

En su primer año de trabajo, el DO estuvo compuesto en exclusiva por la orientadora, aunque progresivamente éste fuera creciendo hasta que en el curso 2002-03 (cuando realicé el trabajo de campo de mi tesis doctoral) estuvo compuesto por nueve profesionales: orientadora, dos profesionales de ámbito, profesional de apoyo al área práctica, dos profesionales de pedagogía terapéutica, maestra de compensación educativa y servicios a la comunidad. En consonancia con ello, para ese mismo curso estaba funcionando un programa de diversificación curricular de dos años (su puesta en marcha, como programa de un año, data del curso 98-99) y un programa complementario específico de compensación educativa (que se realizó por primera vez ese año). Pese al crecimiento en actividades y en profesionales del DO del IES “Peñalabra”, Julia señala que la mayoría del profesorado del centro no encuentra que el trabajo psicopedagógico tenga valor en los procesos educativos. Y como ella relata, eso fue así desde el principio puesto que, su primer año en este centro fue muy duro. Para ejemplificarlo señala dos cuestiones: que la jefa de estudios convocaba a tutores, etc. sin contar con ella y su primer encuentro con un profesor de física y química en los pasillos quien le hace saber que a los orientadores se les ha apodado los **“pakistanís”** (“¿para qué están aquí?”). Comenta también, que ya desde esos primeros momentos la orientación se concebía como un instrumento para evitar que los alumnos promocionaran con materias pendientes. La labor de la orientación sería una labor de evaluación y de diagnóstico del alumnado con dificultades.

Pese a esta descripción sobre su lugar de trabajo, Julia señala que hay profesore/as con los que ella colabora de manera más directa y que tienen una visión de la enseñanza similar a la suya. De entre ellos, algunos de los tutores que acuden a las reuniones semanales para discutir sobre las actividades que conforman el plan de acción tutorial y el plan de orientación académica y profesional. En ellas se tratan también temas sobre la marcha escolar de algunos alumnos/as en concreto.

Para Julia, *la tutoría en la ESO* tiene sentido en tanto que actividad dirigida **“a formar una ciudadanía crítica”**, para trabajar con alumnado más allá de lo disciplinar, de lo que pertenece

estrictamente a los contenidos de las materias escolares. Es también, y en relación al profesorado, un pretexto para reunirse, conversar y discutir sobre cómo se está desarrollando la educación en ese centro. Y en su línea de trabajo colaborativo, en ocasiones dinamiza alguna sesión de tutoría con el grupo-clase y con la ayuda del tutor/a porque **“eso le permite compartir esa experiencia con otro profesional y el desarrollo de un aprendizaje mutuo”**. Echa de menos reunirse con los tutores de bachillerato (ya que esas horas nunca se contemplan en el horario), así como la colaboración del equipo directivo en el desarrollo de la tutoría puesto que, **“¿tiene sentido el contenido de la tutoría sin una estructura, que es lo que debe facilitar la dirección de un centro educativo?”**.

Respecto al desarrollo de la *atención a la diversidad y la integración* en su centro, Julia se muestra especialmente crítica y recuerda los conflictos que siempre se dan al principio del curso a la hora de elaborar los horarios de los profesionales adscritos al DO. Tanto es así que para el curso 2001-02 la jefatura de estudios del IES decidió que de los dos profesionales de PT que había en el “IES Peñalabra”, uno debía dedicarse a impartir lengua y el otro a impartir matemáticas. Vistas así las cosas, estos profesionales parecen **“profesores particulares”** y se les obliga a centrarse en el contenido escolar y no en los procesos que el alumnado pone en marcha en cualquier aprendizaje, ni en el contexto del mismo, puesto que los apoyos se dan siempre en su *modalidad terapéutica* (Parrilla, 1996), es decir, fuera de clase y con el PT. Valora también de manera muy crítica la puesta en marcha en su centro del acuerdo sindical que se desarrolla en Asturias según el cual, algunos departamentos didácticos deben dedicar ciertas horas semanales para el desarrollo de actividades vinculadas a la atención a la diversidad⁸; puesto que está generando situaciones como, por ejemplo, la de una alumna extranjera que necesita ser apoyada en el aprendizaje de la lengua castellana y que está siendo atendida por hasta seis profesores diferentes. Y con respecto al papel de la administración en estas dinámicas, no considera adecuado dotar a los centros de recursos para atender a la diversidad en función de las valoraciones individuales que haga ella como orientadora, puesto que esto produce que determinados profesionales se vinculen a determinados alumnos y no a dinámicas, proyectos o actividades de trabajo colaborativo.

El desarrollo de la *evaluación psicopedagógica* es concebido por Julia como la puesta en marcha de un proceso para analizar qué está pasando con un alumno, en qué contexto está ocurriendo, cómo lo está viviendo la familia, etc. Señala la importancia de una evaluación más cualitativa y contando con la opinión del profesorado que atiende al alumno que se está valorando, poniendo hincapié no tanto en unas supuestas deficiencias individuales como en la competencia curricular. Entiende también que, aunque esta evaluación sea necesaria, se está desarrollando con bastantes limitaciones pues muchas veces se convierte en un instrumento burocrático que tiene poco efecto sobre las prácticas educativas y que ni siquiera es tenido en cuenta a la hora de tomar algunas decisiones curriculares sobre el alumno como, por ejemplo, el tipo de apoyo que necesitaría.

Finalmente y como valoración general del desarrollo de la *escuela comprensiva* en España, Julia señala que no se debería haber ligado la formación del profesorado a la política de implantación de una reforma educativa, considera que esta formación debería ser independiente de toda reforma. En cuanto a la obligatoriedad de la escolarización, señala que le parece positivo que la misma sea hasta los 16 años aunque entiende que ésta no se está dando en unas buenas condiciones puesto que los centros no se han transformado y conservan gran parte de su cultura anterior a la introducción de la enseñanza comprensiva; se ha trabajado poco la transición entre la educación primaria y la secundaria; las aulas no se configuran con criterios heterogéneos sino más bien, buscando siempre la mayor homogeneidad entre el alumnado y finalmente, considera que el currículo es demasiado cerrado puesto que la administración prescribe hasta los criterios que se deben utilizar en la evaluación.

CONCLUSIONES Y APERTURAS. PARA SEGUIR INDAGANDO

La historia de vida de Julia nos muestra cómo, desde su primera experiencia laboral (a los 21 años), se enfrenta al manejo de grupos de alumnos muy heterogéneos y lo hace, además, planteando el trabajo docente desde la colaboración. Es de destacar el trabajo que de forma más intensa desarrolla varios años con los profesionales de pedagogía terapéutica que trabajan en los centros por los que ella va pasando.

Esa misma cultura colaborativa que además, en su caso, está unida a una idea de justicia social que se va conformando desde sus primeras experiencias familiares y que después se reforzaría con el encuentro con diferentes profesionales de la formación que orientan el trabajo docente teniendo en cuenta las desigualdades sociales, es una cultura, unas formas de hacer, unos discursos que ella trata de desarrollar de manera continuada en su trabajo como psicopedagoga en la educación secundaria. Pero en este nuevo contexto choca con una cultura escolar *balcanizada* (Hargreaves y otros, 1999), centrada en las disciplinas escolares y orientada hacia los estudios superiores. A este respecto, y según la experiencia de Julia, el desarrollo de la escuela comprensiva no ha logrado modificar los discursos docentes. En todo caso, y como su actividad diaria deja entrever, ella entiende que el trabajo psicopedagógico debería ser un acicate para fomentar cambios en los estilos docentes a partir del trabajo en común de varios profesores/as. De ahí que señale que la imposibilidad de los orientadores/as de dar clase (como ocurre en Asturias), les aísla de algunas dinámicas importantes del centro, genera una percepción negativa hacia ellos por parte de la comunidad escolar y refuerza el papel del psicopedagogo/a como experto que debe basar su trabajo en unos métodos que, a fuerza de ser muy especializados, sólo él puede poner en práctica.

En definitiva, si tenemos en cuenta que la formación de los psicopedagogos/as debe partir de las experiencias de éstos, la misma debe favorecer una toma de conciencia sobre el tipo de profesionales que somos y el que queremos llegar a ser, teniendo en cuenta a quién o quiénes (personas o grupos) favorecemos y/o perjudicamos con nuestro trabajo. Como Julia señala acertadamente: **“Yo cuando llego a un centro siempre me pregunto, ¿qué espacios tengo para trabajar con los demás? ¿Qué puedo aportar yo al centro? ¿Cómo lo puedo hacer?... Y como ya se preguntaba Freire, ¿a qué contribuimos los profesionales con nuestro trabajo? ¿A quiénes perjudicamos? ¿A quiénes favorecemos?”**.

Creo que, los interrogantes que nos lanza Julia, podrían ser un punto de partida para dialogar sobre el trabajo docente y psicopedagógico hoy.

BIBLIOGRAFÍA

- BOLÍVAR, A. y otros(1999): *Ciclo de vida profesional del profesorado de secundaria. Desarrollo personal y formación*. Madrid, Mensajero.
- BOLÍVAR, A. y otros(2001): *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Madrid, La Muralla.
- CALVO, A.(2005): *El trabajo docente y psicopedagógico en educación secundaria. Un estudio de caso desde una perspectiva postestructural*. Tesis doctoral inédita. Departamento de Educación, Universidad de Oviedo.
- CONNELLY, F. Michael y CLANDININ, D. Jean(1995): “Relatos de experiencia e investigación narrativa”. LARROSA, Jorge y otros: *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona, Laertes, pp: 11-51
- COULON,A.(1995): *Etnometodología y educación*. Barcelona, Paidós.
- DÍAZ DE RADA, A.y VELASCO, H.(1997): *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos en la escuela*. Madrid, Trotta.

- DÍAZ DE RADA, A.(2003): *Etnografía y técnicas de investigación antropológica*. Madrid, UNED.
- HARGREAVES, A. y otros(1999): *Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes*. Barcelona, Octaedro.
- PARRILLA, A.(1996): *Apoyo a la escuela. Un proceso de colaboración*. Bilbao, Mensajero.
- RITZER, G.(1993): *Teoría sociológica contemporánea*. Madrid, McGraw Hill, dos vol.
- SILVA, T.T.(2001): *Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el currículum*. Madrid, Octaedro.

¹ La investigación narrativa o “investigación biográfico-narrativa (...) incluye un extenso conjunto de modos de obtener y analizar relatos referidos, como dice Gusdord, al territorio de las escrituras del yo: historias de vida, historia oral (...); es decir, cualquier forma de reflexión oral o escrita que utiliza la experiencia personal en su dimensión temporal. La investigación narrativa puede ser comprendida como una subárea dentro del amplio paraguas de la “investigación cualitativa”, más específicamente como la investigación experiencial” (Bolívar y otros, 2001: 18-9).

² El estudio de los etnométodos, es decir, de las formas en que actuamos y solucionamos los problemas de la vida cotidiana recibe el nombre de etnometodología y puede ser definida como el estudio de “los métodos que las personas utilizan cotidianamente para vivir una vida cotidiana satisfactoria” (Ritzer, 1993: 287). Véase al respecto Coulon, 1995.

³ El término discurso es usado aquí con un significado similar al de etnométodo. Tiene una dimensión lingüística y extra-lingüística además de una dimensión dinámica (los discursos ayudan a conformar determinadas formas de ser, sujetos y a sostener determinadas formas de poder). Su origen se sitúa en la obra del filósofo francés Michel Foucault y sus aplicaciones al mundo de la educación van en aumento. Un ejemplo de ello se encuentra en Silva (2001).

⁴ Prefiero usar el término “construir” que “recoger” los datos puesto que entiendo que la realidad no es independiente del observador, es decir, que los datos no son independientes, objetivos y externos a la investigadora. Esta forma de entender el “dato” me aleja de posiciones positivistas puesto que como ha señalado Díaz de Rada: “el positivismo parte del supuesto de que los datos que produce un investigador son “recogidos” como objetos externos a su modo de operar. Para el ideal positivista, los datos son como son, independientemente de quién y de cómo los “recoja”” (Díaz de Rada, 2003: 63). Contrariamente a esta posición, entiendo que los datos dependen de la capacidad receptiva de la investigadora, y que ésta, a su vez, está orientada por sus categorías de clasificación de la realidad y por los instrumentos que utiliza para aproximarse a ella.

⁵ La estructura de esta entrevista es similar a la que usé con el resto del profesorado del IES Peñalabra. Como estrategias de “producción” de datos utilicé también la observación participante, las notas de campo, el diario de campo, grupos de discusión con preguntas escritas y el análisis de documentos del centro. El trabajo de campo se desarrolló durante los cursos 2001-02 y 2002-03.

⁶ Esta es la invitación que nos hacen Bolívar y otros (1999).

⁷ La Organización Revolucionaria de Trabajadores (ORT) es una organización maoísta fundada en 1969 a partir de la católica Acción Sindical de Trabajadores. En las elecciones de 1977 impulsa la Agrupación Electoral de los Trabajadores. Su organización juvenil era la Unión de Juventudes Maoístas.

⁸ Acuerdo para mejorar la calidad de la enseñanza y para facilitar la estabilidad del profesorado en los centros de educación secundaria, acuerdo suscrito entre la Administración del Principado de Asturias y las organizaciones sindicales el 20 de marzo de 2002.