

LOS CONTEXTOS DEL TRABAJO DOCENTE: EL AULA, EL CENTRO Y LOS SISTEMAS INSTITUCIONALES Y SOCIOCULTURALES

DR. JOSÉ GONZÁLEZ MONTEAGUDO
UNIVERSIDAD DE SEVILLA, ESPAÑA
monteagu@hotmail.com

(Artículo de revista, publicado en español en la *Revista Presente Histórico y Contexto*, México DF, 2012, nº 1, 41-56).

RESUMEN:

El objetivo de este trabajo consiste en tratar de situar el trabajo docente y la actividad educativa en los diferentes niveles en que se desenvuelve, resaltando la importancia de una comprensión holística y multidimensional de la práctica educativa y de la tarea docente. Para ello, nos vamos a remitir a tres niveles que nos parece imprescindible analizar para obtener una visión global del trabajo docente: el aula, el centro escolar y los sistemas institucionales y socioculturales. De esta manera, resaltamos la necesidad de convergencia entre los enfoques micro (centrados en el aula y, sobre todo, en las relaciones interpersonales dentro del aula) y macro (centrados en el análisis estructural de las instituciones, la sociedad y la cultura como un todo).

PALABRAS-CLAVE: teoría de sistemas, desarrollo profesional docente, enfoques micro, enfoques macro, actividad educativa.

ABSTRACT:

This paper is aimed at locating teacher's work and educational activity within the different dimensions in which it is undertaken, stressing the relevance of a holistic understanding of teachers and schools. We posit out three levels to get a global viewpoint of teacher's work: the classroom, the educational centre, and the sociocultural and institutional systems. The complementarity between micro approaches (focused on the classroom and particularly on interpersonal relationships in the classroom) and macro approaches (focused on the structural analysis of institutions, society and culture) is emphasized.

KEY WORDS: systems' theory, teacher's development, micro approaches, macro approaches, educational activity.

1.El contexto del aula.

El aula, como escenario físico y psicosocial, es el primer nivel sobre el que vamos a concentrar nuestra atención (cf. Rivas, 1992, 80-91, 95-134, 143-152 y 197-329; Doyle, 1986, 394-395; Pérez Gómez, 1983, 130-135; Contreras, 1990, 165-169). Según Rivas (1992), la cultura del aula consta de los siguientes elementos: el espacio, los sujetos participantes, la organización social, el contenido intencional (finalidades educativas, contenido académico y actividades de aprendizaje) y, por último, las creencias y los

sistemas de pensamiento.

El aula está constituida por un espacio determinado. El espacio no sólo tiene una dimensión física (por ejemplo, el hacinamiento producido por un numeroso grupos de alumnos en una clase de reducidas dimensiones), sino que cumple varias funciones y, además, es vivido subjetivamente por los participantes en la vida del aula. Así, tenemos el espacio como control de la actividad, el espacio para relación personal y el espacio como posibilidad de actuación (Rivas, 1992, 209).

Otro elemento del aula es su organización social, producto de la historia particular de la clase, de los roles que desempeñan profesores y alumnos, y de la estructura de participación social establecida a través del proceso de ajuste y negociación entre los sujetos participantes. Una de las posibles formas de estudiar la organización social de la clase consiste en ver el aula como un escenario en el que existen tres sectores: el profesor, los grupos de alumnos de élite (en el sentido académico, de motivación, de actitud positiva hacia la escuela, de liderazgo y popularidad, etc.) y los grupos de alumnos marginales. Desde esta perspectiva, se podrían analizar los intercambios psicosociales entre todos los elementos implicados, así como su significación pedagógica.

Otra de las dimensiones del aula se refiere a los sujetos participantes, es decir, al profesor y a los alumnos. Aunque Rivas (1992) diferencia entre los sujetos participantes y sus sistemas de pensamiento y creencias, pensamos que tiene sentido plantear estas dos cuestiones unidas. Aquí sólo nos vamos a referir a los estudiantes

La investigación educativa no ha dedicado un gran interés al análisis de las perspectivas de los alumnos, aunque en los últimos años esta tendencia está siendo corregida. Una de las líneas de preocupación de los estudios tradicionales sobre los alumnos está centrada en el análisis de las actitudes hacia la escuela. Según Lewy (1989), los sentimientos hacia la escuela incluyen referencias a los siguientes elementos: la institución; el profesor; el curriculum (importancia otorgada a las experiencias de aprendizaje, percepción de los progresos realizados, refuerzo positivo del profesor); y la clase (relación del individuo con sus compañeros, relaciones sociales dentro del aula como conjunto, disciplina).

Entre el 65% y el 85% de los estudiantes manifiesta sentimientos positivos hacia la escuela. Este dato le resulta muy preocupante a Jackson, porque en su opinión revela que la escuela pone en peligro la salud mental de aproximadamente el 20% de los niños (cf. Lewy, 1989, 20). Un cierto número de factores parece influir las actitudes de los escolares sobre la enseñanza. En relación con los propios estudiantes, a mayor edad y curso, la actitud es más negativa. Por sexos, las niñas suelen mostrar mejores actitudes. En relación con las escuelas, los alumnos de centros innovadores manifiestan mayor satisfacción que los de centros tradicionales. En las escuelas mixtas se encuentran mejores actitudes que en las escuelas que practican la segregación de sexos. Cuando se llevan a cabo programas de contacto con la comunidad local o con los padres, las actitudes de los escolares tienden a mejorar (Lewy, 1989). En relación con la opinión de los alumnos sobre sus profesores, los estudios realizados indican que los estudiantes prefieren a los docentes que son cálidos,

amistosos, deseosos de ayudar y comunicativos, al mismo tiempo que ordenados, capaces de motivar y de mantener la disciplina (cf. Wittrock, 1986, 546).

Sólo de manera reciente, y como consecuencia de los paradigmas cognitivos mediacionales, se ha comenzado a investigar en torno a los procesos de pensamiento de los alumnos. En la influyente revisión de Wittrock (1986) sobre esta cuestión, el autor comenta la importancia del estudio de las percepciones y expectativas de los alumnos (tanto sobre ellos mismos como sobre el docente, los compañeros de clase y la realidad global del aula), ya que estos procesos mentales median la influencia del docente, que es procesada de manera diferente por los estudiantes, aunque formalmente tenga los mismos rasgos (cf. Wittrock, 1986, 577-579).

LeCompte y Preissle (1992, 816-846) han realizado una importante revisión de investigaciones etnográficas sobre los alumnos en la escuela, siguiendo la metodología del análisis de contenido. En su estudio, las autoras enumeran cinco categorías analíticas deducidas del examen de las investigaciones revisadas. La primera categoría se refiere a las percepciones del estudiante de su participación en el aula y en el centro escolar. Estos estudios están relacionados sobre todo con enfoques interpretativos. Los estudiantes tienden a establecer una conceptualización en base a una triple tipología, relativa a profesores, estudiantes y a la naturaleza del conflicto entre los dos grupos. Los estudios sugieren que los niños modifican progresivamente el foco de atención de manera secuencial, a medida que pasan de la escuela primaria a la secundaria. Los niños más pequeños conceptualizan la experiencia escolar como tipos de actividades y estructuras que las apoyan. En cambio, los alumnos mayores trasladan su atención de las estructuras, tareas y horarios a las relaciones con las personas.

La segunda categoría se refiere a la conducta del estudiante en tanto que estructurada por el profesor. Esto nos conduce a la problemática de las expectativas docentes y su influencia sobre los alumnos. Estudios como los de Rist (cit. en LeCompte y Preissle, 1992, 824) han mostrado que las categorizaciones de los profesores (mediante la creación de subgrupos de diferente capacidad en el aula) llevaron a los docentes a prestar más atención, dedicar más tiempo y recompensar mayor número de veces al subgrupo considerado de mayor nivel. Desde esta perspectiva, el bajo rendimiento de los alumnos de clase baja puede ser el resultado de las expectativas que los profesores de clase media mantienen sobre cómo deberían de ser los niños de clase baja.

La tercera categoría tiene que ver con la conducta del estudiante como una función de la congruencia cultural del medio social de procedencia. En este ámbito pueden darse dos supuestos: que las culturas estén en conflicto o que sean congruentes. La cuarta categoría alude a la conducta del estudiante como una función de los lazos entre la escuela y otros contextos sociales más amplios. Estudios de este tipo han sido impulsados por los investigadores críticos, como por ejemplo Willis, que resalta la importancia del padre, y no del profesor, en la conformación de los estilos de vida de los jóvenes varones de clase obrera.

La quinta y última categoría trata de la conducta del estudiante y del aprendizaje como construcciones sociales. Los estudios realizados desde este enfoque enfatizan la importancia de la construcción de la identidad personal. Otro importante tema tiene que ver con la construcción del éxito y del fracaso escolar, que se entiende como una consecuencia, en parte, de la interacción entre el alumno y el profesor y entre el alumno y sus compañeros. En el balance final que realizan LeCompte y Preissle (1992, 844-846) afirman que los estudios analizados muestran que el comportamiento del estudiante suele estar reñido con los fines pretendidos por el docente. Las necesidades evolutivas de los alumnos y los objetivos institucionales de carácter cognitivo son contradictorios.

En opinión de Erickson y Shultz (1992, 481), la ausencia de la experiencia de los estudiantes del discurso educativo actual parece una consecuencia del silenciamiento sistemático de la voz de los estudiantes. Esto indica, pues, que hace falta desarrollar investigaciones que intenten describir y analizar la perspectiva de los alumnos sobre la enseñanza. El papel desempeñado por el alumnado como elemento mediador del curriculum sigue siendo un tema poco explorado, aunque existen algunas aportaciones interesantes, como la de Martínez Rodríguez (1992), que ha investigado en detalle el papel de los estudiantes en la reconstrucción del curriculum en dos centros que llevaban a cabo la implantación de la reforma de la enseñanza en Andalucía.

Por último, el aula tiene un contenido propio y una dimensión intencional. Rivas (1992, 272-273) se refiere a tres aspectos:

- a) Las finalidades educativas, que definen, en muchos casos en un plano implícito, las orientaciones principales de la actividad académica, sobre todo desde la perspectiva del profesor y de la propia institución escolar.
- b) El contenido académico, es decir, el conocimiento que es objeto de transmisión y evaluación; es importante considerar la diferente consideración de las diversas materias escolares, así como las implicaciones que tiene la jerarquización de las áreas de conocimiento en aspectos relativos al horario escolar, la metodología y la propia evaluación. En su investigación, Rivas (1992, 257) ha encontrado dos tipos de tratamiento del contenido: el atomista, relacionado con la secuencia lectura/explicación; y el de indagación, que se apoya en la realización de trabajos encargados por el docente a los alumnos.
- c) Las actividades de aprendizaje y la estructura de las tareas académica, que suponen la organización secuenciada del tiempo escolar; en las actividades de aprendizaje es importante valorar el grado de participación de los estudiantes, la variedad de situaciones planteadas, el tipo de estrategias cognitivas implicadas (por ejemplo, memorización, uso del pensamiento convergente o divergente, nivel de abstracción, construcción de los aprendizajes, etc.) y el carácter individual, de pequeño grupo o colectivo.

Sobre el tipo de secuencia instructiva, sólo vamos a recordar que el esquema básico se compone de tres pasos: iniciación, desarrollo y control o evaluación. Sólo queremos destacar sobre este punto que esta secuencia tipo depende del tipo de actividades llevadas a

cabo en el aula. La actividad de aula convencional, apoyada en el libro de texto y en las explicaciones orales del profesor, se describe bien desde la secuencia propuesta por Mehan (1979) y por otros, pero no es una buena herramienta analítica para analizar las aulas activas, caracterizadas por la pluralidad de papeles y de contextos de aprendizaje que desempeñan tanto el profesor como los estudiantes.

Antes de concluir este epígrafe vamos a aludir a varias investigaciones de orientación etnográfica que podemos enmarcar en el ámbito del aula. Como muestra de los estudios sobre la influencia del aula en la llamada socialización diferencial de los alumnos creemos que es muy ilustrativo el trabajo de Wilcox (1982). Esta antropóloga analizó dos aulas: una de ellas estaba basada en la "Open education" (Educación abierta) y estaba ubicada en un contexto social de clase media baja; la otra clase tenía una orientación tradicional y escolarizaba alumnos de clase media alta. Wilcox analizó la actuación de las profesoras de las dos aulas en relación con tres factores relacionados con el proceso de socialización: la orientación hacia la autoridad, según que el énfasis se ponga en el control interno o en el control externo; las destrezas de presentación del *self*; y las imágenes del niño en la clase, que pueden adoptar una orientación hacia el presente o hacia el futuro. La autora llegó a la conclusión de que el patrón socializador de la escuela de clase media baja era externo y el patrón de la escuela de clase media alta era interno, y ello con independencia del modelo pedagógico del aula (que en el primer caso era progresivo y en el segundo tradicional). Wilcox (1982, 302-304) concluyó su estudio destacando la importancia de los factores macro-estructurales en los procesos escolares de diferenciación social y señalando las limitaciones de la escuela para enfrentar las desigualdades de clase de los alumnos, que están basadas en la estructura jerárquica del proceso laboral. Esto limita las posibilidades de cambio propiciadas desde la esfera escolar. La autora sugiere la conveniencia de formar a padres y profesores en torno a estos temas, para que puedan tomar mayor conciencia de los factores que condicionan el éxito escolar y la movilidad social.

Otros investigadores que concentran su foco de interés en el aula son Page (1987) y Anderson-Levitt (1987). Page (1987) estudió las percepciones de los profesores en relación a sus alumnos, relacionándolas con la cultura escolar y el orden social. Anderson-Levitt (1987) analizó el conocimiento cultural involucrado en las aulas de primer curso de enseñanza primaria en Francia. La autora discute aspectos como la normativa pedagógica, el discurso lingüístico, el trabajo individual y de grupo, el espacio y el tiempo escolares, el tipo de conocimiento escolar, las salidas escolares, la participación y la toma de decisiones, la planificación del profesor y el estilo docente. Anderson-Levitt (1987, 184-186) sitúa sus apreciaciones sobre las aulas francesas en un marco comparativo en relación con las aulas norteamericanas.

2. El contexto del centro educativo y otros contextos socioculturales.

Ante todo, queremos dejar patente la idea de que los contextos no equivalen a los elementos físicos de determinados ambientes. Los contextos son construidos por las

personas interactuando entre sí. Al aludir a los contextos, aludimos, sobre todo, a lo que las personas hacen, a cuándo lo hacen y a cómo lo hacen. Cada escuela crea a lo largo del tiempo una cultura propia, constituida por creencias implícitas, representaciones, tradiciones, rituales y simbologías (cf. Mehan, 1987, 124-125; Santos Guerra, 1990, 26).

El centro escolar es un sistema (cf. Bertalanfy, 1968, 195-214), es decir, un conjunto de unidades o elementos entre los que existen relaciones pluriformes. Todo sistema posee unidades, relaciones entre ellas, un medio en el que se encuentra y una estructura. Siguiendo a Santos Guerra (1990, 25-36), podemos considerar, desde la óptica del paradigma ecológico, al centro educativo como un ecosistema. Los rasgos más importantes de este enfoque son:

- a) Todos los elementos del sistema son igualmente relevantes y están interrelacionados de forma compleja.
- b) El contexto tiene una fuerza determinante. Se puede definir un contexto interno (por ejemplo, las perspectivas de los profesores, etc.) y un contexto externo (el sistema educativo en tanto que estructura global, etc.). Las conexiones con el medio exterior condicionan la dinámica de la institución.
- c) Se enfatiza la importancia de los intercambios de carácter psicosocial y la naturaleza representativa y significativa de los eventos acaecidos.
- d) Atiende a los procesos que se desarrollan, y no tanto a los hechos considerados aisladamente.
- e) Existen unas reglas de juego, negociadas o impuestas en la estructura formal e informal.

Según Santos Guerra (1990, 35-36), la concepción sistémica del centro tiene que ser ampliada, para integrar los aspectos micropolíticos. Las escuelas son instituciones cargadas de valores, intereses y motivaciones. Desde esta perspectiva, los enfoques convencionales de la ciencia de la organización son insuficientes. Se hace preciso pasar al análisis de temas como la diversidad de metas, la disputa ideológica, el conflicto, el control, el poder y la actividad política.

Los centros escolares tienen ante sí el reto planteado desde los llamados modelos organizativos versátiles, caracterizados por: la desestandarización de los productos y de los procesos de fabricación, las estructuras diversificadas e interrelacionadas, la mayor frecuencia de cambios y reorganizaciones, la gestión participativa, el incremento de la descentralización y el interés por la mejora de la calidad de vida dentro de la organización (cf. Martín-Moreno, 1992, 44). Estos rasgos nos llevan a la caracterización del centro educativo versátil, que es:

... aquella institución educativa que presenta las máximas posibilidades de variabilidad organizativa en función de la evolución de los planteamientos pedagógicos y de las necesidades de la comunidad a la que pertenece. Es un centro caracterizado por su adaptabilidad y polivalencia. El centro educativo versátil se opone al centro educativo de organización

excesivamente rígida, uniforme y burocratizada derivado de las prácticas tayloristas (Martín-Moreno, 1992, 45).

La cultura de la escuela está influida por las demandas del entorno social. En sociedades democráticas, dinámicas y altamente complejas, se pueden enumerar algunos elementos del ámbito social que influyen a los centros. Martín-Moreno (1992, 45-51) comenta los siguientes: expansión del rol del centro educativo, tolerancia de la diversidad, democratización de la toma de decisiones, opcionalidad en actividades y conductas, creciente demanda para el estudio en las aulas del entorno físico y sociocultural, búsqueda de la identidad individual en paralelo con la participación social, y establecimiento de relaciones externas sistemáticas.

Los centros escolares son organizaciones cambiantes, sometidas a presiones múltiples y contradictorias, movidas por intereses muchas veces contrapuestos (por ejemplo, los de la Administración, los profesores, los padres y los estudiantes). Es lógico, pues, que se enfrenten continuamente a un conjunto de dilemas. Entre los principales, destacamos: diversidad versus uniformidad; coordinación vs. flexibilidad; dependencia ambiental vs. autonomía; contacto vs. aislamiento ambiental; colaboración de expertos externos vs. auto-dependencia; búsqueda de "feed-back" vs. acción intuitiva o rutinaria; y cambio vs. estabilidad (cf. Rivas, 1982, 142).

Uno de los elementos que articula la cultura de un centro es el grupo de profesores. En cada centro escolar, los profesores construyen una peculiar forma de relacionarse y de plantearse el trabajo docente. Hargreaves (1994) ha planteado la existencia de cuatro culturas de la enseñanza: a) el individualismo, que supone el aislamiento de los profesores en sus aulas y el desarrollo de una práctica independiente y realizada al abrigo de las críticas o de las observaciones de los colegas; b) la balcanización, en la que se reflejan metodologías y perspectivas curriculares diferentes, fraguadas por subgrupos de profesores que suelen compartir intereses o situaciones comunes; aunque esta cultura se pueda dar más en los centros de secundaria, también afecta a las escuelas primarias; c) la cultura colaborativa, que propicia una relación abierta entre los compañeros basada en la confianza y la ayuda mutua; las culturas colaborativas no tienen por qué descansar sobre proyectos explícitos de trabajo en común, sino que pueden darse en los detalles más nimios del trabajo diario; las relaciones son cordiales y se toleran los desacuerdos, sobre la base de un conjunto amplio de valores compartidos; d) la colegialidad artificial, caracterizada por los procedimientos formales y burocráticos como método habitual de consulta y planificación conjunta del profesorado.

Las culturas de enseñanza de los profesores se refieren, principalmente, a un conjunto de conocimientos compartidos, que en la mayor parte de los casos tiene un contenido implícito y dado por supuesto, pero que en la práctica funciona como un modelo colectivo y como una perspectiva para enfrentar la actividad cotidiana (cf. Hamilton, 1993).

Otro elemento importante a la hora de analizar los centros escolares se refiere al tipo de liderazgo. Ball (1987, 97-123) enumera cuatro estilos diferenciados, en el sentido de tipos

ideales. El estilo interpersonal es típico del director activo y visible. Se pone el énfasis en las interacciones y en los encuentros cara a cara. Los profesores son estimulados a resolver sus problemas uno a uno con el director. El estilo administrativo hace uso de técnicas administrativas, tipos de relaciones y procedimientos de control organizativo derivados de la gestión empresarial. El director se considera como el jefe ejecutivo de la escuela. Los roles y las responsabilidades del personal son fijados de manera precisa y registrados públicamente y por escrito. El estilo político-antagónico se basa principalmente en la conversación y en la argumentación. Adopta formas abiertas y considera legítima la perspectiva política de discusión y confrontación. Los objetivos del estilo antagónico son persuadir y convencer. Por último, el estilo político-autoritario sostiene que el proceso político es ilegítimo y, en consecuencia, permanece encubierto. El director autoritario siente pánico ante el enfrentamiento y se preocupa directamente de imponer sus puntos de vista.

El centro educativo no posee una configuración autónoma, sino que está influido por la regulación normativa que afecta al conjunto del sistema de enseñanza y por la sociedad global. Sólo podemos comprender cabalmente la actividad educativa si tenemos en cuenta tanto el nivel estructural como el interaccional, así como las formas concretas en que ambos niveles se influyen mutuamente (Mehan, 1979, 116-117). Por su parte, Wilcox (1982, 275-276) describe varios niveles en el contexto sociocultural. El aula sería el nivel más elemental. Después, estarían el centro escolar, el vecindario (con su particular historia, composición demográfica y relaciones de los padres con la escuela) y la comunidad local. En un ámbito más global hay que situar al sistema educativo en cuanto macro-estructura, junto a sus aspectos organizativos, normativos, ideológicos, económicos y burocráticos. Finalmente, todos estos niveles precedentes deben ser situados en la estructura económica y social que caracteriza a una sociedad dada.

Desde la perspectiva sistémica ecológica y holística, fuertemente influida por el enfoque histórico-social de Vygotsky y otros autores, la unidad de análisis más conveniente en las ciencias sociales no está constituida por la mente ni por la conducta individual, sino por las actividades humanas organizadas culturalmente, como por ejemplo el trabajo, el juego, la escolarización o las actividades artísticas. Los sistemas pueden ser culturales, físicos (incluyendo tanto los ambientes naturales como los artificiales), sociales, históricos y personales. Para dar cuenta de una realidad tan compleja como la realidad educativa, hemos de tener presentes las influencias mutuas de los diferentes niveles sistémicos (Yinger y Hendricks-Lee, 1993; Montero-Sieburth y Pérez, 1987, 188-189). En nuestra opinión, debe quedar claro que el estudio de los profesores ha de hacerse en un marco situado y contextualizado. Como dice Popkewitz:

La investigación no puede detallar empíricamente los elementos de una organización como la escuela o identificar conductas discretas dentro de un acto de enseñanza, como es común ver en los estudios que analizan los efectos de los profesores, sin considerar al mismo tiempo interrogantes sobre el contexto en el que se produce (Popkewitz, cit. en Gimeno, 1988, 243).

Para cerrar este epígrafe, mencionaremos dos investigaciones etnográficas. La de Anderson-Levitt (1989) se centra sobre un tema poco estudiado: las relaciones entre padres y profesores. Anderson-Levitt estudia esta cuestión observando 45 aulas de 34 centros escolares en varias ciudades francesas. Las conclusiones de la autora son muy elocuentes. Lo que dicen los profesores sobre los padres habitualmente es negativo. Potencialmente, para los docentes todos los padres son criticables, puesto que los profesores mantienen un ideal de paternidad que no existe en la realidad. Por otra parte, en la práctica, los profesores limitaban la mayor parte de sus quejas a los padres de los niños que presentaban problemas de disciplina o de rendimiento en el aula (Anderson-Levitt, 1989, 110-111).

Entre las investigaciones cuya unidad de análisis es el centro educativo, mencionamos la de Delamont y Galton (1986), llevada a cabo en el contexto del proyecto británico "ORACLE". Este estudio analizó la enseñanza secundaria en seis centros escolares de tres ciudades. En cada centro trabajaron conjuntamente tres observadores y todos los observadores conocieron dos centros diferentes. Entre los temas analizados en la obra, figuran los encuentros iniciales entre alumnos y profesores, los agrupamientos aleatorios de los estudiantes sin referencia a su capacidad ("Mixed ability teaching"), el contenido del currículum, los hechos escolares poco convencionales y los resultados a largo plazo del proceso de escolarización. Esta monografía trata temas poco abordados en la mayor parte de las investigaciones, como los procesos de transición entre diferentes etapas educativas, los peligros y ansiedades vividos por los alumnos en los centros educativos y la temática del tiempo escolar. Finalmente, creemos que las diferentes aportaciones comentadas a lo largo de nuestro artículo nos pueden ayudar a contemplar de una manera más compleja el papel del docente.

BIBLIOGRAFÍA.

- Anderson-Levitt, K.M. (1987). Cultural Knowledge for teaching first grade: An example from France. En G. Spindler & L. Spindler (Eds.) (1987). *Interpretive ethnography of education: at home and abroad*. Hillsdal, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 171-194.
- Ball, S.J. (1987). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona-Madrid: Paidós-MEC, 1989.
- Bertalanfy, L. von (1968). *Teoría general de los sistemas*. México: F.C.E., 1986.
- Contreras, J.(1990). *Enseñanza, currículum y profesorado*. Madrid: Akal.
- Delamont, S. y Galton, M. (1986). *Inside the secondary classroom*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. En M.C. Wittrock (Ed.) (1986). *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan, 392-431.
- Erickson, F. & Shultz, J.(1992). Students' experience of curriculum. En P.W. Jackson (Ed.) (1992) *Handbook of research on curriculum*. New York: Macmillan.
- Hamilton, M.L. (1993) Think you: the influence of culture in beliefs. En C. Day et al. (Eds.) (1993). *Research on teacher thinking: Understanding professional development*. London: Falmer Press, 87-99.
- Hargreaves, A. (1994). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.

- LeCompte, M.D. & Preissle, J.(1992). Toward an ethnology of students life in schools and classrooms: Synthesizing the Qualitative Research tradition. En M.D. LeCompte et al. (Eds.) (1992). *Handbook of Qualitative Research in education*. San Diego: Academic Press, 815-860.
- Lewy, A.(1989). Actitud ante la escuela: generalidades. En T. Husen y T.N. Postlethwaite (Dirs.)(1989-1993). *Enciclopedia Internacional de Educación*. Barcelona-Madrid: Vicens-Vives/MEC, vol. I, 19-22.
- Martín-Moreno, Q. (1992). El entorno y su influencia sobre la cultura de los centros educativos. En Grupo de Investigación Didáctica (1992). *Cultura escolar y desarrollo organizativo*. Sevilla: Kronos, 41-54.
- Martínez Rodríguez, J.B. (1992). *El alumnado y la reconstrucción del curriculum en la Reforma*. Granada: Universidad de Granada.
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons. Social organization in the classroom*. Cambridge: Harvard University Press.
- Mehan, H. (1987). Language and schooling. En G. Spindler & L. Spindler (Eds.) (1987). *Interpretiva ethnography of education: at home and abroad*. Hillsdal, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 109-136.
- Montero-Sieburth, M. & Pérez, M. (1987). "Echar Pa'lante, Moving onward: The dilemmas and strategies of a bilingual teacher". En *Anthropology & Education Quarterly*, **18**, 3, 180-189.
- Page, R.(1987). "Teachers' perceptions of students: a link between classrooms, school cultures, and the social order". En *Anthropology & Education Quarterly*, **18**, 2, 77-99.
- Pérez Gómez, A.(1983). Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica. En J. Gimeno y A. Pérez Gómez (Eds.)(1983). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal, 95-137.
- Rivas, J.I. (1990). "El aula como unidad de socialización: los rituales de aprendizaje". En *Educación y Sociedad*, 7, 73-90.
- Rivas, J.I. (1992). *Organización y cultura del aula: los rituales de aprendizaje*. Málaga: Edinford.
- Santos Guerra, M.A. (1990). *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de centros escolares*. Madrid: Akal.
- Wilcox, K. (1982). Differential socialization in the classroom: implications for equal opportunity. En G. Spindler (Ed.) (1982). *Doing the ethnography of schooling. Educational Ethnography in action*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 268-309.
- Wittrock, M.C. (1986). Procesos de pensamiento de los alumnos. En M.C. Wittrock(Ed.) (1986). *La investigación en la enseñanza. III. Profesores y alumnos*. Barcelona-Madrid: Paidós-MEC, 1990, 541-585.
- Yinger, R.J. & Hendricks-Lee, M. (1993). Working knowledge in teaching. En C. Day et al. (Eds.) (1993). *Research on teacher thinking: Understanding professional development*. London: Falmer Press, 100-123.