

**LA COMPRESIÓN DE LOS PROFESORES EN SUS CONTEXTOS.
TRIANGULACIÓN DE TÉCNICAS, DE ESCENARIOS Y DE SUJETOS
(1996).**

JOSÉ GONZÁLEZ MONTEAGUDO. UNIVERSIDAD DE SEVILLA.

COMUNICACIÓN PRESENTADA A "ECER'96".

UNIVERSIDAD DE SEVILLA, 25 a 28 DE SEPTIEMBRE DE 1996.

1. PUNTO DE PARTIDA.

El autor de esta comunicación ha llevado a cabo en los últimos años un estudio realizado con metodología cualitativa en torno a la comprensión de dos profesores y del centro educativo en que desarrollan su tarea (cf. González Monteagudo, 1996). Los propósitos básicos han sido éstos: a) estudiar la teoría y la práctica educativa de un maestro de primaria y de una profesora de Matemáticas y Ciencias Naturales de secundaria; b) observar, analizar e interpretar la actividad del aula en los dos casos señalados; c) situar los dos estudios de casos en el marco de la historia y de la situación actual de la escuela.

Una de las ideas que han guiado el estudio se refiere a la necesidad de comprender al docente en una perspectiva sistémica y contextual. Desde nuestro punto de vista, una de las limitaciones de los primeros modelos del llamado paradigma del pensamiento del profesor tienen que ver, precisamente, con la evidente descontextualización institucional, social y cultural mantenida en estos modelos.

El estudio de los profesores ha evolucionado de una manera vertiginosa en los últimos diez años. Por una parte, se ha producido una investigación mucho más abierta desde el punto de vista teórico, metodológico y de diseño. Por otra parte, los enfoques sistémicos, ecológicos y contextuales han tenido una mayor presencia en el planteamiento de las investigaciones. En la revisión de Pérez Gómez y Gimeno (1988) se pone de relieve esta evolución. Estos autores, al discutir el modelo de Clark y Peterson, de 1986, añaden a los dos elementos nucleares señalados por Clark y Peterson (a saber: los procesos de pensamiento de los profesores; y las acciones del profesor, junto con sus efectos observables) un tercer elemento,

constituido por la ideología, el pensamiento y la conducta personal, en el cual se incluyen la cultura intelectual, las experiencias personales y la conducta en la vida cotidiana.

2. DISCUSIÓN.

Para la discusión en torno a la comprensión contextualizada de los docentes, vamos a acudir a los conceptos de **socialización** y de **contextos**.

El concepto de **socialización** puede resultarnos una herramienta interesante para abordar una comprensión contextual del mundo docente. El análisis de la **socialización en el ejercicio docente y en el puesto de trabajo** resulta, pues, de gran utilidad. Podemos diferenciar tres niveles de análisis en relación con la socialización en el lugar de trabajo (cf. Zeichner y Gore, 1990, 338-340; Jordell, 1987).

El primero es el **nivel interactivo**. En este ámbito, las relaciones interpersonales vividas en el aula conforman una parte de la identidad profesional del docente. Dicho de otra forma, el grupo de estudiantes es uno de los factores de socialización de los profesores. Estas influencias debemos de entenderlas en un sentido bidireccional: el profesor conforma la identidad de los alumnos y, a su vez, los estudiantes configuran la identidad del docente.

El segundo nivel es el **institucional**. Aquí hay que resaltar la influencia de los colegas, con los cuales se comparten las perspectivas sobre la profesión y se configura la peculiar cultura de cada centro educativo. El trabajo en común es uno de los elementos que más poderosamente moldea el estilo pedagógico de las personas que participan en ese proyecto común. También hay que ubicar en el nivel institucional la influencia ejercida sobre los profesores de inspectores y formadores. Las experiencias vividas en el curso de la formación permanente (grupos de trabajo, seminarios permanentes, proyectos de innovación y experimentación, y cursos) suponen igualmente otro factor de socialización importante. Por último, podemos considerar que los profesores son los mediadores del curriculum, pero también, a la inversa, podemos afirmar que el curriculum establece un marco que limita, condiciona y sitúa la

práctica docente. Como indica Martínez Bonafé (1991), la regulación curricular tiene un influjo en la orientación hacia el trabajo docente. El puesto de trabajo y sus peculiares características (por ejemplo, la carencia de control sobre los fines del proceso educativo, la descualificación laboral y la proletarización docente) moldea las ideas y las prácticas de los profesores en mayor medida que el discurso teórico (es decir, lo que Martínez Bonafé llama las metáforas de la autonomía profesional: el profesor investigador, teórico, práctico, deliberador, crítico, artista y político).

La etapa de **iniciación al trabajo docente** a lo largo de los primeros años de ejercicio profesional tiene una enorme importancia para el profesor, porque en ella se asumen por vez primera las responsabilidades plenas de la tarea docente en el aula y porque en estos primeros años se produce un proceso de ajuste y negociación entre los ideales subjetivos mantenidos y las limitaciones del contexto escolar.

El tercer nivel de análisis de la socialización ligada al desempeño docente es el **cultural y social**. En este ámbito se incluyen las influencias procedentes de la comunidad local inmediata (por ejemplo, de los padres de los alumnos), con su peculiar "ethos" social y cultural. Las formas culturales y sociales dominantes tienen una fuerte relación con la socialización de los docentes. Las concepciones sobre la racionalidad y la significación pueden impregnar los currícula de las escuelas, la organización del trabajo docente y los objetivos asignados al sistema educativo. El proceso de socialización de los profesores está afectado por las **funciones contradictorias de la escuela en las sociedades capitalistas**: los fines oficiales de la escolarización (por ejemplo, el desarrollo de la personalidad y de la autonomía) pueden estar en abierta oposición a otras funciones (como la cualificación de los alumnos según las necesidades del sistema o la transmisión de contenidos escolares de carácter ideológico) (cf. Jordell, 1987, 174).

El **contexto del centro educativo y otros contextos socioculturales más amplios** constituyen unidades de análisis de primera magnitud para la comprensión de los profesores. 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, 1990a, 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 (1990a, 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 (1990a, 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 controvertidos 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). Estas 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 (cit. en Arnaus, 1993, 103-109) 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 individuales, 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; Moreno-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).

3. TRIANGULACIÓN DE TÉCNICAS, SUJETOS Y ESCENARIOS EN UNA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA SOBRE DOS MAESTROS Y SU CENTRO ESCOLAR.

En primer lugar, he empleado de manera complementaria **diferentes técnicas cualitativas**:

a) **observación participante y no participante**, llevada a cabo durante todo el año de 1994. La observación ha sido **prolongada** y reúne los **requisitos** que suelen mencionarse en la etnografía en cuanto a su duración mínima (en nuestro caso, todo el año de 1994, lo cual nos ha permitido observar a los profesores en su contexto escolar en **dos cursos escolares sucesivos**) y a su contenido (hemos visitado el centro escolar más de 50 jornadas, la mayor parte de ellas a tiempo completo). La observación ha sido anotada en formato abierto, mediante relatos narrativos de la vida del aula, del centro escolar y de la actividad de los dos maestros investigados. En nuestra investigación (cf. González Monteagudo, 1996) hemos ofrecido una versión completa de las **notas de campo**, aunque hemos revisado el tipo de redacción.

b) **entrevistas en profundidad**, realizadas a los profesores y a otros participantes. Las entrevistas han sido **no estandarizadas, guiadas y de final abierto**. En conjunto has participado en las entrevistas unas treinta personas y se han recogido más de veinte horas de grabaciones, la mayor parte de las cuales han sido transcritas. Para asegurar la **credibilidad de la información producida** ha resultado muy útil el **espaciamiento temporal** de las entrevistas y la alternancia (en el caso de los dos maestros) de **entrevistas referidas a la práctica educativa** desarrollada a lo largo del período observado y de **entrevistas referidas a la historia de vida personal y profesional de los docentes**. La familiaridad conseguida en el campo nos ha permitido desarrollar un gran número de conversaciones informales, insertadas en la vida cotidiana del centro escolar, cuya temática ha sido confrontada con los contenidos las entrevistas más formales. Otro aspecto importante ha sido **la combinación de entrevistas individuales con entrevistas en grupo** (realizadas a profesores, estudiantes y madres). Las situaciones de grupo favorecen un discurso oral más dinámico y facilitan la emergencia de eventos conflictivos y ocultos de las instituciones.

c) **recogida y análisis de artefactos, materiales curriculares, documentos escritos y audiovisuales, trabajos de los alumnos, etc.** Los materiales reunidos y analizados son muy variados: actas de reuniones del Consejo Escolar, del Claustro y los Ciclos Educativos; programaciones y diseños curriculares de diferente nivel de concreción; libro de texto, cuadernos de ejercicios de los alumnos, trabajos escritos, libros de lectura, cartas, apuntes, fotografías, vídeos, documentos oficiales sobre la vida administrativa de los maestros, notas personales, periódicos locales, boletines de notas, opiniones escritas de los alumnos, fichas de lectura, periódicos escolares y materiales didácticos elaborados por los profesores. La confrontación de los diferentes materiales ha posibilitado una comprensión más cabal, compleja y holística del trabajo docente.

La combinación de estas técnicas ha permitido captar en profundidad tanto la dinámica del centro como de los profesores y alumnos.

En segundo lugar, hemos tratado de enmarcar nuestra investigación en **diferentes escenarios**, eludiendo la idea de que el aula es el único o exclusivo ambiente sobre el cual focalizar la atención. Además del **aula**, otros escenarios que se han revelado importantes para la comprensión de los docentes son éstos: **la sala de profesores**, que constituye dentro del centro escolar una de las llamadas "zonas traseras" (Goffman) de la institución; **el patio de recreo**, en el cual se pueden conocer otra versión más informal de las relaciones entre alumnos y de éstos con los maestros; **otras dependencias de la escuela**, en las cuales se producen interacciones menos ritualizadas que las del aula (por ejemplo, el laboratorio, el trabajo con los alumnos en la decoración de los pasillos, la biblioteca, las actividades informales de pequeño grupo, la visión de vídeos y películas en la Sala de Usos Múltiples, la realización de charlas por parte de personal ajeno al centro, etc.); y, finalmente, **diferentes escenarios exteriores al centro**, como las excursiones, la participación en eventos deportivos, la celebración de fiestas locales, la participación en programas educativos ofertados por diferentes entidades y la realización de salidas programadas por los profesores con un contenido didáctico o educativo.

En tercer lugar, hemos pretendido comprender a los profesores no sólo a través de sus propios puntos de vista.

Por ello, hemos tenido en cuenta las perspectivas de diferentes sujetos:

- a) los estudiantes.
- b) las madres y los padres.
- c) los colegas.
- d) el director y otro personal de la escuela
- e) personas relacionadas con los profesores, pero ajenas al centro (familiares; antiguos profesores o compañeros de estudios de los sujetos).

El análisis de todas estas aportaciones, realizado desde una perspectiva abierta e interpretativa (y, por tanto, sin recurrir a técnicas de codificación), ha permitido trazar **un retrato narrativo del mundo de los docentes y del marco sociocultural que caracteriza, condiciona y da sentido a su práctica educativa y a su desempeño profesional.** De esta manera, se ha tratado de aportar una comprensión de los profesores que enfatiza las **dimensiones sociales, culturales e interpersonales de la vida profesional docente.** El contraste del contenido de las diferentes entrevistas pensamos que nos ha ayudado a **superar algunas dicotomías** (o al menos a cuestionar su pertinencia) que dificultan la comprensión integrada y de nivel múltiple de la vida docente. Por ejemplo, las dicotomías entre: la escuela y el ámbito ajeno a la escuela; la vida profesional y la vida personal; el presente y la historia pasada. De esta manera, hemos intentado acercarnos a una mejor comprensión de los procesos de socialización de los profesores en activo y del papel que desempeñan los diferentes contextos en el trabajo docente.

BIBLIOGRAFÍA.

- * Arnaus, R. (1993). **Vida professional i acció pedagògica. A la recerca de la comprensió d'una mestra. Un estudi de cas.** Barcelona: Univ. de Barcelona. Tesis Doctoral inédita.
- * Bertalanfy, L von (1968). **Teoría general de los sistemas.** Mexico: F.C.E., 1986.
- * Clandinin, D.J. (1986). **Classroom practice. Teacher images in action.** London: The Falmer Press.
- * Day, C. et al. (Eds.) (1990). **Research on teacher thinking: Understanding professional development.** London: The Falmer Press.
- * Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (Eds.) (1994). **Handbook of Qualitative Research.** London: Sage.
- * Elbaz, F. (1983). **Teacher thinking. A study of practical knowledge.** London: Croom Helm.
- * Estebaranz, A. & Sánchez García, V. (Eds.) (1992). **Pensamiento del profesor y desarrollo profesional. I. Conocimiento y teorías implícitas.** Sevilla: Universidad de Sevilla.
- * García Jiménez, E. (1991). **Una teoría práctica sobre la evaluación. Un estudio etnográfico.** Sevilla: MIDO.
- * Gimeno, J. (1988). **El curriculum: una reflexión sobre la práctica.** Madrid: Morata.
- * González Monteagudo, J. (1994). El estudio de los profesores desde la Antropología Educativa. In VV.AA. (1994). **III Simposi Internacional de Filosofia de l'Educació. Vol II.** Barcelona: Universidad Autónoma y Universidad Ramón Llull, 71-76.

- * González Monteagudo, J. (1996). **Vida cotidiana y profesión docente. Teoría y práctica educativas centradas en historias de vida. Un enfoque etnográfico.** Sevilla: Universidad de Sevilla. Tesis Doctoral inédita.
- * Houston, W.R. (Ed.) (1990). **Handbook of research on teacher education.** New York: Macmillan.
- * Jordell, K. Ø. (1987). "Structural and personal influences in the socialization of beginning teachers". En **Teaching & Teacher Education**, 3, 3, 165-177.
- * LeCompte, M.D. et al. (Eds.) (1992). **The Handbook of Qualitative Research in Education.** San Diego: Academic Press.
- * Marcelo, C. (1994). **Formación del profesorado para el cambio educativo.** Barcelona: PPU.
- * Martín-Moreno, Q. (1992). El entorno y su influencia sobre la cultura de los centros educativos. En VV.AA. (1992) **Cultura Escolar y desarrollo organizativo.** II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar. Grupo de Investigación Didáctica. Univ. de Sevilla, 1992, 41-54.
- * Martínez Bonafé, J. (1991). "Trabajadores de la enseñanza, curriculum y reforma: entre la autonomía y la proletarización". En **Investigación en la Escuela**, 13, 9-21.
- * 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). **Interpretive ethnography of education: At home and abroad.** Hillsdal, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- * 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.
- * Ogbu, J.U. (1974). **The next generation. An ethnography of education in an urban neighborhood.** New York: Academic Press.
- * Page, R. (1987). "Teachers perceptions of students: A link

between classrooms, schools cultures, and the social order". In **Anthropology & Education Quarterly**, 18, 2, 77-99.

* Pérez Gómez, A. y Gimeno, J. (1988). "Pensamiento y acción el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico". En **Infancia y Aprendizaje**, 42, 37-63.

* Santos Guerra, M.A. (1990). **Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica educativa de la evaluación cualitativa de centros escolares**. Madrid: Akal.

* Spindler, G. & Spindler, L. (Eds.) (1987). **Interpretive ethnography of education: At home and abroad**. Hillsdal, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

* Wilcox, K. (1982). Differential socialization in the classroom: implications for equal opportunity. En G. Spindler (Ed.) (1982). **Doing the ethnography of schooling. Educational Anthropology in action**. New York: Holt, Rinehart & Winston, 268-309.

* Yinger, R.J. & Hendircks-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.

* Zeichner, K.M. & Gore, J.M. (1990). Teacher socialization. En W.R. Houston (Ed.) (1990). **Handbook of research on teacher education**. New York: Macmillan, 329-348.