

Como tela de araña. Racionalización del tiempo escolar y colonización del trabajo docente

Eulogio García Vallinas

Universidad de Cádiz. Facultad de Ciencias de la Educación. Campus Universitario de Puerto Real. Polígono Río San Pedro, 11510 Puerto Real. Cádiz. Tfno. (956) 834300/834200. Fax (956) 835163.

(Recibido Septiembre 1998; aceptado Diciembre 1998).

Biblid (0214-137X) (1998) 15; 55-64)

Resumen

En el contexto de estudios de caso se describen y analizan situaciones educativas, prácticas docentes y organizativas en las que prevalece una concepción monocrónica del tiempo escolar, orientada al control jerárquico y burocratizado del currículo y del trabajo docente.

Palabras clave: Tiempo escolar, Profesorado, colonización, práctica educativa, organización escolar, racionalización, burocracia y control.

Abstract

We have described and analysed here education situations within the framework of case studies, as well as teaching and organisative practices with prevailing monochronic conception of school time, directed towards a hierachic and bureaucratised control of the curriculum and the teaching activity.

Key words: School time. Teaching profession. Colonisation. Educative practice. School organisation. Rationalisation. Bureaucracy and control.

Résumé:

Dans le contexte d'études de cas on a décrit et analysé des situations éducatives, des pratiques d'enseignement et d'organisation dans lesquelles prévaut une conception monochronique du temps scolaire, orientée vers le contrôle hiérarchique et bureaucratique du curriculum et du travail d'enseignement.

Mots clés: Temps scolaire. Enseignants. Colonisation. Pratique éducative. Organisation scolaire. Rationalisation. Bureaucratie et contrôle.

Sumario

1.- Introducción. 2.- Dos concepciones contrapuestas sobre el tiempo escolar. 3.- La dimensión física del tiempo. 4.- El tiempo técnico-racional. 5.- El tiempo micropolítico. 6.- El tiempo sociopolítico. 7.- El tiempo fenomenológico. 8.- Las perspectivas ausentes.

1. Introducción

El tiempo es una categoría esencial en el análisis de los centros educativos, pues en torno a ella se organiza y estructura la vida de los mismos, se define con bastante precisión las características del puesto de trabajo docente, se promueven determinadas culturas profesionales y se fijan los límites del desarrollo del currículo y del profesorado. El tiempo escolar se puede considerar como algo más que una contingencia organizativa (Bautista, 1995; Puig, 1994). La concepción que prevalece del mismo y su racionalización en el seno de una institución moderna como la escuela, que se resiste a revisar los planteamientos burocráticos de su organización en las condiciones emergentes de la sociedad postindustrial y postmoderna, empieza a ser contestada (Fullan y Hargraves, 1997; Hargreaves, 1996; Husti, 1992; Varela, 1992).

A continuación expondremos algunas situaciones relacionadas con esta categoría que hemos ido constatando en diferentes estudios de caso (García Vallinas, 1994 y 1996), en las cuales se ponen de manifiesto una serie de problemas, contradicciones y limitaciones del quehacer docente. Utilizaremos como referente del análisis las cinco dimensiones del tiempo propuestas por Hargreaves (1992) para ayudar a comprender el trabajo del profesorado: física, técnico-racional, micro-política, fenomenológica y socio-política.

2. Dos concepciones contrapuestas sobre el tiempo escolar

Desde diferentes ámbitos del pensamiento social, autores como Elías (1989), Foucault (1982), Goffman (1971), entre otros, coinciden en identificar dos concepciones básicas y contrapuestas sobre el tiempo.

La primera se caracteriza por la linealidad de acciones, en la que unas suceden a otras hasta completar el horario; por el énfasis en esta variable tiempo, que prevalece sobre la actividad y la determina; por la orientación hacia los procedimientos del horario y el control sobre el mismo; por su baja sensibilidad al contexto y a los imprevistos; así como por la homogeneidad de las propuestas y por la estructura jerárquica de las decisiones. Se trata sin duda de la concepción hegemónica del tiempo en el contexto de la cultura occidental, por la que se orienta la gestión y el control de las organizaciones, la que rige en la esfera de los negocios y profesiones. Por su linealidad y rigidez se la denomina *concepción monocrónica* del tiempo. Es la que emerge con fuerza en las prácticas docentes observadas, a las que vamos a referirnos en el presente artículo y que, lejos de considerarlas una excepción, entendemos que constituyen la norma y prevalecen en la organización de los centros y de las prácticas escolares en nuestro contexto educativo, entre otras razones por las mayores posibilidades que ofrece para controlar los acontecimientos y reducir la incertidumbre e imprevisibilidad de la interacción social.

Frente a esta concepción del tiempo que hemos venido observando en la práctica escolar se plantea como alternativa de cambio o de mejora una *concepción policrónica*. Esta se caracteriza por romper la linealidad, abriendo la posibilidad de organizar varias y diferentes acciones a la vez; por poner el énfasis en la tarea y en completar las transacciones, poniendo el tiempo al servicio de éstas y no al revés, considerando los imprevistos de la situación, los intereses o necesidades de las personas; por trasladar el control a la definición y evaluación de la tarea, viendo si responde a unas finalidades educativas; por orientarse a las personas y a la calidad de las relaciones. Unos planteamientos que, en nuestra cultura, se reservan más para la vida privada o esfera no

oficial de las relaciones, en la que las personas muestran mayor espontaneidad, perciben un mayor grado de libertad y de autonomía para tomar decisiones, para intervenir en los acontecimientos y controlarlos. Esta sería la visión más extendida en el ámbito de las declaraciones y discursos educativos, en el de la racionalidad teórica pero, salvo honrrosas excepciones de experiencias renovadoras y comprometidas, escasamente asumida en el ámbito de la práctica por el alto grado de incertidumbre e imprevisibilidad que esta perspectiva conlleva y la dificultad para controlar el curso de las diferentes acciones en contextos sociales.

3. La dimensión física del tiempo

Al abordar esta categoría debemos tener presente su naturaleza física. En la actualidad parece existir consenso en considerar que el tiempo objetivo no tiene una existencia física independiente, sino que es una construcción humana de acuerdo con la cual organizamos nuestras vidas y, por lo tanto, es relativo, contingente, negociable y moldeable, en principio, a las necesidades e intereses de las personas, colectivos y grupos sociales.

Es conveniente analizar si el modelo de organización y gestión del tiempo vigente en determinadas organizaciones, en este caso la institución escolar, es percibido por los agentes y usuarios de las mismas como resultado de un acuerdo racional al que se ha llegado a través del diálogo y la negociación con los afectados por ese orden temporal o, por el contrario, se percibe como un consenso fáctico que se justifica, a lo sumo, en el hábito y la tradición, y del que no se alcanza a ver cómo determina los cursos de acción, las formas de actuar y de relacionarse en dicho contexto, si beneficia a unos colectivos frente a otros o a qué intereses responde.

Como en cualquier conflicto entre puntos de vista subjetivos del mundo, las polémicas entre diferentes perspectivas del tiempo acaban decantándose del lado del que tiene el poder y la fuerza para imponerlo, o como sugieren Berger y Luckmann (1967), la realidad la define “quien tiene el palo más grande”. De este modo, quienes se arrojan el poder para tomar decisiones sin contar con quienes van a resultar afectados por ellas suelen recurrir al genérico argumento de la objetividad, por ellos mismos definida desde la perspectiva de sus únicos intereses, para ocultar la ausencia de legitimidad moral en los procesos de decisión. Por la fuerza de la costumbre este tipo de imposiciones acaban asentándose y siendo asumidas acríticamente por los destinatarios.

4. El tiempo técnico-racional

El tiempo escolar suele ser considerado en este sentido por la administración educativa y sus gestores, entendiéndolo como una variable objetiva que se puede manipular para el logro de determinados fines, lo que les permite intervenir en el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante el control de la misma. Una intervención orientada por propósitos y criterios de carácter instrumental que, desde una racionalidad técnica, están basados en la búsqueda de la eficacia en la obtención de resultados, así como de la economía en la utilización de recursos y en el tiempo empleado para ello. La razón técnica suplanta de este modo a los argumentos ético-morales, al tiempo que traslada la toma de decisiones a ámbitos ajenos al de los afectados.

Se trata de un esquema de intervención adoptado de los modelos de gestión empresarial y de ordenación de la producción en las relaciones laborales, el cual se ha revelado especialmente útil en el control tradicional de la acción de los profesores, quienes ven restringida su autonomía profesional por estas limitaciones

externas, impuestas por orden jeráquico, de poder y autoridad, a través de decisiones en cascada: gestores de la administración, equipo directivo, profesorado, alumnado.

Este tipo de determinaciones las vemos reflejadas en la organización del tiempo escolar en los centros, en los que se ponen de manifiesto diferentes niveles de concreción del mismo, mediante los cuales se van cerrando las posibilidades de decisión, al definir lo que se puede y lo que no se puede hacer, limitando la autonomía de los participantes, entre ellos el profesor, que ve restringida su capacidad y competencia profesional para seguir cursos de acción que se adecuen a la realidad del aula, al contexto y a las situaciones que se están viviendo en ese nicho ecológico, que respondan a las necesidades e intereses de los estudiantes.

La mayoría de los centros disponen de una estructura básica para regular la estancia en la escuela que distingue los tiempos académicos de los no académicos. En uno de los casos que hemos estudiado es como sigue:

- 9,00 h.: Inicio jornada.
- 1º) 9,00 - 11,00 h.: Clase.
- 2º) 11,00 - 11,30 h.: Recreto.
- 3º) 11,30 - 12,30 h.: Clase.
- 4º) 12,30 - 14,30 h.: Comida y recreo.
- 5º) 14,30 - 16,00 h.: Clase.
- 16,00 h.: Fin de jornada.

La gestión de estos bloques horarios se realiza a menudo por medio o acompañada de estridentes señales acústicas como timbres o sirenas. También es frecuente que al toque de esas señales el alumnado forme filas, bajo la atenta mirada de sus profesores, para desplazarse a los diferentes espacios en los que vaya a tener lugar la actividad académica correspondiente. Unos procedimientos que refuerzan el sentido del control, la disciplina, la dependencia... como valores presentes que parecen ocultarse bajo el manto de la normalidad, entrelazado con los hilos del hábito y la tradición.

Este orden temporal básico se concreta y se cierra en el horario de clases siguiente:

HORARIO	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
9,00 - 10,00	MATEMÁTICAS	MATEMÁTICAS	MATEMÁTICAS	RELIGIÓN	INGLÉS
10,00 - 11,00	LENGUA	LENGUA	LENGUA	INGLÉS	E. FÍSICA
11,00 - 11,30		R E C R E O			
11,30 - 12,30	NATURAL	MÚSICA	SOCIAL	LENGUA	MATEMÁTICAS
12,30 - 14,30		C O M I D A Y R E C R E O			
14,30 - 15,15	SOCIAL	NATURAL	LENGUA	SOCIAL	RELIGIÓN
15,15 - 16,00	E. ARTÍSTICA	INGLÉS	E. ARTÍSTICA	E. FÍSICA	E. ARTÍSTICA

El cuadro horario refleja, en primer lugar, una profunda fragmentación del tiempo de clase, así como del conocimiento, el cual se organiza disciplinarmente, asignando espacios temporales diferenciados para el tratamiento de las distintas áreas académicas. Hecho que puede dificultar el establecimiento de relaciones entre las mismas desde planteamientos más globalizadores o interdisciplinarios que las vinculen con la realidad, así como con los referentes previos y experienciales del alumnado, con sus intereses y necesidades de conocimiento, con su forma de percibir esa realidad. Se imposibilita ir adquiriendo de este modo significatividad y relevancia, en busca de la comprensión, de la elaboración y reelaboración constante, al tiempo que esos niños y niñas van modificando sus esquemas de pensamiento y acción anteriores.

5. *El tiempo micropolítico*

Una vez asentada la percepción de "objetividad", externa e impuesta, las determinaciones sobre la distribución horaria se justifican con argumentos relacionados con la eficacia, desde la percepción técnico-racional, por la necesidad de distribuir el tiempo de acuerdo con las necesidades educativas dentro de los límites de los recursos disponibles. Pero la distribución del tiempo entre los horarios de los diferentes profesores, cursos y asignaturas es algo más que una guía objetiva para saber quién está presente, dónde y a qué hora. La distribución del tiempo también refleja las configuraciones dominantes de poder y *status* dentro del sistema escolar y de la propia escuela; tiene por lo tanto un significado micropolítico.

Así, ese orden temporal básico se va concretando paulatinamente, al tiempo que se cierra, en decisiones sucesivas adoptadas por el profesorado respecto a la organización de los

horarios de las diferentes asignaturas o áreas de conocimiento, de acuerdo con las prescripciones legislativas que explicitan el tiempo de dedicación a cada una de ellas, por ejemplo, en uno de nuestros casos, correspondiente al 2º nivel del 3er. ciclo de Educación Primaria (antiguo 6º de EGB), el tiempo de dedicación que se concreta en el horario de este grupo es:

1º) Lengua	5 h. 30 mt.
2º) Matemáticas	4 h.
3º) Conoc. Medio	4 h.
4º) Inglés	3 h.
5º) Educ. Física	1 h. 45 mt.
6º) Religión	2 h.
7º) Educ. Artística	1 h. 30 mt.
8º) Música	1 h.

Esta distribución de tiempos establece ya una jerarquía de valor por la que se hace prevalecer unos conocimientos sobre otros que, unido a la selección que supone decantarse por estas áreas y excluir otras alternativas, constituyen cuando menos decisiones controvertidas. No obstante, el verdadero sentido de esta selección de cultura y su ponderación temporal lo percibiremos en el modo en que el profesorado lo concrete en el currículum real, en la práctica que de ello se derive. En principio, la idea que nos transmite es que Lengua es más importante que Conocimiento del Medio Social y Natural, así como el triple de importante que la Educación Artística y cinco veces y media más que Música.

Efectivamente, al organizar el horario de clases y distribuir estas áreas en el mismo, el profesor se deja llevar por la lógica derivativa de las prescripciones que regulan gran parte de su actividad y, una vez más, acostumbrado a dejarse guiar, asume el razonamiento implícito en la norma, haciendo prevalecer también en la distribución horaria las asignaturas para las que

se exige mayor dedicación. Lengua y Matemáticas ocupan el primer bloque horario de las mañanas, de 9,00 a 11,00 h., como momentos privilegiados en los que se entiende que la mente de los estudiantes está más despejada, cuando se muestran más centrados en la tarea, más despiertos, menos cansados. A continuación, después del recreo o a primera hora de la tarde, Conocimiento del Medio. Finalmente, y a ser posible a última hora, aquellas que se consideran como formación complementaria, en cierto sentido residuales, las menos importantes o no básicas, las "Marías", en las que el grado de exigencia es muy bajo o ínfimo: Manualidades o Dibujo, englobadas en el título de Educación Artística.

En la organización horaria de las asignaturas impartidas por especialistas: Música, Inglés, Educación Física y Religión, prevalecen los criterios administrativos de eficacia y economía en la gestión de recursos humanos, a los que nos hemos referido anteriormente. Al tratarse de profesores que imparten esas asignaturas en diferentes cursos o niveles del centro y ante la necesidad de acoplar sus horas de dedicación suelen ser los primeros en establecerse, a pesar de ser valoradas también como menos importantes o no básicas, ya sea por su carácter opcional, como en el caso de Religión-Ética-Estudio dirigido, o ya por su menor peso en el cómputo del tiempo de dedicación.

La administración impone el criterio de economía de recursos al ajustar al máximo el profesorado y obligarle a ocupar todas las horas de estancia en el centro en actividades de aula o de enseñanza directa con el alumnado, sin disponer de un margen de tiempo para dedicarlo a otras tareas propias de su función, como preparar clases o coordinarse con profesores de otras áreas, con el cual poder jugar en el momento de confeccionar los horarios barajando otro tipo de criterios, por ejemplo de

carácter educativo. En el caso de los profesores especialistas, la administración ajusta y controla de tal modo el horario de estos profesores, que empiezan a ser frecuentes las dificultades de los centros para completarles las horas prescritas con actividades computables. En el caso de los generalistas esa presión y control horario lo ejerce prescribiendo y regulando la dedicación de éstos durante su tiempo de estancia en el centro. A dicho profesorado se le ocupan las horas que no tiene clase con su grupo con apoyo a otros grupos o con sustituciones y guardias. Ante la pregunta de cuándo se reúnen con los compañeros para planificar y coordinarse, la respuesta es que en las "horas de exclusiva", las cuales no obligan a todos, al ser opcionales, aunque la mayoría las haga por estar incentivadas con un complemento salarial. En esas horas, una diaria, cinco a la semana, el profesorado distribuye tareas como tutoría de alumnos, atención a padres, claustros y coordinación con compañeros de área, nivel, ciclo y etapa.

De este modo, se pone de manifiesto el valor que la administración educativa atribuye a las ocupaciones del profesorado, cuáles considera importantes y qué otras adquieren un carácter secundario o residual, pues parecen tener la función de completar horarios, dejándolas al criterio y la voluntad del profesorado. La respuesta de este colectivo al control burocrático que se ejerce sobre su actividad y dedicación profesional, a través de ese tipo de decisiones externas y no negociadas, suele ser la de aceptar la norma adaptándose a ella, cumpliendo y haciendo cumplir "recíprocamente" dicha obligación con idéntico énfasis, rigor e inflexibilidad. Se asume en estos casos la estructura piramidal y jerárquica de la institución escolar, en la que se adoptan decisiones en cascada que dicen justificarse en una clara división del trabajo, de las funciones y de la responsabilidad de cada colectivo. De esta forma, a las limitaciones impuestas desde fuera

del centro se añaden las provenientes de las resistencias y contestación del profesorado, quien opta por ceñirse al horario laboral establecido como criterio para decidir en qué actividades participa y en cuáles no, qué proyectos llevará a cabo y cuáles descartará.

Así, algunas de las actividades que el profesorado opta por no integrar en el currículum del curso, o desestimarlas como posibilidad a contemplar, son aquéllas que denomina como extraescolares, entendiéndolas como aquellas que exigen desplazarse o salir fuera de los espacios escolares, como es la visita a un museo; las que tienen lugar en momentos que no coinciden plenamente con el horario laboral, como puede ser la fiesta de fin de curso que se realiza por la tarde para hacer posible la asistencia de las familias; incluso, en determinados casos, aquellas otras que no coinciden en el espacio y el tiempo académico o de clase estipulado, como son los espacios y tiempos de recreo.

6. *El tiempo sociopolítico*

La concepción monocrónica del tiempo prevalece en la administración educativa, no tanto por su efecto educativo o por una mayor eficacia administrativa como por ser la prerrogativa de los poderosos. En la dimensión sociopolítica del tiempo se analizan, por una parte, la separación profunda de intereses, responsabilidades y perspectivas asociadas al tiempo entre el administrador y el profesor. Desde la percepción monocrónica de la administración el ritmo de los cambios que trata de propiciar o la introducción y puesta en práctica de sus propuestas de mejora siempre se ve como demasiado lento. Sin embargo para el profesor, que tiene que afrontar la complejidad, inmediatez, dinamicidad e incertidumbre de los acontecimientos en el aula, esos cambios son siempre demasiado rápidos. Según Apple (1987 y 1989), el resultado es la *intensificación* del

trabajo del profesor mediante una escala burocrática de medidas de presión, de expectativas y de controles sobre lo que los profesores hacen y cuánto más deberían hacer a lo largo de la jornada escolar. Lo que está en juego en esta dimensión sociopolítica no son aspectos técnicos, sino las estructuras básicas de responsabilidad, el lugar que ocupa el profesorado y el que debería ocupar en el diseño, desarrollo e innovación del currículo.

Un segundo aspecto de la dimensión sociopolítica del tiempo escolar es la colonización administrativa del trabajo del profesor, que se produce cuando dominios privados (“regiones traseras”) de la vida profesional del mismo son conquistados por la administración para sus propósitos. De este modo, tiempos y espacios dedicados a la relajación privada y el desahogo se van transformando en dominio público para la supervisión (“regiones delanteras”). Ambos conceptos fueron definidos por Goffman (1971) para describir el papel que jugaban en las ocupaciones relacionadas con el público. Las primeras serían los lugares en los que la persona se enfrenta al público, está “en escena”, y tiene que representar el papel profesional que éste espera de él; en el caso del profesor sería el aula ante sus alumnos o superiores, con quienes tiene que “guardar las apariencias”. Las segundas serían aquellos espacios y tiempos en los que el profesor puede permitirse actuar espontáneamente, como puede suceder en la sala de profesores o entrepasillos. La presión de la administración por controlar la actividad del profesorado va transformando paulatinamente las regiones traseras en delanteras.

7. *El tiempo fenomenológico*

Este hace referencia a la dimensión subjetiva del tiempo. Incluso el tiempo del reloj no es más que un convencionalismo o acuerdo intersubjetivo. Las estructuras temporales son

hijas de la acción humana. La dimensión fenomenológica del tiempo hace referencia al tiempo vivido y sentido, a la percepción que cada persona tiene del mismo enraizada en aspectos de sus mundos privados: sus proyectos, sus intereses, sus actividades y expectativas diferentes de las de otras personas.

En el contexto del aula el profesor siente las presiones y la ansiedad por el exceso de demandas de tiempo. Cualquiera de las dos opciones que adopte ante la disyuntiva de cumplir el sobrecargado programa o de no hacerlo, parece conducirle irremediablemente a la frustración y al complejo de culpa. Si elige la primera, porque sentirá que lo hace a costa de las posibilidades limitadas de sus alumnos, porque detecta que no llegan, que les cuesta, que se pierden. Si opta por la segunda, porque tendrá la sensación de incompetencia profesional por no ser capaz de cumplir el programa que se había propuesto a principio de curso, cosa que otros compañeros sí hacen. Desde la perspectiva del profesor, los requerimientos del programa se imponen a otro tipo de demandas como las que ponen de manifiesto los alumnos, las cuales no acaban de encajar en las rutinas y prácticas establecidas, como tampoco lo hacen las propuestas de innovación provenientes de la administración, las cuales se añaden a las del programa ya existentes ampliando más, si cabe, la tensión y frustración consecuente del profesor.

8. *Las perspectivas ausentes*

En estos breves apuntes sobre las diferentes e interrelacionadas dimensiones del tiempo, que nos ayudan a entender dicha categoría y el modo en que se va definiendo en la institución escolar a través de las tensiones que genera su imposición, nos hemos centrado por razón de espacio en los niveles de la administración y del profesorado, permaneciendo en segundo plano, aunque

siempre presente, el colectivo de alumnos. Ellos son los que conforman la base de la gran pirámide, quien soporta todo el peso y las presiones que se transmiten de unos niveles a otros. En estas relaciones asimétricas, tan desiguales, la suya es la única voz no representada a pesar de ser, en el ámbito discursivo, en la teoría, el único referente de las funciones y finalidades de la escuela, de su razón de ser.

También los alumnos y las alumnas tienen una percepción subjetiva y fenomenológica del tiempo y debemos preguntarnos cómo viven la disciplina y el control horario al que se les somete, cuál será el punto de vista de los vigilados, qué piensan, qué sentimientos tienen durante las largas horas de clase, cuando se les obliga a cambiar de actividad sin haber tenido tiempo de concluir la tarea anterior, cuando han de estar en silencio en la clase de Lengua sin poder expresar una idea o una opinión... Ellos son los que padecen las consecuencias de la objetividad, de la racionalización burocrático-administrativa, de la hegemonía del profesorado en la micropolítica del aula y de la escuela, quienes permanecen constantemente controlados sin apenas regiones traseras en las que refugiarse durante la jornada escolar, con su espacio vital permanentemente invadido, colonizado, atropellado.

Aunque nuestro propósito como investigadores era poner de manifiesto algunas determinaciones externas que limitan de hecho la autonomía y la competencia profesional del profesorado, también fuimos apuntado al profesor durante el proceso algunos resquicios o espacios de decisión que podía aprovechar para romper en cierta medida la lógica mecanicista y reproductora de los planteamientos hegemónicos. Sin embargo su respuesta no estaba orientada a ese propósito, quizá por no llegar siquiera a percibirlo.

Referencias Bibliográficas

- APPLE, M. (1987); *Educación y poder*. Paidós-MEC, Madrid.
- APPLE, M. (1989); *Maestros y textos*. Paidós-MEC, Madrid.
- BAUTISTA GARCÍA-VERA, A. (1995); “La dimensión espacio-temporal en la práctica educativa”. En BAUTISTA , A. (coord.); *Programación y evaluación curricular*. Editorial Complutense, Madrid.
- BERGER, P. y LUCKMANN, Th. (1989); *La construcción social de la realidad*. Amorrortu Editores, Buenos Aires.
- ELÍAS, N. (1989); *Sobre el tiempo*. Fondo de Cultura Económica, México.
- FOUCAULT, M. (1982); *Vigilar y castigar*. Siglo XXI, Madrid.
- FULLAN, M. y HARGREAVES, A. (1997); *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en las escuelas?* Morón: Publicaciones M.C.E.P.
- GARCÍA VALLINAS, E. (1994); *La dimensión ética de la práctica*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- GARCÍA VALLINAS, E. (1996); “Informe de Caso”. En SALAZAR GONZÁLEZ, J. (1996); *Los principios de comprensividad y diversificación como respuesta a la diversidad en una escuela multicultural dentro de la enseñanza obligatoria*. Memoria de investigación. Madrid: CIDE.
- GOFFMAN, E. (1971); *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Amorrortu Editores, Buenos Aires.
- HARGREAVES, A. (1992); “El tiempo y el trabajo del profesor”. *Revista de Educación*, 298, 31-53.
- HARGREAVES, A. (1996); *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.
- HUSTI, A. (1992); “Del tiempo escolar uniforme a la planificación móvil del tiempo”. *Revista de Educación*, 298, 275-305.
- PUIG, P. (1994); “Educación secundaria. Otro tiempo, otro espacio”. *Cuadernos de Pedagogía*, 226, 26-29.
- VARELA, J. (1992); “Categorías espacio-temporales y socialización escolar”. *Revista de Educación*, 298, 7-29.