

EL TRABAJO EN GRUPO COOPERATIVO: ¿DEMOCRACIA O DIVISION? *

Jean Rudduck²²
Universidad de Cambridge

Traducción: Drs. Nuria Jiménez Ramírez*

“A partir del 2000 los gobiernos se han interesado en el involucramiento y empoderamiento de los estudiantes debido a la apatía política de los jóvenes votantes. Una de las respuestas ha sido enfatizar la importancia de una educación que incremente la responsabilidad ciudadana con la esperanza de que tal involucramiento se convierta en un hábito dentro de la escuela y se prolongue mas allá de ella”.

Dra. Jean Rudduck, La mejora del aprendizaje a través de la consulta de los alumnos, (en impresión), Marzo 2007.

“Enseñanza y aprendizaje mediante el trabajo en grupo cooperativo” semeja un enfoque lógico y necesario que debería ser visto por la mayoría de los educadores en forma positiva. La pregunta ¹⁶ que surge es porqué a pesar de su reconocido potencial, el uso del trabajo en grupo cooperativo que permite lograr las capacidades mencionadas por Fielding, no se ha extendido en las escuelas, no ha sido incluido dentro de las políticas curriculares ni ha sido tomado en forma seria por los profesores.

En el estudio de Cowie y Rudduck (1988b) realizado hace casi dos décadas en el Reino Unido se entrevistaron a profesores acerca del trabajo en grupo que resultó en una clasificación de cuatro categorías: “no usuarios”, “usuarios ocasionales”, “usuarios divisores” y “usuarios comprometidos”.

Los no usuarios decían que probablemente el trabajo en grupo era “bueno” pero daban todo tipo de razones para no utilizarlo. En parte eran razones

reales que reflejaban las presiones de las “asignaturas”, de la “enseñanza”, de “ser profesor” y “el aprendizaje”, término con el cual se referían a los “alumnos”. Damos algunos ejemplos de sus respuestas:

El arte tiene que ver con la expresión individual.

¿El trabajo en grupo? Los compañeros pueden pensar que la clase se me escapa de las manos.

En las escuelas los chicos no quieren trabajar, a menos que uno este encima de ellos.

Son muy felices cuando se sientan allí, como unos pequeños recipientes y dejan que tú los vayas llenando.

En una sesión de 35 minutos tenemos a 30 chicos. Eso hace muy difícil dejar de lado la clase tradicional.

Durante las entrevistas los profesores también manifestaban el sentimiento de ansiedad con respecto a la competencia y a estilos personales, la

* Este es el primero de una serie de artículos de la Dra. Jean Rudduck (1937 - 2007). Fue autora de numerosas publicaciones en el área de educación. Los artículos se publican con la autorización de su esposo, Prof. J. Gray, Homerton College, Universidad de Cambridge.

²² Profesora emérita de la Facultad de Educación de la Universidad de Cambridge durante 35 años .

incertidumbre en relación con la organización y la evaluación del trabajo en grupo. La inseguridad lleva fácilmente al rechazo de lo nuevo como mecanismo de protección.

Citamos a uno de los profesores: *“Creo que estamos totalmente en desacuerdo porque no estamos acostumbrados a trabajar de esta forma”*. No obstante, por encima de cualquier otra explicación dada por los profesores para no utilizar el trabajo en grupo como importante estrategia de aprendizaje, es probable que existan otras preocupaciones más profundas: el trabajo en grupo se opone a muchas de las convenciones que constituyen la plataforma de seguridad personal y profesional.

Hace casi veinte años Hargreaves (1982b) halló que los profesores admiten que se sienten vulnerables e incómodos si se salen de las estrategias de enseñanza *“centradas en el control”*, las que han sido ampliamente probadas y según las cuales se trata a toda la clase como si fuera un alumno colectivo (Ver McNeil, 1987). Cuban (1987:26) da una explicación comprensiva sobre esas estrategias y explica su persistencia relacionándola con la idea de *“opción controlada por la situación”*:

La instrucción centrada en el profesor ha sido una respuesta creativa de los profesores que permite afrontar las condiciones de trabajo, unas expectativas contradictorias y unas disposiciones estructurales sobre las que tenían muy poca influencia.

Hargreaves dice que para cambiar se requeriría dar apoyo a los profesores para que acepten *“unos fines educativos menos centrados en el control”*. Mientras tanto, dado el carácter multitudinario que actualmente tienen las clases, es muy probable que los profesores continúen con el estilo de docencia que se adapta a las particulares circunstancias y a las destrezas concretas que les han enseñado a utilizar.

trabajo en grupo por valorizar el aprendizaje que se basa en el diálogo:

...va contra las tradiciones de la pedagogía provenientes de otra época, otra interpretación de la cultura, otra concepción de la autoridad, en las cuales el proceso de educación es una transmisión de saber y valores de quienes sabían a aquellos que tenían menos dominio o sabían menos.

Una perspectiva que durante los últimos decenios ha adquirido mayor importancia sostiene que la enseñanza mediante la instrucción está relacionada con el éxito académico y que el éxito académico se manifiesta en los resultados de los exámenes oficiales:

“Creo que ocurre es que la sociedad sólo espera títulos y porque la sociedad los espera, la escuela los da y como la escuela los da, nosotros (los profesores) tenemos que adaptarnos y como tenemos que adaptarnos, no hay trabajo en grupo” (Citado en Cowie y Rudduck, 1988:15).

Inglis (1989: 128) observa dentro de lo que ocurre en nuestro país, una pauta similar de presión para la adaptación hacia la acción individual:

“El nuevo autoritarismo de Gran Bretaña se expresa...en relaciones muy individualizadas de consumo...las personas se sientan en la sala y su campo central es la pantalla de televisión. Su instrumento de organización es el consumo de masas, considerado como un agregado de incontables opciones individuales de consumo.”

Esta imagen sirve de base y ofrece a los jóvenes alternativas para que experimenten el consumo pasivo e individualizado que ha caracterizado también –sin la posibilidad de buscar o hallar otras modalidades– los aspectos más formales y tradicionales de nuestros estilos docentes.

Según Bruner (1986: 123), el

Los profesores que fueron clasificados como “usuarios ocasionales” consideraban el trabajo en grupo como una forma de refugio. Citamos algunas de sus respuestas: Cuando *estás allí todo el rato con los alumnos, un poco de trabajo en grupo relaja la presión que sientes*”. Connel et al (1982: 102-103) presentan un cuadro similar de las presiones de las que tratan de liberarse los profesores cuando se refieren a la “gran tensión” de la “constante confrontación psicológica y física con los chicos”. Los profesores consideraban el trabajo en grupo como una especie de pausa o descanso.

En la mayoría de los casos, son clases dobles y es bueno cambiar durante unos minutos. El trabajo en grupo permite que los chicos se relajen un poco. Yo estoy a favor de la variedad y de no emplear siempre la misma medicina; tú me entiendes.

Nuestros “usuarios divisores” eran los más complejos. Se trataba de profesores que utilizaban el trabajo en grupo con algunos alumnos y con otros no. La diferencia tenía que ver, por regla general, con la capacidad. Algunos usuarios divisores utilizaban el trabajo en grupo sólo con los alumnos de bajo rendimiento por considerarlo una opción sencilla, razonablemente motivadora y en esencia relacionada con el desarrollo personal y social (y no con el intelectual).

Utilizo el trabajo en grupo en los cursos inferiores o con los niños que tienen necesidades especiales.

Lo he hecho con los niños de muy baja capacidad porque era necesario ... no es una salida enormemente estimulante...(pero ellos)... disfrutaban y les gusta hacerlo.

Esta es la mejor forma de mantenerlos trabajando porque después de todo... su concentración no es buena y es bueno que estén juntos en la medida en que sus compañeros no sean unos flojos (Cowie y Rudduck, 1988: 52).

Si tenemos en cuenta la fuerza combinada de la tradición académica con la de la tradición centrada en el profesor en las

escuelas, no resulta tan extraño que el trabajo en grupo sea considerado a menudo como un medio de apoyo a los alumnos de más bajo rendimiento. Además, la poca estructura formal del trabajo en grupo hace que los profesores teman que sea demasiado informal para promover un “auténtico” aprendizaje y que en consecuencia, no sea adecuado para los “auténticos” aprendices.

Me da la sensación de que, quizás yo no esté haciendo progresos con esto...

Es un poco relajado, o como ellos dicen “no hay problema”, pero creo que no estamos haciendo todo el trabajo que debiéramos.

Los profesores que, generalmente, han trabajado con clases formadas por alumnos de muy elevado rendimiento académico y cuya preparación profesional se ha llevado a cabo basándose en los modelos formales de enseñanza y están satisfechos con ellos, pueden tener dificultades para lograr captar la atención de grupos de alumnos con un rendimiento diferente:

Me relaciono mucho mejor con los chicos que son de mi estilo, tú entiendes lo que quiero decir. A veces, tengo la sensación de que no logro contactarme con los otros. Es decir, hago todo lo que posible, pero a veces, no consigo ponerme en su onda. En realidad lo mejor que podrían hacer es dedicarse a algo práctico. (Cowie y Rudduck, 1988, p. 16)

Los profesores eran honestos al reconocer los problemas que tenían, pues nos dejaban entender la estructura de las preocupaciones que yacen a la idea de usar el trabajo en grupo como una forma benévola pero de categoría inferior para dar apoyo a los menos privilegiados. Blackmore (1990: 178) señala que tanto en Australia como en el Reino Unido, la forma más satisfactoria de educación “profesional” en el sentido de formación para una ocupación,

Se ha realizado mediante el “currículo académico competitivo que,

desde el siglo XIX, ha seleccionado y preparado para las profesiones a los "académicamente brillantes". En particular la hegemonía del currículo académico ha conducido a la devaluación de los ...currículos alternativos.

Como se vió antes, el trabajo en grupo fundado en el diálogo es interesante porque funciona como instrumento de ordenamiento y selección sociales. Los profesores que consideran que no se adapta a las finalidades académicas lo relegaran al ámbito de la educación personal y social, mientras que los profesores que contemplan la capacidad de diálogo como una señal de privilegio académico lo reservarán para sus alumnos "de alta capacidad académica". La capacidad para participar en un diálogo "serio" pasó entonces a considerarse casi como un sinónimo de la capacidad de "pensamiento independiente". En su trabajo sobre escuelas secundarias norteamericanas, Powell et al (1985) señalan que la mayoría de las personas considera que el pensamiento es el "terreno propio de los chicos listos":

Las escuelas han hecho un gran trabajo al vender la importancia de la escuela secundaria, pero han fracasado al tratar de inculcar en la mayoría de los estudiantes el valor del trabajo esforzado para aprender a utilizar la mente... no hay acuerdo en la sociedad o entre los educadores de escuelas secundaria acerca de la necesidad de enseñar a los estudiantes mas jóvenes a utilizar al máximo su mente ni de que sean capaces de hacerlo. (p. 317)

La falta de pruebas sobre la capacidad de los estudiantes para utilizar la mente no es excusa para no tratar de desarrollar esa capacidad; tenemos que reconocer que somos nosotros quienes hemos creado esa incapacidad. Muchos estudiantes "del montón" no aprenden y nosotros no les dejamos que aprendan: "La habitación puede envolverse en paquetes muy vistosos de ilusiones. Tras unos títulos impresionantes de asignatura se esconden

las realidades de unos tratamientos de clase muy diferentes" (Powell et al, 1985, p. 310)

La capacidad de utilizar la mente es una condición antecedente a la autonomía intelectual y al juicio responsable. Una reivindicación importante de los defensores del trabajo en grupo (incluyendo a nuestros "usuarios comprometidos véase Cowie y Rudduck, 1988a) es que puede fomentar esas capacidades: en vez de que los alumnos y estudiantes reciban de segunda mano el juicio de otros, el trabajo en grupo les da ocasión de ocuparse directamente de diversas cuestiones y problemas así como de tener la experiencia de primera mano de pensar las cosas en diálogo con los demás. Bridges (1979) presenta una importante justificación política para que todos los jóvenes tengan oportunidad de experimentar en las escuelas el trabajo en grupo. Considera que promueve las capacidades que "están en el centro de la comunidad democrática", capacidades que otros "procedimientos pedagógicos, como la clase magistral y otras formas de instrucción de autoridad o estudio individual" no pueden generar (p.30). En particular, el trabajo en grupo requiere que los participantes escuchen y tengan en cuenta otras perspectivas diferentes y esa capacidad, afirma, es fundamental para el desarrollo de la democracia:

En la búsqueda individual del saber o de la comprensión, nos aislamos en la subjetividad de una única percepción... El diálogo (componente fundamental del trabajo en grupo) es una actividad que consiste en que una percepción del asunto que se discute sea expuesta a las distintas percepciones de los demás participantes. En otras palabras, plantea un reto potencial a una percepción del mundo inevitablemente limitada por los prejuicios y la imaginación de la mente individual, que a lo mejor carece de objetividad, pero, al

menos, permite una subjetividad alternativa o la inter-subjetividad. De forma más sencilla, el diálogo enriquece o desafía nuestra propia forma de ver las cosas a través de las de los demás. Presumiblemente, esto podría además constituir un importante aporte al desarrollo del saber o de la comprensión. (Bridges, 1979 p.50)

Wood (1988) sostiene que la formación de estas capacidades puede comenzar tempranamente. Dice que, incluso los niños de 6 ó 7 años, pueden pensar de forma racional: *“En algunas situaciones, ellos también trascienden sus propias perspectivas inmediatas para apreciar cómo se ve el mundo desde otro punto de vista”* (p.132). Añade que el problema consiste en que los adultos están tan acostumbrados a responsabilizarse por darle sentido a lo que dicen los niños que, cuando en la escuela se dan oportunidades formales para que los jóvenes expresen y exploren opiniones, los problemas que tienen para comunicarse pueden interpretarse como incompetencia o incapacidad. En realidad, esto se debe, en gran medida, a la falta de experiencia ya que las propias conductas adultas contribuyen a la persistencia de esa falta de preparación.

Son dos las cuestiones las que se intentan dilucidar: la necesidad de que, en la educación formal, a los jóvenes se le den oportunidades para expresarse de formas que tengan sentido así como para explorar las perspectivas de otras personas en relación con las suyas. Se considera que estas dos capacidades son componentes importantes de la *“fuerza del argumento”* y ésta es una característica importante del proceso democrático. De acuerdo con Gottlieb (1979: 437), la oportunidad y la capacidad de participar plenamente en el proceso democrático no están al alcance de todos los jóvenes de forma equitativa:

La capacidad de razonar constituye un poder desigualmente distribuido en nuestras sociedades. Esta observación puede generalizarse

para incluir personas de diferentes razas, sexos y clases económicas quienes adoptan funciones desiguales en el diálogo las que se basan en las numerosas formas en que han sido socializadas. (Groundwater Smith, 1989: 43)

En resumen, la interacción de valores y discursos que rodea el desarrollo del trabajo en grupo es más compleja de lo que muchos, a primera vista, pudieran imaginar. Por ejemplo, el trabajo en grupo cooperativo es, como indica Gottlieb, un campo de confrontación de las cuestiones de género y de clase en relación con las oportunidades educativas. Pratt (1987: 153) también se ocupa de la cuestión del género, indicando que *“el enfoque individualista”, típico del currículo tradicional y de orientación técnica, refleja y exagera un modelo masculino de escuela que no tiene en cuenta las cualidades más femeninas*”. Entre éstas pueden incluirse la preocupación por los procesos y el compromiso con la cooperación, los cuales pueden contribuir a la tarea deseable de reconstruir las imágenes masculina y femenina tradicionales de la enseñanza.

Connell y Cols (1982) sostienen que las *“prácticas de competencia”* de las escuelas secundarias refuerzan un conjunto particular de valores relacionados con la clase social que tienden a descalificar al alumno de clase trabajadora quien, con frecuencia, está más acostumbrado a las *“prácticas de carácter cooperativo”*. Para estos alumnos, la competencia *:siempre es divisiva y por lo general se opone al sentido del destino común y a la necesidad de la respuesta colectiva”*.

El paso al trabajo en grupo, si se toma en serio, supone algunos replanteamientos fundamentales. En un nivel, *“tienes que aprender a valorar las opiniones de los estudiantes y dejarlos que se responsabilicen de lo que hagan”*. Ello implica una lucha por el derecho a determinar los significados y abre la posibilidad de un equilibrio de poder diferente en el aula. La capacidad de

respuesta colectiva es básica para la auto-organización de los grupos oprimidos o explotados y, si reconocemos esto, se puede empezar a ver la naturaleza de la amenaza que supone el trabajo en grupo a las estructuras tradicionales de la escuela. El trabajo en grupo cooperativo, bien llevado y tomado en serio, orienta hacia lo que Aronowitz y Giroux (1986: 36-37) reclaman; ellos afirman que es urgente utilizar una pedagogía *“que trate a los estudiantes como agentes críticos, que puedan cuestionar el saber, utilizar el diálogo y darle al conocimiento un sentido significativo, crítico y, en último término, emancipador”*. Debe tener en cuenta que las corrientes ocultas con las que tiene que enfrentarse la educación actual son poderosas.

No obstante, en la práctica, la amenaza que supone el trabajo en grupo basado en el diálogo está relativamente bajo control y probablemente siga así a pesar de los recientes esfuerzos realizados por diversos agentes que han sido apoyados por una publicidad importante que incluye la industria para extender su uso. Sospecho que las diversas iniciativas que respaldan el *“trabajo de grupo”* servirán para reforzar los valores establecidos, en vez de oponerse a ellos. A pesar de la retórica habitual acerca de un currículo *‘capacitante’* determinados *“bienes”* curriculares seguirán brindándose a quienes el sistema ha situado en desventaja, aunque de manera que subraye ciertos aspectos diferenciales. Como señala Hartley (1986), el lenguaje afable de la cooperación y la negociación suele relacionarse con lo que se puede denominar *“provisión compensatoria”* para determinados grupos de alumnos en forma de programas más centrados en el desarrollo social y personal en el pensamiento y en la formación en los procedimientos democráticos.

Sultana (1989) presenta también un relato que sirve de advertencia. Describe un programa de transición (es decir, de la escuela al trabajo de tres centros educativos secundarios de Nueva Zelanda). En tales programas el trabajo en

grupo ha hallado un lugar. Sin embargo, los compañeros de los alumnos incluidos en el programa consideraban a estos como *“rechazados”*. Según Sultana, el programa, como tal, transmitía a los alumnos un mensaje claro acerca de que los jóvenes no conseguían trabajo a causa de su carencia de cualidades personales adecuadas y no por falta de destrezas: el fallo no estaba en la estructura de la economía, sino en los mismos jóvenes. De ahí que se centrara en el desarrollo personal, en *“corregir el yo de manera que se ajustara al perfil de un perfecto empleado futuro”*. El plan principal consistía en que los alumnos *“cambiaran de alguna manera su forma de actuar, hablar, vestirse e, incluso, pensar, en virtud de la tentadora promesa de un trabajo”* (pp 294). *“Se estimulaba descaradamente”* la obediencia (p. 295): los cambios del modo de pensar de los alumnos no constituyeran un paso adelante hacia una mayor independencia de la mente; en cambio, daba la sensación de que el programa apartaba a los alumnos *“de aquellos tipos de conocimiento abstracto de los cuales pudieran extraer interpretaciones de su experiencia vital”* (p. 294). La preparación para el trabajo se refería al moldeado de la conducta y actitudes *“correctas”*. Esos programas, dice Sultana (basándose en el trabajo de Carnoy y Levin, 1985), reflejan más un *“impulso industrial”* que un *“impulso democrático”*.

En la medida en que el trabajo en grupo cooperativo esté muy relacionado con esas asignaturas y no con otras, es difícil que se satisfagan las aspiraciones profundamente serias que invocan Bridges y otros. Es probable que a pesar de las profundas muestras de apoyo, el trabajo en grupo cooperativo tenga que seguir luchando, en los años 90, para encontrar su verdadera identidad y llevar a la práctica su auténtico potencial.

Heargraves señala problemas que no han disminuido hasta la actualidad.

“Una de las tareas principales de la educación consiste en promover el compromiso del alumno con los derechos humanos. Yo mantengo que nuestros intentos actuales por

conseguirlo fracasan precisamente porque nuestro excesivo individualismo niega al alumno las experiencias, esencialmente colectivas, que son parte necesaria de ese aprendizaje. Solemos contemplar las experiencias colectivas como un mero medio para dar a los estudiantes un conjunto de destrezas sociales, las capacidades para "llevarse bien" con las demás personas. Esta es la dimensión social del culto al individualismo –el culto al "amiguismo"-. No tenemos la capacidad de ver que las experiencias colectivas de la escuela son experiencias embrionarias de solidaridad social y, como esas experiencias a veces amenazan los derechos de los individuos, constituyen experiencias para aprender a reconocer y respetar los derechos de los individuos. En sí, es la paradoja de Durkheim: sólo mediante una experiencia colectiva completa puede aprenderse el compromiso con la dignidad del individuo. El compromiso con los derechos y la dignidad del hombre no puede ser enseñado sólo como una experiencia intelectual o cognoscitiva, ya que debe ser aprendido a través de las experiencias sociales.

Finalmente es necesario mencionar que las conclusiones de Heargraves no han perdido su vigencia en estas últimas décadas:

" Sospecho que con nuestros temores frente a lo colectivo, negamos a nuestros alumnos esenciales oportunidades educativas. (p. 197).

REFERENCIAS

- * Aronowitz, S. & Giroux, H. (1986). *Education under siege*. London: Routledge and Kegan Paul.
- * Blackmore, J. (1990). *The text and context of vocationalism: Issues in post-compulsory curriculum in Australia since 1970*. *Journal of curriculum studies*, 22(2), 177-84.
- * Bridges, D. (1979). *Education, democracy and discusión*. Windsor: NFER.
- * Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. New Cork: Harvard University Press.
- * Carnoy, M. & Levin, H. M. (1985). *Schooling and work in the democratic state*. Stanford, Calif.: Stanford University Press.
- * Connell, R. W., Ashenden, D. J., Kessler, S. & Dowsett, G. W. (1982). *Making the difference*. Sydney: Allen and Unwin.
- * Cowie, H. & Rudduck, J. (1988a). *Cooperative group work: An overview*. Learning together-working together, Vol. 1. London: BP Educational Service.
- * Cowie, H. & Rudduck, J. (1988b). *School and classroom studies*. Learning together-working together, Vol. 2. London: BP Educational service.
- * Cuban L. (1987). *Cultures of teaching: A Puzzle*. *Educational administrative quarterly*, 23(4), 25-35.
- * Gottieb, R. S. (1979). *Habermas and critical reflective emancipation*. In Geraets, T. F. (Ed): *Rationality Training*. Ottawa: University of Ottawa Press.
- * Groundwater, S. (1989). *A process of acritical enquiry: The evolution of curriculum knowledge in pre-service teacher education*. Unpublished PhD thesis. University of Sydney.
- * Hargreaves, A. (1980). A sociological critique of individualism in education. *British Journal of Educational Studies*. 28(3), 187-98.
- * Hargreaves, A. (1982a). The rethoric of school-centred innovation. *Journal of Currículo Studies*. 251-66.
- * Hargreaves, A. (1982b). *The challenge for the comprehensive school*. London: Routledge and Kegan Paul.
- * Hargreaves, A. (1984). Introducing action enquiry. *Dialogue in education*, 1(1), 18.
- * Hargreaves, A. (1988). Teaching quality: A sociological analysis. *Journal of Currículo Studies*. 20 (3), 211-31.
- * Hargreaves, A. & Reynolds, D. (1989a).

Education policies: Controversies and critiques, pp. 1-32. Lewes: Falmer Press.

- * Hargreaves, A. (1989b). Educational policy and educational change: a local perspective. In *education policies: Controversies and critiques*, pp. 213-17. Lewes: Falmer Press.
- * Inglis, F. (1989). Theory and tyranny: The strange death of democratic England, *Cambridge Journal of Education*, 19(2), 123-30.
- * Mcneil, L. (1987). Talking about differences, teaching to sameness. *Journal of Curriculum Studies* 19(2), 102-122.
- * Powell, A. G., Farrar, E. & Cohen, D. K. (1985). *The shopping mall high school*. Boston, Mass.: Houghton Mifflin.
- * Pratt, D. (1987). Curriculum design as humanistic technology. *Journal of Currículo Studies*. 19(2), 49-62.
- * Rudduck, J. (1984b). The hipotesis teacher and the problem of helping children gain power through understanding. In Simon, B (Ed.): *Margaret Gracie: A Teacher of our Time*, pp. 15-24. Leicester: Forum Press.
- * Rudduck, J. (1986a). Curriculum change, management or meaning?. *School organisation*, 6(1), 107-114.
- * Rudduck, J. (1988b). The ownership of change as a basis for teachers professional learning. In Calderhead, J. (ed): *Teachers' Professional Learning*, pp. 205-22. Lewes: Falmer Press.
- * Sultana, R. G. (1989). Transition education, student contestation and the production of meaning: Posibilitéis and limitations of resistance theory. *British Journal Sociology of Education*, 10(3), 287-309.
- * Word, D. (1988). *How children think and learn*. Oxford: Blackwell.