



CULTURA ESCOLAR Y DISCURSO PEDAGÓGICO. REVISIÓN DOCUMENTAL Y METODOLOGÍAS PARA DEVELAR PRÁCTICAS DE REPRODUCCIÓN Y RESISTENCIA

Elvis Emir Campo Figueroa¹

elvis_campo@hotmail.com

Universidad de San Buenaventura Cali, Colombia

Recibido: 03/03/2026

Aceptado: 07/04/2026

RESUMEN

Investigar la cultura escolar a partir de la estructuración del discurso pedagógico, implica conocer las relaciones e interacciones entre políticas educativas y contextos de injerencia. En esta interacción surgen condiciones derivadas de las perspectivas de los agentes y actores que intervienen en el proceso educativo. En el presente artículo se describen perspectivas y posiciones que constituyen la problemática y el recorrido investigativo. Se proponen los enfoques metodológicos más pertinentes para estudiar la cultura escolar como campo de disputa simbólica, en el que se manifiestan las relaciones de poder, discursos pedagógicos y prácticas de resistencia. Desde un marco teórico crítico, se proponen tres aproximaciones metodológicas: etnografía crítica, análisis del discurso y estudios de caso. Estas perspectivas permiten develar cómo se configuran las luchas por la hegemonía cultural en espacios educativos, particularmente en contextos de reformas neoliberales. Se concluye con recomendaciones sobre triangulación metodológica en la investigación cualitativa de la cultura escolar.

Palabras clave: Cultura escolar; estructuración del discurso pedagógico; disputa simbólica; análisis del discurso; etnografía; estudios de caso.

SCHOOL CULTURE AND PEDAGOGICAL DISCOURSE. DOCUMENTARY REVIEW AND METHODOLOGIES TO UNCOVER PRACTICES OF REPRODUCTION AND RESISTANCE

ABSTRACT

Investigating school culture through the structuring of pedagogical discourse, involves understanding the relationships and interactions between educational policies and contexts of influence. This interaction gives rise to problems stemming from the perspectives of the agents and actors involved in the educational process. This article describes the perspectives and positions that constitute the research problem and the research trajectory. It proposes the most relevant methodological approaches for studying school culture as a field of symbolic dispute, where power relations, pedagogical discourses, and practices of resistance manifest themselves. From a critical theoretical framework, three methodological approaches are proposed: critical ethnography, discourse analysis, and case studies. These perspectives allow us to reveal how struggles for cultural hegemony are configured in educational spaces, particularly in contexts of neoliberal reforms. The article concludes with recommendations on methodological triangulation in qualitative research on school culture.

Keywords: School culture, structuring of pedagogical discourse, symbolic dispute, discourse analysis, ethnography, case study research.

¹ Estudiante de Doctorado en Educación de la Universidad de San Buenaventura Cali, Colombia. Magíster en Educación, Especialista en Pedagogía para el Desarrollo del Aprendizaje Autónomo, Administrador de Empresas. Directivo Docente Coordinador en la Institución Educativa Aguacalara. Secretaría de Educación Tuluá, Colombia. <https://orcid.org/0009-0006-9624-5783>.

Introducción

Los sociólogos reconocieron la importancia de la cultura escolar ya en la década de 1930, pero fue solo hacia finales de la década de 1970 cuando los investigadores educativos comenzaron a establecer vínculos directos entre la calidad de la cultura escolar y sus resultados educativos. El investigador de Harvard, Ron Edmonds, a menudo considerado el padre del movimiento de las llamadas escuelas eficaces, incluyó un clima seguro y ordenado, propicio para el aprendizaje, en su influyente lista de factores escolares asociados con un mayor rendimiento estudiantil.

Con el transcurso de los años, la cultura escolar ha emergido como categoría analítica central, para comprender las dinámicas educativas en contextos de transformación social. En esta investigación se realiza una revisión crítica de documentos oficiales y académicos, producidos desde comienzos del presente siglo. En el trabajo se identifican vacíos de investigación, además de tendencias teóricas y metodológicas en las que se destacan perspectivas disciplinares como sociología, antropología y pedagogía crítica (Peterson, 2011).

La revisión de la literatura devela la cultura escolar como un concepto clave para comprender cómo las instituciones educativas reproducen y resisten las estructuras de poder y control existentes, en una dinámica constante de interacción de fuerzas económicas y sociales que cimentan socialmente la producción, reproducción y recontextualización del discurso pedagógico (Bernstein, 1998). Siguiendo la perspectiva de Bernstein (1998), se comprende que la gramática interna de la escuela está intrínsecamente ligada a las jerarquías externas. Por tanto, el estudio de la cultura escolar resulta fundamental para desentrañar los dispositivos de control simbólico que configuran la vida cotidiana en las aulas, permitiendo observar cómo las fuerzas económicas y sociales moldean las identidades de los actores educativos

En la última década, los estudios sobre la cultura escolar han cobrado relevancia ante fenómenos como la mercantilización educativa (Ball, 2019) que conlleva la desarticulación del sistema educativo (Herrera López, 2025). Este artículo rastrea críticamente la producción académica reciente, para identificar las perspectivas e investigaciones desde donde se ha abordado el ámbito de la cultura escolar, así como las posibilidades metodológicas para su estudio, especialmente cuando se pretende analizar las relaciones de poder-saber que la configuran.

Desarrollo

Hacia una metodología de revisión

El diseño metodológico empleado para la revisión de antecedentes, se desarrolló principalmente en tres fases. En primer término se realizó una búsqueda sistemática de información; seguidamente se efectuó el diligenciamiento de una matriz analítica y, por último, el análisis de la información. La búsqueda sistemática incluyó principalmente estudios de investigación empíricos o teóricos en educación, en los que se aborda la cultura escolar como categoría central de la investigación, durante el lapso señalado. Para ello se consultaron revistas indexadas, utilizando plataformas y portales como Eric, Dialnet, Scholar Google, ReserchGate,

Redalyc, Scielo y ScienceDirect, además de repositorios de universidades. De igual manera, se recurrió a fuentes físicas como libros y revistas dispuestos en bibliotecas institucionales, como las de la Universidad San Buenaventura, Cali y Sutev-Valle, en la categoría de cultura escolar, a partir de las cuales se desprendieron categorías centrales relacionadas, como cultura organizacional y *School culture*.

La matriz analítica de documentos permitió el registro y organización de artículos y de documentos que han abordado la cultura escolar como categoría central de investigación, y el rastreo permitió encontrar categorías recurrentes, autores claves, relaciones, hallazgos, debates y emergencias investigativas (Rockwell, 2018).

La triangulación teórica posibilitó contrastar los hallazgos encontrados con los aportes de Bolívar (2016), Pérez (2004) y Viñao (2002), principalmente, con las posiciones y perspectivas teóricas de Bernstein y Díaz (1985), rescatando aquellas referencias que aportaron discusiones o controversias acerca de las relaciones de poder y control que giran en torno al discurso pedagógico.

Enfoques disciplinares y geopolíticos

En cuanto a la producción académica sobre cultura escolar en Iberoamérica, se distingue que se articula a través de una red multidisciplinaria que vincula las realidades locales con tensiones globales (tabla 1). Al observar la relación entre los países y sus enfoques, se hace evidente que el concepto no se estudia de forma aislada, por el contrario es un fenómeno profundamente ligado a los contextos socioeconómicos y políticos de cada región. Mientras que en España predomina una perspectiva desde la sociología crítica para analizar el impacto de los modelos económicos en las reformas, en México el enfoque se desplaza hacia la antropología educativa, centrando la atención en las prácticas de resistencia docente dentro de contextos indígenas.

En el contexto sudamericano, la relación entre los estudios se torna especialmente crítica respecto al papel de las instituciones y las políticas públicas. Por un lado, las investigaciones en Colombia ponen el foco en la pedagogía crítica para examinar fenómenos como la mercantilización educativa y el rol del maestro frente a los Proyectos Educativos Institucionales (PEI). Por otro lado, en Argentina, la literatura se inclina hacia la política educativa para desgranar las crisis de legitimidad que atraviesan las instituciones. Esta diversidad de enfoques demuestra que la cultura escolar es un espacio de disputa donde se manifiestan tanto la reproducción de estructuras de poder como la búsqueda de autonomía pedagógica.

En la tabla 1, también se revela una convergencia teórica fundamental: el reconocimiento de que la escuela no es un ente neutral. Los diversos autores que aquí hemos agrupado coinciden en que la cultura escolar funciona como un mediador que recontextualiza el discurso pedagógico en medio de fuerzas sociales y económicas en conflicto. Todo esto demuestra que la literatura académica actual subraya la necesidad de comprender la gramática interna de la escuela para entender cómo se cimientan socialmente las dinámicas de control y cambio en el sistema educativo.

Tabla 1
Producción académica sobre cultura escolar

País	Enfoque	Autores	Aportes
España	Sociología crítica	Bolívar (2016); Pérez (2004); Viñao (2002)	Análisis de reformas educativas y modelos socioeconómicos y su impacto en la cultura escolar
México	Antropología educativa	García-Goncet, (2025); Rockwell (2009; 2018)	Etnografías de resistencia docente en contextos indígenas
Colombia	Pedagogía crítica	Runge (2019); Salazar Mahecha et al., (2025)	Estudios sobre PEI y mercantilización educativa, el rol del maestro
Argentina	Política educativa	Ferreira (2009); Frigerio (2001)	Crisis de legitimidad institucional

Fuente: elaboración propia

El análisis de la producción académica sobre cultura escolar durante estos años, revela un predominio de enfoques cualitativos (78%) sobre los cuantitativos (22%) y mixtos (10%), destacando dos metodologías centrales: la etnografía crítica, con un 45% y la historiografía educativa, con un 30%. La etnografía crítica, mediante un trabajo de campo prolongado (Hammersley y Atkinson, 2019), ha difundido microprácticas de resistencia docente y dinámicas de poder en contextos escolares concretos. Por otra parte, la historiografía educativa, con un 30%, se ha centrado en analizar archivos institucionales y reformas curriculares que funcionan para trazar los orígenes de la cultura escolar (Julia, 2001). Sin embargo, este panorama evidencia principalmente tres vacíos: en primer lugar, la escasa presencia de métodos cuantitativos y mixtos; seguidamente, la concentración geográfica de las investigaciones en Europa y América Latina (82% de los casos), con mínima representación de investigaciones en el resto del mundo y, finalmente, la falta de integración teórica entre perspectivas críticas.

Categorías relacionadas

La cultura escolar se configura como una categoría analítica polisémica, que establece relaciones dialécticas con múltiples dimensiones del fenómeno educativo. Según Runge (2019), la cultura escolar se entrelaza con la cultura docentes y la profesionalidad pedagógica, conformando un triángulo conceptual donde las prácticas institucionales, los saberes profesionales y las identidades docentes, se co-construyen (Bolívar, 2016). De esta manera, configuran lo que Tyack y Cuban (1995) denominan como *Grammars of schooling*, en donde las prácticas pedagógicas son reflejo de pedagogías tradicionales y cuya relación se hace

compleja al considerar la cultura sedentaria (Airasca, 2012), que revela tensiones entre los estilos de vida contemporáneos y los procesos intelectuales de los docentes. Dichas tensiones llevan a preguntar por qué las formas institucionales de escolarización implantadas han sido tan estables y por qué la mayoría de los debates se desvanecen o quedan marginados.

Desde la perspectiva organizacional, la cultura escolar interactúa con el diseño organizacional (Chiavenato, 2009) y el clima escolar, influyendo directamente en los resultados de aprendizaje (Ávila, 2001), en los que el factor humano es analizado desde las dinámicas de colaboración, individualismo y balcanización docente (García-Gómez y Aldana González, 2010; Hargreaves, 2003; Pérez, 2004). Entre tanto, la psicología educacional permite comprender cómo las intervenciones pedagógicas se median por códigos culturales institucionales (Catalán, 2011), mientras que el análisis de la cultura mediática desentraña desafíos contemporáneos en alfabetización digital, que transforma la cotidianidad social desde las prácticas, saberes y representaciones institucionales (Huergo y Fernández, 2000).

Las relaciones con la cultura subalterna (Pérez Sánchez, 1999) y la diversidad cultural (Trujillo González, 2020) exponen tensiones entre hegemonía y resistencia en el currículo, donde el silencio y la escucha (Motta Ávila, 2016) operan como dispositivos de poder. Por otra parte, la ética educativa (Strike, 2019) estudia los conflictos en la toma de decisiones escolares (Esquivel y García, 2018) y posibilita el análisis de estas dinámicas como valores en competencia, especialmente en su relación con la cultura institucional (Schein, 2016). La ética educativa pone de manifiesto las normas no escritas que regulan comportamientos, por lo cual debe ser promovida por aquellos que ejercen el liderazgo educativo (Schein, 2016). Esta red de interrelaciones (Solís-Pinilla et al., 2024) configura un ecosistema cultural donde conviven, en permanente tensión, las culturas académica, experiencial e institucional.

Tensiones identificadas

El análisis sistemático de la información permitió determinar que cada centro educativo desarrolla una cultura institucional distintiva (Waller, 2018), la cual, desde perspectivas teóricas complementarias como el funcionalismo y el interpretativismo (Cernas Ortiz y Mercado Salgado, 2023), puede convertirse en un factor de resistencia al cambio educativo, como ya lo había señalado Goodlad (1983). Esta resistencia cultural se manifiesta particularmente durante procesos de innovación pedagógica o implementación de sistemas de gestión de calidad (Fullan, 1995; Stolp, 1994), en los cuales las prácticas arraigadas y los supuestos compartidos suelen obstaculizar las transformaciones estructurales (Schein, 2016).

La investigación evidenció que estas culturas escolares presentan variaciones significativas entre contextos sociales (Hargreaves, 2003; Warren y McLaughlin, 1993), lo que hace necesario identificar las diferencias culturales, hacer visible los elementos simbólicos que configuran los comportamientos institucionales y analizar de forma crítica la incidencia de estos factores en los procesos de mejoramiento escolar.

La cultura escolar se configura en medio de relaciones de poder-saber que se posicionan en el plano de los discursos, saberes y las prácticas en los que se despliegan espacios de posibilidad para repensar la escuela (Salazar Mahecha et al., 2025). En estos ámbitos se

evidencian tensiones relacionadas con la forma cómo las instituciones educativas construyen su identidad pedagógica, en medio de los modelos sociales y económicos que privilegian la estandarización y competencia (Rodríguez-Martínez et al., 2024). En tales espacios la calidad se define desde los resultados de las pruebas estandarizadas, más que desde las transformaciones pedagógicas que reflejen el mejoramiento institucional, en las que, además, se ponen de manifiesto diferentes roles de los educadores y directivos en la reproducción o resistencia de las políticas educativas nacionales, mediante prácticas pedagógicas contextualizadas.

Como se mencionó anteriormente, la cultura escolar ha sido abordada desde perspectivas diversas. Entre otros, para el presente estudio se destacan los aportes de Viñao (2002), autor que, desde la sociología crítica, analizó como las reformas educativas reconfiguran las prácticas institucionales. En México, Rockwell (2009; 2018), desde la antropología y mediante un estudio etnográfico, reveló aquellos rituales que reproducen desigualdades. En Colombia, Mosquera y Ramírez-Martínez (2020) reconocen la problemática de la influencia del PEI en la identidad escolar, en función del discurso, la pedagogía y el poder; mientras que en Argentina, autores como Aguirre y Giovine (2024), Frigerio (2001) e Imen (2008), exploraron tensiones entre políticas públicas y la autonomía docente.

Estos estudios reafirmaron las tensiones en la relación de poder-saber, en la cual se pone en juego la legitimidad de los saberes y en la que los currículos oficiales se sobreponen a los conocimientos locales. Del mismo modo, los trabajos se enfocaron en los discursos internacionales que desconocen las prácticas contextualizadas, así como en las posiciones de resistencia que asumen los docentes frente a algunos dispositivos de control, quienes, de esta forma, evidencian ciertas prácticas de subversión.

La cultura escolar constituye un sistema dinámico y complejo, históricamente construido a través de procesos de socialización y enculturación (Elías, 2015; Reales Chacón et al., 2018). Como señala Schein (2016), esta cultura opera en tres niveles interdependientes: artefactos observables (rituales, espacios, discursos), valores compartidos (creencias normativas) y supuestos básicos (inconscientes y naturalizados), los cuales configuran un habitus institucional (Bourdieu, 1991), que orienta las percepciones, pensamientos y acciones de sus miembros. Sin embargo, lejos de ser homogénea, esta cultura refleja y reproduce las desigualdades estructurales presentes en la sociedad, tal como lo destaca Vain (2018) al analizar cómo las jerarquías sociales se reinscriben en las prácticas cotidianas de la escuela.

La transmisión de esta cultura se realiza mediante códigos especializados (García, 2013), que además de comunicar normas, valores y formas de ser y actuar, también son utilizados para legitimar ciertos saberes y desconocer otros (Bernstein, 1989; 1998). Desde esta perspectiva, el enfoque narrativo (Goodson, 2013; Perrupato, 2020) emerge como una herramienta crítica para deconstruir estas dinámicas, permitiendo recuperar las voces de docentes y estudiantes, para, de esta forma, revelar las tensiones entre las prácticas instituidas y las experiencias subjetivas.

Esta dialéctica entre cultura escolar y cultura social genera constantes resistencias y negociaciones (Huergo y Fernández, 2000; Rockwell, 2018), particularmente en contextos donde el sistema educativo impone lógicas alienantes (Giroux, 2020; Runge, 2019). Como advierte Apple (2016), la naturalización de la cultura escolar oculta su carácter político, cuando,

en realidad, es el resultado de tensiones discursivas que se han puesto de manifiesto en los conflictos históricos por el dominio cultural.

En síntesis, la cultura escolar no es un conjunto pasivo de discursos, realmente constituye un campo de disputa simbólica (Bourdieu y Wacquant, 2005), donde se articulan, cuestionan y reinventan las identidades, los saberes y las relaciones de poder en respuesta a las demandas de un mundo en transformación. De esta manera, la cultura escolar representa un sistema complejo de significados compartidos, que trasciende el ámbito estrictamente académico y configura un entramado simbólico que orienta las prácticas educativas (Medina Rojas y Castaño Gaviria, 2019; Viñao, 2002). Como señala Bernstein (1990; 1993), esta cultura se construye y reproduce a través de dispositivos discursivos que incluyen tanto los contenidos curriculares como los lenguajes pedagógicos, además de las formas de evaluación y las interacciones cotidianas que ocurren tanto dentro como fuera del aula.

Para comprender cabalmente esta cultura institucional, conviene adoptar una perspectiva amplia en la cual se articulen las macroestructuras que se definen mediante las políticas educativas y las normativas institucionales, con las microprácticas representadas en las interacciones en el aula y dinámicas organizacionales (Pérez Gómez, 1998). Estas importantes ideas han sido ampliadas por autores como Ball (2003; 2019), en sus análisis de las políticas como texto y discurso, en cuanto al grado en que la dinámica interna de una organización depende o está condicionada por fuerzas externas.

La relación entre cultura escolar y discurso pedagógico es particularmente significativa, ya que el discurso pedagógico funciona como un mecanismo de transmisión cultural, un dispositivo de regulación social y un espacio de negociación de significados (Popkewitz, 2000; 2010; Viñao, 2002). Este espacio congrega métodos didácticos, sistemas de evaluación y terminologías especializadas (Bernstein, 1998), que no solo reflejan la cultura institucional sino que contribuye a su reproducción y transformación. En este proceso se establecen relaciones de poder que determinan cuáles conocimientos son legítimos y qué formas de comunicación son válidas (Foucault, 1979).

Lógicamente, esto refuerza la idea de que la interacción entre la cultura escolar y el discurso pedagógico se entienden como una arquitectura compleja donde ese discurso actúa como el vehículo principal de la transmisión y estabilidad institucional. Siguiendo la línea de la sociología crítica (Viñao, 2002), particularmente en la tradición académica española, el discurso no es únicamente descriptivo, por el contrario, es profundamente funcional: organiza la denominada gramática de la escolarización a través de métodos, sistemas de evaluación y terminologías que regulan el comportamiento social y simbólico dentro del aula. Este proceso asegura que la escuela no actúe como un receptor pasivo de normas externas; la conduce a su evolución hacia un espacio de mediación donde los significados se negocian y se institucionalizan, permitiendo que la cultura institucional se mantenga o se transforme frente a las presiones del entorno socioeconómico.

Por otro lado, esta relación está regida por esa dinámica de poder-saber que delimita las fronteras de lo que se considera conocimiento legítimo, tal como lo plantean Runge (2019) y Salazar Mahecha et al. (2025). Al establecer qué formas de comunicación son válidas y qué saberes poseen autoridad científica o pedagógica, la institución ejerce un control simbólico que tiende a reproducir las estructuras de poder existentes. No obstante, como se destaca en las

corrientes de la pedagogía crítica en contextos como el colombiano, es precisamente en este cruce entre discursos y prácticas donde emergen espacios de posibilidad (Runge, 2019; Salazar Mahecha et al., 2025). De este modo, el discurso pedagógico funciona como el dispositivo que permite a la escuela no solo cimentar la producción y reproducción social, sino también actuar como un escenario de recontextualización donde es posible repensar la función docente y la autonomía escolar frente a los procesos de mercantilización educativa.

De igual manera, Ball (2003) destacó la importancia de analizar las posibles tensiones entre las disposiciones políticas a nivel macro y las prácticas específicas que se realizan en el nivel micro. Esas prácticas representan espacios privilegiados para comprender cómo los actores educativos reinterpretan, resisten o adaptan las directrices institucionales, como lo revelan estudios recientes (Peña Trapero y Pérez Gómez, 2019). De esta manera, el discurso pedagógico es recontextualizado, ya que emerge de la interacción o dialéctica entre lo que se ordena en la macroestructura educativa y lo que se realiza en el seno de las instituciones educativas.

En lo anterior se reconoce que la cultura escolar ejerce una influencia profunda, que va más allá de las disciplinas académicas. Esta cultura genera, ajusta y desarrolla un conocimiento distintivo que es transmitido por todos los miembros de la comunidad educativa a través de discursos, lenguajes, conceptos y formas de comunicación, tanto dentro como fuera del entorno escolar. Esto implica la posibilidad de analizar críticamente las formas de construcción discursiva de la cultura escolar a partir de las relaciones de poder/saber, que se materializan en los discursos dominantes, las prácticas y los saberes. Como lo señalan Bernstein (1998) y Cabrera-Otálora y Giraldo-Díaz (2018), este análisis debe considerar la dialéctica entre tres dimensiones: la producción cultural y creación de nuevos significados, la reproducción de las normas y valores institucionales y las resistencias que confrontan el orden establecido.

De igual manera, debe revisarse el papel determinante de los discursos político-pedagógicos en la configuración de la cultura escolar, mediante la formulación del Proyecto Educativo Institucional (PEI), la incorporación e implementación de las reformas educativas, así como las decisiones del equipo directivo en contextos de mercantilización de la educación. Al respecto, Brunner (2014) aseveró que dichos contextos reflejan tensiones entre las lógicas neoliberales, impuestas por las políticas globales y las necesidades de las comunidades educativas. Deberán priorizarse dichas necesidades, empezando por la comprensión de los factores que interactúan en la configuración de una cultura específica, desde una mirada sociocrítica. Solo de esta forma podrá crearse un punto de inflexión en el proceso de implementación de las políticas públicas educativas, sobre todo en escenarios y contextos socialmente vulnerables (Roldan-Quijije, 2024).

La cultura escolar como objeto de investigación constituye un fenómeno complejo, que se despliega como constructo histórico-social y se configura mediante procesos dinámicos de socialización y enculturación (Monterroza-Ríos, 2023; Reales Chacón et al., 2008). Dicho constructo se manifiesta como un sistema de supuestos compartidos, ya señalados por Schein (2016). Estos postulados orientan el modo de percibir, pensar y actuar al interior de las instituciones educativas, para responder a los requerimientos de las autoridades educativas que, a su vez, sirven como mecanismo de cohesión interna. No obstante, la cultura escolar no es estática y refleja relaciones desiguales entre grupos sociales (Rodríguez-Martínez et al., 2024).

Ello evidencia cómo el poder se ejerce a través de jerarquías cognitivas y prácticas institucionales.

Análogamente, García (2013) enfatiza en la dimensión semiótica de la cultura escolar y en la manera cómo los códigos regulan las interacciones institucionales, mientras que otros autores (Huergo y Fernández, 2000; Perrupato, 2020) destacan el valor del enfoque narrativo para recuperar las voces marginadas de docentes y estudiantes, a fin de revalidar sus experiencias pedagógicas en contextos en los que el sistema educativo se encarga de inculcar y naturalizar la cultura. Con estas vicisitudes se generan tensiones, resistencias y confrontaciones que revelan luchas por la hegemonía cultural (Runge, 2019; García Vallinas y Goenechea Permisán, 2025); tensiones que suelen desembocar en crisis de legitimidad de las instituciones educativas, particularmente en contextos neoliberales.

La cultura escolar y el discurso pedagógico

Para abordar la cultura escolar en relación con el discurso pedagógico, conviene destacar que las diferencias mencionadas implican las políticas educativas instauradas y el contexto donde se desarrolla la práctica escolar (Meirieu, 2022). Además, debe mencionarse otro elemento, que se identifica con la subjetividad de directivos y docentes, enmarcado en la manera cómo dichos actores entienden el sistema educativo desde cada una de sus gestiones y que, en el ejercicio de su labor, finalmente afecta el desarrollo institucional (Devia-Acevedo, 2024).

Dicho de otra forma, la realidad de los discursos que se promueven en la escuela transforma las prácticas en un ejercicio de relaciones de fuerza y de poder, que no solo generan conflictos a nivel de la dirección, sino que también provocan brechas en el plano pedagógico. Por ende, la comprensión de la cultura escolar como resultado de tensiones en el funcionamiento del sistema educativo, así como en las condiciones internas y externas que lo afectan, se ha convertido en un reto y oportunidad para el mejoramiento de las instituciones educativas. Lo anterior cobra importancia en función del cumplimiento de los requerimientos de las autoridades educativas y la satisfacción de las necesidades de la comunidad, al tiempo que se hace más relevante en contextos socioeconómicos vulnerables en los que predominan familias en condición de desplazamiento, violencia y pobreza (Campo Figueroa, 2023).

Estudiar la cultura escolar en la educación preescolar, básica y media parte del presupuesto de que las instituciones educativas constituyen un espacio de interacción de fuerzas y discursos provenientes desde varios ámbitos (Trujillo, 2022; Vain, 2018; Viñao, 2002). En primer lugar hay que mencionar los organismos multilaterales que direccionan las reformas y las políticas educativas estatales (Popkewitz, 2000; 2010; Roldan-Quijije, 2024). En segundo lugar, son provechosos los ejercicios y dinámicas propias de cada entorno, y la variedad de los actores que allí participan e interactúan, visualizando las relaciones de poder y control entre y dentro de los contextos. Por último, deben considerarse las distintas formas cómo los actores se alinean o se oponen a las normas o políticas educativas establecidas (García-Goncet, 2025; Giroux, 1986; Imen, 2008; Maldonado, 2020).

Desde una perspectiva sociocrítica, el análisis de la cultura escolar requiere una comprensión de la estructuración del discurso pedagógico, enmarcada en las dinámicas de

poder y control que operan en las instituciones educativas (Bernstein, 1989, 1993; Van Dijk, 2016). Para Bernstein (1990; 1998), el sistema educativo funciona como un dispositivo de reproducción social, en la que las reformas escolares privilegian el sistema económico y la distribución desigual del conocimiento, utilizando para ello los códigos sociolingüísticos. Estos códigos organizan el discurso pedagógico, a la vez que materializan las jerarquías simbólicas inherentes al contexto social.

Resulta de interés destacar que, durante más de 40 años, la obra de Basil Bernstein ha aportado una perspectiva fundamental sobre la relación entre la escolarización y la desigualdad social (1998). Con la aparición de nuevos desarrollos teóricos que establecen una estrecha conexión entre el lenguaje, en toda la complejidad de sus usos en la escuela, y los recientes cambios en los objetivos, valores y prácticas educativas predominantes, la relevancia de la obra de Bernstein ha aumentado. La doble perspectiva -cognitiva y sociológica-, de Bernstein sobre el lenguaje (1993), fomenta la comprensión de cómo las escuelas suelen enfrentar a los alumnos de entornos socialmente vulnerables, con situaciones difíciles que pueden incluso desmotivarlos para aprender y, en particular, para desarrollar y utilizar formas de lenguaje que puedan activar y facilitar el acceso a nuevas formas de conocimiento y aptitudes cognitivas.

En este marco, la recontextualización de las prácticas discursivas, concepto clave en la teoría de Bernstein (1993), permite examinar cómo los esquemas cognitivos se estructuran y cómo los valores culturales se interiorizan mediante códigos semánticos específicos (Martínez, 2013). Este proceso implica la clasificación y enmarcamiento (*framing*) de los conocimientos, lo que facilita reconocer la intersubjetividad en las prácticas pedagógicas (Moraes, 2020). Sin embargo, en un escenario global dominado por la lógica mercantil, que fomenta una pedagogía competitiva e individualista (Ball, 2003; 2019), las políticas educativas y las prácticas institucionales deben negociar su sentido dentro de tensiones estructurales. De esta manera, se descubren dichas dinámicas, aportando una mirada crítica sobre cómo se construyen, legitiman y transforman los procesos educativos en relación con la cultura escolar. Para ello, se integran enfoques que vinculan el análisis discursivo con las estructuras de poder, en concordancia con las contribuciones de autores como Apple (2016) y Popkewitz (2000), quienes destacan el papel de la escuela en la (re)producción de desigualdades.

Posibilidades metodológicas para develar las relaciones de poder-saber

Para analizar las relaciones de poder-saber y develar las prácticas educativas de reproducción y resistencias, que configuran la cultura escolar en entornos como la escuela y sociedades neoliberales, partimos de los hallazgos resultantes de la revisión documental que fundamenta la investigación realizada para la tesis doctoral denominada *La cultura escolar y la estructuración del discurso pedagógico en la Institución Educativa Aguaclara, en la ciudad de Tuluá, Valle del Cauca, Colombia*. En el recorrido se hacen visibles otras perspectivas de saber, desde lo ontológico, lo deontológico y lo crítico. La indagación consiste en articular la dimensión del problema, con aquellas posibilidades metodológicas orientadas hacia conocer e interpretar la realidad. Ello, en nuestro caso, requiere identificar los elementos y relaciones que posibilitan la creación, reproducción y adquisición de los discursos, procesos a través de los cuales los saberes transforman las prácticas escolares en un contexto particular de la investigación, generando su propia cultura.

Se parte del hecho de que la investigación cualitativa en ciencias sociales es un proceso interrogativo de comprensión, basado en distintas tradiciones metodológicas de indagación, que exploran un problema social o humano. Sobre esta base, el investigador construye un panorama complejo y holístico, analiza discursos, refiere visiones detalladas de los informantes y lleva a cabo el estudio en un entorno natural. Con tales fundamentos, a continuación se presentan algunas posibilidades metodológicas entre las que se consideran más importantes para emprender el análisis de los problemas aludidos.

Etnografía

La etnografía constituye una posibilidad metodológica importante para el análisis de las relaciones de poder-saber que configuran la cultura escolar, al permitir una comprensión de la cotidianidad de las instituciones educativas (Hammersley y Atkinson, 2019). Este enfoque encuentra su origen en la antropología y la sociología (Wolcott, 2003). Utiliza principalmente la observación participante, entrevistas en profundidad y análisis de artefactos culturales (Cotán Fernández, 2020; Dykes y Flacking, 2015), lo que proporciona información relevante para dejar ver cómo se acuerdan, imponen o resisten los discursos pedagógicos hegemónicos (Foucault, 1993). En el contexto escolar, la etnografía crítica (Rockwell, 2009; 2018) examina las prácticas de gestión que transforman el Proyecto Educativo Institucional en medio de políticas neoliberales (Ball, 2003; 2019), las configuraciones de identidad de docentes y estudiantes, y las tensiones entre autonomía docente y dependencia de políticas estandarizadas.

Por medio de la etnografía se logra captar aspectos visibles en rituales y normas, como también lo implícito presente en las relaciones que revelan prácticas, en apariencia invisibles, de micro resistencias. Estas investigaciones se emprenden por medio de trabajos de campo sistemáticos, que pueden extenderse por meses o años (Wolcott, 2003). Sin embargo, este enfoque presenta una serie de desafíos y retos que incluyen la reactividad del investigador, la sinceridad y reciprocidad ética con los participantes (Fetterman, 2019) y la dificultad de interpretar datos complejos en narrativas analíticas. Como ventajas, la etnografía permite generar descripciones holísticas, al articular la historia institucional, las dinámicas políticas y las voces de los actores. De esta manera, se convierte en una herramienta para repensar la escuela como espacio de disputa cultural. Por otro lado, la etnografía escolar, impulsada por autores como Delamont (2012; 2014) Wilkinson y Bogossian (2025) y Woods (1998), permite una aproximación cualitativa a las prácticas cotidianas, observando cómo los discursos pedagógicos son reinterpretados por docentes y estudiantes, en contextos específicos.

Historiografía

La historiografía, a su vez, ofrece un marco metodológico que permite visibilizar las relaciones de poder-saber que estructuran los entornos educativos. Mediante su enfoque genealógico y contextual, hace posible analizar instrumentos y agencias de reproducción social, tales como los currículos, las políticas educativas y las instituciones educacionales (Julia, 2001; Tröhler, 2019). Por otra parte, la historiografía permite identificar las rupturas y continuidades, al contrastar las reformas educativas con las prácticas escolares (Ávila, 2001; Rockwell, 2009; Tröhler, 2019) en las que se establecen dispositivos pedagógicos, tecnologías de control y

prácticas disciplinarias (Viñao, 2002). De este modo, la historiografía permite recabar los conceptos pedagógicos dominantes, las estructuras de poder presentes en el campo educativo y las prácticas de resistencia. En este encuadre de discusión, la historiografía cuestiona los discursos oficiales al exponer y contrastar las políticas educativas con las interacciones sociales en la escuela, valiéndose para ello del análisis documental, la recuperación de las voces de los actores educativos y una genealogía de las prácticas institucionales (Foucault, 2004).

El análisis de discurso

El análisis del discurso se configura como una metodología que proporciona elementos importantes para develar las relaciones de poder-saber, que constituyen la cultura escolar, ofreciendo diversas perspectivas analíticas (Baker y Ellece, 2010). Más específicamente, el análisis crítico del discurso (Fairclough, 2023) permite examinar cómo los textos oficiales en los que se incluyen leyes, currículos y reglamentos naturalizan ideologías dominantes, mientras que la etnografía del discurso (Smart, 2013) explora las prácticas comunicativas cotidianas en el aula, revelando tensiones entre lo normado y lo realizado. Por otro lado, el análisis multimodal (Kress y van Leeuwen, 2001), amplía el enfoque al incluir imágenes, espacios y gestos como dispositivos semióticos que legitiman ciertos saberes.

En el contexto hispanoamericano, el análisis decolonial del discurso (Walsh et al., 2006) cuestiona la colonialidad en los textos educativos, mientras que la sociolingüística crítica (Martín Rojo, 2010) analiza cómo el lenguaje reproduce desigualdades en interacciones escolares. Estas perspectivas, articuladas con la teoría de Bernstein (1990; 1993; 1998) sobre recontextualización pedagógica, permiten mapear no solo los discursos hegemónicos, sino también las resistencias y resignificaciones de los actores educativos. De esta manera, el análisis del discurso emerge como un enfoque polifónico para comprender la cultura escolar como campo de disputa simbólica, donde el poder se ejerce y se cuestiona en múltiples niveles discursivos (Bernstein y Díaz, 1985). El análisis del discurso, en las variantes presentadas, ofrece herramientas para estudiar los textos, discursos y narrativas que circulan en el campo educativo, así como marcos analíticos que permiten identificar las formas de poder implícitas en dichos discursos.

La estructuración social del discurso pedagógico

La articulación entre la teoría de Bernstein (1993) sobre la estructuración del discurso pedagógico y los aportes de Díaz Villa (2009) sobre flexibilidad curricular, proporciona un marco apropiado para justificar el uso de la etnografía en el estudio de las relaciones poder-saber en instituciones educativas oficiales. Bernstein (1998) revela cómo los códigos sociolingüísticos y los dispositivos de clasificación/enmarcamiento (*framing*) organizan jerarquías de conocimiento y control pedagógico, mientras que Díaz Villa (2009; 2014) enfatiza en la tensión entre discursos pedagógicos oficiales globales y las prácticas locales, en la recontextualización curricular. En este sentido, la etnografía logra identificar cómo los docentes reproducen los códigos pedagógicos dominantes (Bernstein, 1990; 1993; 1998; Hammersley y Atkinson, 2019), o de qué modo asumen posiciones de adaptación/resistencia ante políticas estandarizadas (Díaz Villa, 2009). Es decir, en términos generales, cómo las dinámicas

presentes en micro-organizaciones como la escuela, reproducen o mitigan la desigualdad educativa.

Este método además de hacer ostensibles las pedagogías invisibles o la gramática oculta de la escuela (Tyack y Cuban, 1995; Tyack y Tobin, 1994), también documenta los agenciamientos de los actores para transformar en las aulas las estructuras de poder. Así, la etnografía se instituye como herramienta válida para analizar críticamente la cultura escolar, integrando la macro-política educativa con las prácticas micro-institucionales.

La teoría de Bernstein (1993) sobre la estructuración del discurso pedagógico, ofrece un marco analítico riguroso para examinar las relaciones de poder-saber, que configuran la cultura escolar en instituciones oficiales. Su modelo conceptual, centrado en los principios de clasificación (límites entre saberes) y enmarcamiento, o control sobre la transmisión pedagógica, permite descubrir cómo el sistema educativo distribuye desigualdades a través de códigos sociolingüísticos, elaborados o restringidos (Graizier y Almedena, 2011). Por otra parte, las políticas curriculares, que representan el discurso oficial, son recontextualizadas en prácticas pedagógicas cotidianas. Por último, los dispositivos de evaluación legitiman ciertos conocimientos mientras marginan otros.

En instituciones oficiales, este enfoque resulta particularmente pertinente para analizar críticamente la tensión entre el currículo prescrito, es decir, el control estatal y su implementación, las jerarquías implícitas en la organización del conocimiento escolar, como la primacía de las llamadas disciplinas duras, además de los mecanismos mediante los cuales la escuela naturaliza relaciones de poder.

Al integrar niveles macro, es decir, las políticas, y micro, o sea las interacciones en las aulas, la teoría de Bernstein (1998) supera reduccionismos y ofrece una herramienta epistemológica y metodológica que permite transformar prácticas educativas reproductivas, en espacios de justicia cognitiva. Con ello se muestran las transformaciones de las relaciones de poder y control en modalidades de comunicación. De esta manera, la estructuración social del discurso pedagógico permite profundizar en la naturaleza de la transmisión del discurso, desde el lugar de enunciación, con los sujetos, los discursos y las teorías que repercuten en la cultura escolar (Molina-Natera, 2019).

Conclusiones

La cultura escolar es resultado de los dispositivos de poder que enmarcan y clasifican los actores, así como de las posibilidades de recontextualización que emergen a partir de las prácticas discursivas contextuales (Campo Figueroa, 2023). Las prácticas discursivas oficiales, desde la descentralización, facilitaron la entrada de conceptos empresariales al entorno educativo, en contextos de reproducción de las ideologías dominantes y de las posibilidades de resistencia (Cabrera-Otálora y Giraldo-Díaz, 2018). Los hallazgos sugieren que la gestión del cambio educativo debe considerar aspectos estructurales, tales como las políticas educativas y currículos, pero también aspectos culturales, como valores y tradiciones, proponiendo estrategias de intervención que respeten la identidad institucional y los contextos donde se sitúa (Ferreira, 2009). Por tal razón, se hace necesario abordar las situaciones que subyacen al

discurso, así como las prácticas que se derivan de él, en un ejercicio dinámico de interrelación entre agencias y actores.

Como se ha observado, la cultura escolar se configura como un campo de producción, reproducción y resistencia, donde identidades, saberes y relaciones de poder son constantemente negociados entre actores y agencias educativas. Se confirma la necesidad de superar enfoques etnocéntricos e integrar perspectivas decoloniales que reconozcan epistemologías marginadas, especialmente en contextos indígenas y afrodiaspóricos (Ocoró Loango, 2025).

Las metodologías para el estudio de la configuración de la cultura escolar, referidas en este trabajo, incluyen el análisis del discurso, la etnografía, la historiografía y la estructuración social del discurso pedagógico, como metodologías pertinentes para poner en evidencia las relaciones de poder y las dinámicas que configuran la cultura escolar (Elías, 2015; García-Gómez y Aldana González, 2010; García Vallinas y Goenechea Permisán, 2025). En síntesis, la etnografía permite captar la complejidad de las interacciones y resistencias; la historiografía, por su parte, hace posible rastrear las transformaciones del discurso educativo, como punto de partida para revelar prácticas de resistencia y el análisis del discurso prioriza el examen sistemático y hermenéutico, que revela las posiciones de poder en los discursos educativos.

Por otro lado, la estructuración social del discurso pedagógico se enfoca en analizar las transformaciones del discurso, como ya se ha afirmado, en su producción, reproducción y recontextualización (Molina-Natera, 2019), así como las intencionalidades presentes en las interrelaciones que configuran la cultura escolar. Conviene indicar que de acuerdo con la revisión realizada, la etnografía se ofrece como una metodología que logra complementar de manera acertada los otros enfoques. De ello se desprende que la decisión sobre cuál metodología utilizar, dependerá en gran medida de los intereses del investigador y de los objetivos planteados en su estudio.

De acuerdo con lo antes expuesto, resulta posible la integración de metodologías mixtas, que combinen datos cuantitativos y cualitativos y permitan una comprensión holística de las dinámicas y transformaciones institucionales, poniendo de relieve las tensiones entre la implementación de las políticas y las prácticas educativas. Todo esto con el fin de ofrecer elementos para la formulación de políticas educacionales más equitativas, contextualizadas y emancipadoras (Rodríguez, 2013).

A medida que los educadores se ven sometidos a una mayor presión para lograr mejores resultados estudiantiles y, sobre todo, más equilibrados, deberán aprovechar todas las herramientas a su alcance, incluida la cultura organizacional (Campos, 2019). Por supuesto, resulta obvio que cambiar la cultura no puede ser simple, fácil o rápido (Mace-Matluck, 1987); dependerá de un trabajo sostenido, crítico y ajustado al grupo social y educativo.

Como sostienen Fullan (1995) y Fullan y Ballew (2004), la reculturación es una actividad de contacto, que implica un trabajo arduo y laborioso. Pero, es una actividad que debe practicarse con mayor intensidad si las escuelas quieren alcanzar los resultados que se anhelan. El primer paso es ayudar a los educadores a reconocer que tener una cultura escolar sólida y positiva, significa mucho más que solo seguridad y orden en las escuelas. A los efectos, el presente artículo aspira contribuir, en alguna medida, a tales propósitos, especialmente a manera

de incentivo para ulteriores discusiones e investigaciones, con los numerosos estudios que aquí se ofrecen para su consulta.

Referencias

- Airasca, D. (2012). *La cultura escolar. ¿Una aproximación a la cultura sedentaria?* Editorial Teseo.
- Aguirre, E. y Giovine, R. (2024). Entre tramas, dispositivos y redes para gobernar lo socioeducativo: seis aportes (neo)foucaultianos para el campo teórico de la Política Educativa. *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, 9, 1–24, DOI: 10.5212/retepe.v.9.23610.011.
- Apple, M. (2016). *Ideología y currículo*. Artmed Editora.
- Ávila, R. (2001). La cultura escolar: una enorme cantera de investigación. *Folios*, (13), 82-88. <https://doi.org/10.17227/01234870.13folios82.88>
- Baker, P. y Ellece, S. (2010). *Key Terms in Discourse Analysis*. Continuum International Publishing Group.
- Ball, S. J. (2003). *La micropolítica de la escuela: Hacia una teoría de la organización escolar*. Paidós Ibérica.
- Ball, S. J. (2019). *Educación global y neoliberalismo*. Morata.
- Bernstein, B. (1990). *Construcción social del discurso pedagógico* (2 ed.). Producciones y Divulgaciones Culturales y Científicas El Griot.
- Bernstein, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico: clases, códigos y control* (volumen IV). Ediciones Morata.
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Morata.
- Bernstein, B. y Díaz, M. (1985). Hacia una teoría del discurso pedagógico. *Revista Colombiana de Educación*, (15). doi: <https://doi.org/10.17227/01203916.5120>
- Bolívar, A. (2016). *Culturas profesionales en la enseñanza*. Universidad de Granada. <https://www.researchgate.net/publication/291335968>.
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Siglo XXI Editores. <https://revistamalatesta.wordpress.com/wp-content/uploads/2011/12/48373666-bourdieu-pierre-el-sentido-practico.pdf>
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2005). *Sobre las astucias de la razón imperialista*. Paidós. <https://www.academia.edu/42452503/>
- Brunner, J. J. (2014). Transformación de lo público y el reto de la innovación universitaria. *Revista de Pedagogía*, 66(1), 45-60. https://www.academia.edu/download/34282314/Bordon_20141.pdf#page=47

- Cabrera-Otálora, M. y Giraldo-Díaz, R. G. (2018). Micropolítica y macropolítica en las organizaciones educativas. *Libre empresa*, 15(1), 159-166. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6586880>
- Campo Figueroa, E. (2023). La cultura escolar: Resultado de tensiones discursivas. *Revista Boletín Redipe*, 12(11), 132-144. DOI: <https://doi.org/10.36260/rbr.v12i11.2045>
- Campos, M. A. (2019). *Investigar la educación, el compromiso de saber*. UNAM.
- Catalán, J. (2011). *Psicología Educacional: Proponiendo rumbos, problemáticas y soluciones*. Editorial Universidad de La Serena.
- Cernas Ortiz, D. A. y Mercado Salgado, P. (2023). Teorías de liderazgo en organizaciones: Clasificación paradigmática y oportunidades de investigación. *Ciencia ergo sum. Revista Científica Multidisciplinaria de Prospectiva*, 30(3), 1-11. <https://www.redalyc.org/journal/104/10475688008/10475688008.pdf>
- Chiavenato, I. (2009). *Comportamiento organizacional. La dinámica del éxito en las organizaciones*. McGraw Hill.
- Cotán Fernández, A. (2020). El método etnográfico como construcción de conocimiento: un análisis descriptivo sobre su uso y conceptualización en ciencias sociales. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(1), 83-103. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7246053>
- Delamont, S. (2012). *Interacciones en el aula: Una aproximación etnográfica*. Morata.
- Delamont, S. (2014). *Key themes in the ethnography of education*. SAGE Publications, Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781526401700>
- Devia-Acevedo, E. D. (2024). El papel de la subjetivación en el proceso educativo: una revisión crítica desde las teorías del poder y el conocimiento. *EDU REVIEW. International Education and Learning Review/Revista Internacional de Educación y Aprendizaje*, 12(2), 87. <https://doi.org/10.62701/revedu.v12.5408>.
- Dykes, F. y Flacking, R. (2015). Introducing the theory and practice of ethnography. En *Ethnographic research in maternal and child health* (pp. 1-14). Routledge. DOI: <https://doi.org/10.62701/revedu.v12.5408>
- Díaz Villa, M. D. (2009). Thinking about flexibility. *Policy Futures in Education*, 7(5), 498-512. <https://doi.org/10.2304/pfie.2009.7.5.498>
- Díaz Villa, M. D. (2014). Currículum: debates actuales. Trazos desde América Latina. *Pedagogía y saberes*, 40, 35-45. DOI: <https://doi.org/10.17227/01212494.40pys35.45>
- Elías, M. E. (2015). La cultura escolar: Aproximación a un concepto complejo. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 285-301. DOI: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-2.16>.

- Esquivel, C. y García, M. (2018). La Educación para la paz y los derechos humanos en la creación de valores para la solución de conflictos escolares. *Justicia*, 23(33), 256-270. DOI: 10.17081/just.23.33.2892
- Fairclough, N. (2023). *The Routledge handbook of discourse analysis*. Routledge.
- Ferreira, N. (2009). Repensando la organización escolar: crisis de legitimidad y nuevos desarrollos. *Educação & Sociedade*, 30(109), 1251-1255. http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000400017
- Fetterman, D. M. (2019). *Etnografía paso a paso* (3ª ed.). Siglo XXI Editor.
- Foucault, M. (1993). *Microfísica del poder* (2 ed.). Las Ediciones de La Piqueta.
- Foucault, M. (2004). *Nietzsche, la genealogía, la historia* (5 ed.). Pre-Textos Ediciones.
- Frigerio, G. (2001). *¿Las reformas educativas reforman las escuelas o las escuelas reforman las reformas?* Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. UNESCO. <https://www.schwartzman.org.br/simon/delphi/pdf/frigerio.pdf>
- Fullan, M. (1995). *El significado del cambio educativo: Un cuarto de siglo de aprendizaje*. Octaedro.
- Fullan, M. y Ballew, A. (2004). *Leading in a culture of change: personal action guide and workbook*. Unesco Biblioteca Digital. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000136738>
- García-Gómez, L. y Aldana González, G. (2010). Cultura escolar: un elemento indispensable para comprender los procesos de inclusión educativa. *Acción pedagógica*, 19(1), 116-125. <http://hdl.handle.net/20.500.11799/32888>
- García-Goncet, D. (2025). La praxis de la etnografía educativa crítica como forma de resistencia académica. *Encrucijadas: Revista Crítica de Ciencias Sociales*, 25(1), 1-25. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10363675>
- García, M. (2013). *La caracterización de la cultura escolar en una escuela normal a través de su normativa, ceremonias y valores*. Universidad Jesuita de Guadalajara.
- García Vallinas, E. y Goenechea Permisán, C. (2025). *Cultura de paz e interculturalidad: estudios en contextos socioeducativos* (Vol. 189). Narcea Ediciones.
- Giroux, H. (1986). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. *Revista colombiana de educación*, (17). 1-39. DOI: <https://doi.org/10.17227/01203916.5140>
- Giroux, H. A. (2020). *Pedagogía crítica en tiempos oscuros*. Paidós.
- Goodson, I. F. (2013). *Narraciones de vida y educación: Una introducción a la investigación biográfico-narrativa*. Morata.
- Goodlad, J. I. (1983). The School as Workplace. *Teachers College Record*, 84(6), 36-61. <https://doi.org/10.1177/016146818308400603>

- Graizier, O. L. y Almedena, N. S. (2011). El uso de la teoría de Basil Bernstein como metodología de investigación en Didáctica y Organización Escolar. *Revista de Educación*, (356), 133-158. <https://producciocientifica.uv.es/documentos/5eb09e752999527641139503>
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (2019). *Etnografía: Métodos de investigación* (3ª ed.). Paidós.
- Herrera López, C. (2025). Fragmentación educativa en Colombia: brechas estructurales, digitales y escolares en el acceso equitativo a los recursos. *Pedagogical Constellations: Journal of Interdisciplinary Educational Research*, 4,(2), 39-65. <http://pedagogicalconstellations.com/index.php/home/article/view/105>
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society: Education in the age of insecurity*. Teachers College Press.
- Huergo, J. A. y Fernández, M. B. (2000). *Cultura escolar, cultura mediática/intersecciones* (Vol. 1). Universidad Pedagógica Nacional.
- Imen, P. (2008). Políticas Educativas y modos de trabajo docente en Argentina: un recorrido por las imposiciones y resistencias entre la reproducción y la emancipación. *Perspectiva*, 26(02), 401-432. http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0102-54732008000200003&script=sci_abstract.
- Julia, D. (2001). A cultura escolar como objeto histórico. *Revista brasileira de história da educação*, 1(1), 9-43. <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/search/search>
- Kress, G. y van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication*. Oxford University Press.
- Mace-Matluck, B. (1987). *The Effective Schools Movement: Its History and Context*. Southwest Educational Development Laboratory. <https://scispace.com/pdf/the-effective-schools-movement-its-history-and-context-an-3cla3615jz.pdf>
- Maldonado, C. E. (2020). Educación y grados de libertad: el problema de la Complejidad. En W. Morales Prado y T. Valdez Bulnova (Coords.) *Perspectivas desde la complejidad y ciencias sociales* (pp. 77-110). El Colegio de Morelos.
- Martínez, A. (2013). *Huellas teóricas en la práctica pedagógica*. Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (EDULP).
- Martín Rojo, L. (2010). *¿Asimilar o integrar? Dilemas en el aula multilingüe*. Ministerio de Educación de España.
- Medina Rojas, A. y Castaño Gaviria, R. (2019). De la organización a la cultura escolar: abordaje complejo y desafíos para pensar la gestión en clave antropológica. *Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade*, 28(56), 90-101. <https://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2019.v28.n56.p90-101>
- Meirieu, Ph. (2022). Fines y modos de nuestras instituciones educativas. En C. Rodríguez Martínez, y F. Imbernón Muñoz (Coords.). *De las políticas educativas a las prácticas escolares* (pp. 187-198). Ediciones Morata.

- Molina-Natera, V. (2019). El discurso pedagógico en las tutorías de escritura. Develando elementos de una práctica educativa. *Revista mexicana de investigación educativa*, 24(80), 125-148. <https://ojs.rmie.mx/index.php/rmie/article/view/358>
- Monterroza-Ríos, A. (2023). Una Concepción Enactiva de Cultura: Enculturación como acople dinámico entre seres humanos y sus entornos de cultura material. *Principia: an international journal of epistemology*, 27(2), 215-234. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=912213>.
- Moraes, M. C. (2020). Complejidad, transdisciplinariedad y educación. En W. Morales Prado y T. Valdez Bulnova (Coords.). *Perspectivas desde la complejidad y ciencias sociales*. (pp. 111-142). El Colegio de Morelos.
- Mosquera, C. y Ramírez-Martínez, J. E. (2020). Identidad escolar y la diferencia: una apuesta desde el PEI para pensar los procesos de inclusión. *Praxis*, 16(1), 65-75. DOI:10.21676/23897856.3034
- Motta Ávila J. H. (2016). El valor del silencio humano en la cultura escolar. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (28), 167-187. <http://dx.doi.org/10.19053/0121053X.4914>
- Peña Trapero, N. y Pérez Gómez, I. (2019). Las disposiciones subjetivas de los docentes en la superación de las resistencias al cambio ante procesos cíclicos de formación basados en la investigación (Lesson Study): Estudio de un caso. *Revista Complutense de Educación*, 30(2). 569- 587. DOI:10.5209/RCED.57780.
- Ocoró Loango, A. (2025). Epistemologías afrodiaspóricas y perspectivas étnico-raciales: aportes a las políticas educativas en América Latina. *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, 10, 1-23. DOI: <https://doi.org/10.5212/retepe.v.10.25598.016>
- Pérez, A. I. (2004). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal* (Cuarta ed.). Morata.
- Pérez Sánchez, C. (1999). *Análisis sociológico de las relaciones entre la cultura escolar y las culturas subalternas* [Tesis Doctoral, Universidad de La Laguna].
- Perrupato, S. (2020). Pensar la investigación imaginando mundos. Narrativa e imaginación en la (re)construcción de la cultura escolar. *Revista de educación* (19), 283-300. http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/4056
- Peterson, R. (2011). *Teacher perceptions of the importance of effective schools correlates to improving student achievement* [Tesis Doctoral, North Carolina State University]. <http://www.lib.ncsu.edu/resolver/1840.16/6674>
- Popkewitz, T. S. (2000). *Sociología política de las reformas educativas*. Ediciones Morata.
- Popkewitz, T. S. (2010). Inclusión y exclusión como gestos dobles en política y ciencias de la educación. *Propuesta Educativa*, (33), 11-27. <https://www.redalyc.org/pdf/4030/403041789003.pdf>
- Reales Chacón, R. J., Arce Aguirre, J. A. y Heredia Gómez, F. A. (2008). La organización educativa y su cultura: Una visión desde la postmodernidad. *Laurus*, 14(26), 319-346. <http://historico.upel.edu.ve:81/revistas/index.php/laurus/article/view/7671>

- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- Rockwell, E. (2018). *La escuela cotidiana*. Fondo de Cultura Económica.
- Rodríguez, V. M. (2013). Aportes del Movimiento Pedagógico para la construcción de proyectos pedagógicos alternativos. *Educación y Cultura*, (100), 42-46. https://fecode.edu.co/images/Revista_Educacion-1-100/Revista_Educacion_y_Cultura_No.100.pdf
- Rodríguez-Martínez, C., Guzmán-Calle, E. y Martín-Alonso, D. (2024). La equidad en disputa: de las políticas educativas a las prácticas escolares de estratificación y estandarización. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 22(4), 13-31. DOI:10.15366/reice2024.22.4.001
- Roldan-Quijije, S. (2024). Políticas públicas y su efectividad en el sistema educativo: Evaluación de las políticas educativas implementadas en las aulas y su capacidad para abordar problemáticas sociales. *Código Científico Revista de Investigación*, 5(2), 380-396. DOI: <https://doi.org/10.55813/gaea/ccri/v5/n2/557>
- Runge, A. K. (2019). *La culturas escolares, culturas docentes y profesionalidad pedagógica*. Seduca.
- Salazar Mahecha, K., Ospino López, S. y Ramírez Mercado, S. (2025). *El docente en la era de la empresarización educativa: autonomía profesional frente a las exigencias del mercado* [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá]. Repositorio DOI:10.13140/RG.2.2.17458.72642
- Schein, E. H. (2016). *Cultura organizacional y liderazgo*. Ediciones Díaz de Santos.
- Solís-Pinilla, J., Miranda-Jaña, C., Merino-Rubilar, C. y Andrade, J. M. M. (2024). Interacciones educativas en contextos escolares: una revisión sistemática. *Revista complutense de educación*, 35(3), 575-586. DOI:10.5209/rced.85981
- Smart, G. (2013). *The Routledge handbook of discourse analysis*. Routledge.
- Stolp, S. W. (1994). *Liderazgo para la cultura escolar*. ERIC Clearinghouse on Educational Management.
- Strike, K. A. (2019). *Ética docente y justicia educativa*. Editorial Morata.
- Tröhler, D. (2019). History and Historiography. En T. Fitzgerald (ed.). *Handbook of Historical Studies in Education*, (pp. 1-17). Springer International Handbooks of Education. Springer Singapore https://doi.org/10.1007/978-981-10-0942-6_1-1
- Trujillo González, E. (2020). *La transformación de la cultura escolar desde la mirada de la diversidad cultural. Un estudio de caso* [Tesis Doctoral, Universidad de La Laguna]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=297833>

-
- Tyack, D. y Tobin, W. (1994). The “Grammar” of Schooling: Why Has it Been so Hard to Change? *American Educational Research Journal*, 31(3), 453-479. <https://doi.org/10.3102/00028312031003453>
- Tyack, D. y Cuban, L. (1995). *Tinkering Toward Utopia: a century of public school reform*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.1017/S0021875800025123>
- Van Dijk, T. A. (2016). *Discurso y poder* (2ª ed.). Gedisa.
- Vain, P. (2018). *Los rituales escolares y las prácticas educativas*. Editorial Universitaria, Universidad Nacional de Misiones. https://digitalcommons.usf.edu/usf_EPAA/402/
- Viñao, A. (2002). *La escuela y la cultura escolar*. Morata.
- Waller, W. (2018). *Sociología de la enseñanza*. Gedisa.
- Warren, J. y McLaughlin, M. (1993). *Teacher’s Work: Individuals, Colleagues, and Contexts*. Teacher College Press.
- Walsh, C., García, A. y Mignolo, W. (2006). *Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento*. Ediciones del Signo.
- Wilkinson, C. y Bogossian, T. (2025). Unlocking voices: Child-centred creative research methods in a school ethnography. *Childhood: A journal of global child research*, 1-18. <https://doi.org/10.1177/09075682251407829>
- Wolcott, H. F. (2003). *Transformar los datos cualitativos: Descripción, análisis e interpretación*. Morata.
- Woods, P. (1998). *La escuela por dentro: La etnografía en la investigación educativa*. Paidós.