

Las actividades extraescolares y la innovación pedagógica como propiedades de la organización escolar y su incidencia en el aprendizaje escolar. Estudio de casos.

Antonio Guerrero Serón (Universidad Complutense de Madrid).

RESUMEN

Este trabajo trata de plantear cómo llegar a conocer la incidencia que tienen dos elementos significados de la organización escolar, las *actividades extraescolares* y la *innovación pedagógica*, como fuente de resultados educativos. Recoge el estado actual del análisis de los datos etnográficos obtenidos en el seno de una investigación más amplia, sobre los modelos de centros educativos como organizaciones abiertas al entorno y los tipos de profesional docente. Diseña un concepto y unos tipos de actividades extraescolares, realizando una sucinta genealogía de sus orígenes en el movimiento de innovación pedagógica de la Escuela Nueva, el proceso de civilización y el tratamiento de la diversidad en la escolarización de masas. Todo ello para analizar los significados que tales actividades tienen para los agentes implicados y establecer unas tesis, como soluciones de continuidad investigadora, para conocer los mecanismos que traducen propiedades organizativas en aprendizajes, contando ya con que serán acordes con la renovación pedagógica y el entorno, en tanto que medios morales que facilitan el aprendizaje.

ABSTRACT:

This work is aiming to reach some knowledge about extraschool activities and innovative teaching improving influences on educational achievement. Thus, it is picking up the present situation of qualitative data analysis about three case-studies, from a research upon school organization and its relationship to professional condition. It takes extraschool activities and innovative teaching to a foreground place, doing a brief genealogy about their origins and the way they act, according to innovative pedagogics and social background, taken both as a moral mileu. In this way, it is opening some new possibilities to change the effects of school organization on achievement. It could be seen in many extra activities, especially in those tuned to innovative pedagogics.

1.- Introducción. Las organizaciones escolares y el aprendizaje.

Las líneas que siguen a continuación tienen la pretensión de analizar las *actividades extraescolares* como intermediarias entre las propiedades organizativas de las escuelas y los resultados de los alumnos, de acuerdo con los datos cualitativos obtenidos en el estudio de tres centros escolares de diversos ciclos, titularidad y grado de compromiso con la innovación pedagógica. Se integran, a su vez, en una investigación más amplia¹ que persigue conocer las relaciones entre los modelos de organizaciones escolares (agregado, estructura y sistema) y los tipos profesionales dentro del profesorado (funcionario, profesional y democrático). En concreto, la exposición pretende explicar cómo se ha implementado en la práctica y los

¹ Llevada a cabo por un equipo investigador dirigido por el profesor Fernández Enguita, al que el autor pertenece, junto a los profesores San Román de la U.A.M. y Terrén, de la Universidad de A Coruña, entre los años 2.002 y 2.005 (Proyecto BSO2002-02284, PNICDIT 2002-2003, MCyT).

resultados a los que se ha llegado, lo que señalan convencidos dos autores de autoridad en el campo, como son Stephen Ball y Robert Dreeben, cuando dicen que *la comprensión de las escuelas como organizaciones es previa y fundamental a la introducción de innovaciones en el proceso de enseñanza y en los cambios curriculares* (Ball, 1989:9). Lo cual significa que *la estructura interna de las escuelas es fuente de resultados educativos y que su análisis ilustrará nuestra comprensión y práctica de las políticas social y educativa (...)* Tomar la estructura interna de las escuelas seriamente, significa prestar atención a las propiedades organizativas que influyen de inmediato en las experiencias de los alumnos y conforman su aprendizaje (Dreeben,1994:38). Es decir, que los resultados obtenidos en el proceso de escolarización se deben, en parte al menos, a los modelos organizativos, a la estructura interna de la escuela; que sus propiedades organizativas poseen una influencia directa en la actuación de los alumnos. Su análisis es obligado si queremos conocer de primera mano lo que sucede en el interior de los centros escolares, antes de intervenir racionalmente en los debates y propuestas normativas para su reforma.

Dicho así, eso significa que la sociología, que estudia los efectos de la organización escolar sobre el aprendizaje, puede contribuir decisiva y racionalmente a los procesos de reforma educativa. Ahora bien, ¿sólo con el estudio de la organización?, ¿qué pasa, entonces, con las interacciones de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en el interior de las aulas, no inciden en el logro? Parece lógico pensar que sí, que tienen igualmente bastante que ver; por lo que resulta bastante prudente incluir también el *grado de innovación pedagógica* de la organización, como variable independiente en el estudio. Con tal inclusión se asume lo analizado hasta aquí, de que el grado de innovación pedagógica es un buen indicador del tipo de interacciones educativas en las aulas y expresión de la correlación entre el tipo de profesional docente y la docencia que tiene lugar en ellas: bajo, para el profesor burocrático; medio, para el técnico; y alto para el democrático. Con este marco de referencia, se han elaborado trabajos presentados en distintos ámbitos profesionales y académicos²,

² Entre los ámbitos a los que concurrimos están el Seminario Internacional de la UIA sobre Organización escolar, profesión docente y entorno comunitario”, Baeza, 2003, véase la comunicación presentada en Guerrero 2005; el I Congreso Internacional de Etnografía, Póvoa de Varzim (Portugal): “La etnografía ataca de nuevo. Retórica y realidad del poder y la gestión de la cultura en los centros escolares con pedagogía de autor” y el X Congreso Nacional de Sociología, Alicante, Septiembre de 2004, la comunicación presentada al Grupo de trabajo de Sociología de la Educación llevaba el título de “Colegio pobre, colegio rico: retórica y realidad de la pedagogía de autor. estudio de la organización escolar de dos casos de centros con pedagogías propias”. La presentada al Grupo de Trabajo de Sociología de las Organizaciones, el de “El liderazgo y la gestión de la cultura en las organizaciones escolares: estudio de casos de colegios innovadores afiliados a una pedagogía de autor”.

consiguiendo un *feed-back* y una validación profesional suficientes para seguir profundizando en el análisis de las propiedades organizativas de los centros escolares como fuente de logro. Validación que, en todo caso, no pretende tanto determinar la relación inmediata entre práctica docente y aprendizaje estudiantil, cuanto la idea de Durkheim de la escuela como un *medio moralmente unido impregnado de ciertas ideas, de ciertos sentimientos, que envuelva de cerca al niño, que actúe sobre su naturaleza entera (con una) organización exactamente igual que la sociedad de los adultos* (Durkheim, 2002:98).

Trasladado al nivel operativo, se han aplicado ya los primeros pasos del estudio, identificando el poder y la cultura con los sistemas de relaciones formales e informales de los centros y el papel del poder en la gestión de la cultura como su funcionamiento práctico. Igualmente, se han controlado y operativizado el compromiso y la práctica de la innovación pedagógica, con la adopción de una pedagogía de autor o un PEC alternativo (Ver la nota 2). A partir de ahí, el trabajo se ha centrado en el lugar y sentido de las *actividades extraescolares*, como epítome de las relaciones entre los centros escolares y su entorno social primario (las familias, los vecinos o el ayuntamiento) y secundario (las administraciones educativas y la sociedad más amplia). El objetivo es ver en la distribución de estas actividades, en el interior del centro escolar, parte de los efectos de la organización en el logro.

2.- Metodología: Los tres casos a estudio.

Para llevar a cabo este estudio se ha asumido la metodología del estudio de casos que, escogidos con criterios teóricos y analizados desde la *teoría basada en los conceptos sensibilizadores* (Glaser y Strauss: 1967), ha supuesto realizar una serie de observaciones y entrevistas a miembros de los equipos directivos, claustros, AMPA y alumnos de tres centros docentes con desigual estructura interna, debido a su titularidad, nivel educativo y distinto grado de compromiso y homogeneidad pedagógica. Han sido: 1) un colegio privado creado hace 25 años y con pedagogía propia o de autor, 2) un IES de reciente creación y sin obediencia expresa a ninguna pedagogía, y 3) un CEIP de más de 30 años de antigüedad y pedagógicamente ecléctico. Se han utilizado también algunas fuentes secundarias, como numerosas páginas web de colegios de diferentes habitat, titularidad y ciclo, el *ranking* de los 100 mejores colegios de España del diario “El Mundo” y encartes o anuncios publicitarios de algunos centros privados de élite.

El Colegio Libre Kandinsky es un colegio privado no concertado que, ubicado en los bordes de una de las salidas nobles de una gran ciudad, imparte educación infantil, primaria y secundaria obligatoria a poco más de cuatrocientos alumnos, por lo general de familias liberales de los sectores profesionales y artísticos del sector terciario. Su organización sigue en su literalidad el modelo pedagógico del pensador de habla alemana del mismo nombre (ficticio), con rasgos muy llamativos y evidentes: como la división del horario de cada día en tres periodos o el que los alumnos escriban con pluma sus propios libros de texto. Todos los profesores son especialistas en pedagogía Kandinsky, siguiendo cursos periódicos de actualización sobre la misma. Aunque es el único centro de enseñanza básica de esa pedagogía que existe en nuestro país, el modelo de pedagogía Kandinsky se extiende por el centro de Europa y toda América, con centenares de colegios en los que enseñan miles de profesores formados en la pedagogía Kandinsky, en alguno de los múltiples centros de formación del profesorado de que dispone la Fundación que se reclama heredera de su pensamiento y que se extiende, además, a actividades terapéuticas, editoriales y otras muchas. El Kandinsky representa un tipo de colegio que funciona al cien por cien con lo que llamaremos *pedagogía de autor*³. La impresión generalizada y contrastada con diversas fuentes es que el conflicto no aparece de manera explícita en el centro, funcionando en caso contrario un sistema de participación de arriba abajo y viceversa que lo disuelve.

El Colegio de Educación Infantil y Primaria (CEIP) “Carabanchel Alto” está ubicado en un barrio surgido de la remodelación de un histórico y combativo poblado de chabolas del extrarradio pobre de esa misma gran ciudad, formando parte de esa histórica realidad desde finales de los pasados años sesenta. Como proyecto educativo, se puede considerar uno de los pocos colegios públicos con línea metodológica y, por ende, organizativa propia. Aunque ésta sea más bien ecléctica y a medio camino entre un colegio con pedagogía de autor y otro sin modelo pedagógico. Por un lado y según nos indicaba su principal ideólogo, la guía pedagógica del centro aparece ligada a pedagogos tan diversos como Faure, Freinet, Freire, Montessori y Neil⁴. Aspectos concretos de sus teorías pedagógicas, como son la *agenda escolar*, la *cooperativa*, el *huerto* y la *granja* escolares, o la *biblioteca de aula* se plasman en

³ Una pedagogía orgánica, derivada de alguno de los pedagogos que conformaron la “Escuela Nueva” de principios del siglo XX, herederos del *naturalismo* de los grandes clásicos Ilustrados, que dejaron tratados susceptibles de llenar de sentido toda una labor docente. Debe de remarcarse tanto como agradecerse, la disponibilidad y transparencia mostrada en todo momento por el centro de cara a la investigación, siendo especialmente significativa la de su director y principal mentor.

⁴ Se obvia la referencia para mantener el anonimato del centro en cuestión.

la organización de este CEIP. Pero por otro lado y según nos confesaban continuamente su directora y los profesores que compartían el proyecto educativo, sólo algo más de la mitad del profesorado del CEIP “Carabanchel Alto” está comprometida con el Proyecto Educativo del Centro. El resto quedaba, protegido por su libertad de cátedra, al albur del concurso de traslado, ya sea abandonando el colegio en el primero que podían o permaneciendo allí como conversos o en actitud ritualista. Por lo visto y oído, no parecía haber tampoco conflictos significativos, ni oposición, ni resistencia. En cualquier caso, toda una estructura de *asambleas* por cursos y sectores, que funciona de abajo arriba y viceversa, sirve para enfriar dialógicamente el posible conflicto desde su posible aparición hasta su dilución. Tanto la *cooperativa*, como el funcionamiento asambleario son, en opinión de todos, *las joyas de la corona* del centro. Un joyero al que una madre cercana al grupo dirigente añadía la Escuela de Verano, un viaje de una semana justo al finalizar el curso, para recapitular, ahondar en el conocimiento mutuo y pergeñar nuevas ideas de cara al próximo curso, por parte de maestros, padres y alumnos de ambos sexos. Probablemente, los más concienciados y comprometidos con el PEC.

El Instituto de Enseñanza Secundaria “Valle del Kas” es, finalmente, un centro de reciente creación y ubicado cerca del CEIP recién citado, en el que más de cuarenta profesores enseñan a unos seiscientos alumnos de ESO y Bachillerato. Como en los anteriores, también el acceso a este centro se realizó con toda suerte de facilidades; si bien este fue el sexto de los IES en que se intentó. Por otra parte, al ser un centro de nueva creación que cuenta con muchas incorporaciones cada curso, su profesorado apenas se conoce y el centro no se puede decir que tenga un proyecto educativo común. De todas las maneras, el que no se conozcan no es óbice para que se observen *subculturas* emergentes en temas puntuales, que muestran la existencia de hasta tres grupos representantes de la *micropolítica* del centro. Una *subcultura* se conforma en torno a quienes piensan que la razón de ser del IES en un medio como ese es de apostolado o pastoral. La integra un sector del claustro próximo a sectores católicos conservadores, partidario de programas como el de la *celda de expulsados* (sic), una experiencia adoptada en respuesta a una oferta de la Junta Municipal de distrito para afrontar el tema de los expulsados del IES por más de 24 horas. Otra *subcultura* está formada por los profesores más *profesionalistas* que defienden la función cognitiva o acumulativa y la filosofía del esfuerzo como forma de que sus alumnos salgan adelante, con aportes como la consideración de las actividades complementarias y extraescolares, como lustre culturalista (“darles acceso a una cultura que ni han tenido ni probablemente volverán a tener”, en

referencia a ir a la ópera o a los conciertos y exposiciones de la Fundación March.). Y, finalmente, la tercera subcultura es la de los *constructivistas*, con aportes como el uso de la *agenda escolar*, un elemento panóptico e interactivo, porque sirve para conectar a profesores y padres vía los estudiantes mismos (picarescas aparte), de origen en Freinet y punta del iceberg del sector más progresista del claustro.

El desarrollo del trabajo de campo en los tres centros se llevó a cabo entre Noviembre de 2003 y Mayo de 2004, de manera sucesiva y alternante, realizando además de las observaciones y entrevistas a miembros de los diversos sectores antes dichas, consultas de actas y documentos del funcionamiento de los centros: PEC, PGA, RRI, CE, Claustros, ...

3.- Genealogía de las *actividades extraescolares*: de la Escuela Nueva a la LOGSE.

Un buen instrumento de hallazgo de explicaciones a las relaciones sociales suele ser la genealogía, procedimiento foucaultiano democratizado hoy como la búsqueda de las raíces del presente en el próximo pasado. En el caso concreto de rastrear el presente de la contribución de las *actividades extraescolares* a las propiedades organizativas de las escuelas de cara a su incidencia en el aprendizaje, significa lanzar la mirada en tres direcciones: los planteamientos teóricos de la renovación pedagógica en la *Escuela Nueva*, para conocer los precedentes inmediatos de las más ligadas a las prácticas docentes de signo innovador; la aparición del *deporte* escolar como parte del proceso general de la civilización de la sociedad europea, para el caso de las actividades entendidas como ejercicios recreativos o juegos competitivos; y el tratamiento de la diversidad y la necesidad de buscar nuevos escenarios para contener el conflicto en su interior. Y ya, por último, asimilar todo un conjunto de actividades extraescolares sin filiación, asociadas al desarrollo de la *escolarización de masas*.

3.1.- El mito de lo natural y la enseñanza activa.

Probablemente, a nadie se le escape que entre los argumentos incorporados a la justificación de la necesidad de realizar tal o cual actividad escolar fuera del horario ordinario o de los límites de las escuelas, una mayoría de ellos tienen que ver con principios o explicaciones procedentes de los movimientos de renovación pedagógica. Igualmente, un porcentaje muy elevado de toda la innovación pedagógica desarrollada a lo largo del siglo XX hay que referirlo al conjunto del movimiento de la *Escuela Nueva*, un movimiento pedagógico

que aportará nuevas formas y nuevos métodos de proceder en el ámbito de la didáctica Carreño (2000). Se trata de una serie de autores que recogen las ideas naturalistas de Rousseau, de la *escuela en el campo* y el medio ambiente como educador, sea directamente o, en la mayoría de los casos, a través de sus seguidores más conspicuos, Pestalozzi y Froebel.

En general, estamos ante un movimiento de superación de lo que sobrevive de escolástico y medieval en los sistemas de enseñanza, que no es poco, y su práctica al margen de la vida y de la naturaleza infantil. Frente a la escuela tradicional, centrada en el maestro, el programa y el libro de texto, el descubrimiento de la psicología del desarrollo da prioridad a la evolución pedagógica del estudiante. Para los seguidores de “Escuela Nueva”, se entroniza la enseñanza centrada en el niño (*paidocentrismo*); según la cual, la educación es un proceso continuo, que abarca desde la infancia a todas las etapas de la vida, basado en la observación y la experimentación (*activismo*); en que el conocimiento surgirá, por *vía* sensorial, de la espontánea curiosidad del niño (*espontaneísmo*); y en dejar obrar a la naturaleza (*naturalismo*), ideal de profesor hasta los 12 años). (Titone, 1981). Son estos planteamientos naturalistas y esencialistas los que se traducirán en instituciones y prácticas pedagógicas posteriores como el *kindergarten* de Froebel, las granjas-escuelas, las salidas y excursiones o los huertos escolares.

En España, la figura pedagógica más activa en difundir estas teorías va a ser Lorenzo Luzuriaga quien, en sus libros y escritos en la *Revista de Pedagogía*, recoge esos principios del paidocentrismo y del activismo, de que el aprendizaje se realiza por la observación, investigando, trabajando, construyendo, pensando y resolviendo situaciones problemáticas. La educación debe propiciar la actividad espontánea y la iniciativa del niño, el cambio en la relación maestro-alumno implica que aquél pasa a ser guía, en una escuela vitalista que prepare, no ya para la vida, sino que sea la vida misma. En definitiva, una escuela comunitaria, centrada en la comunidad. (Carreño, 2000:34). Esas ideas roussonianas de la Escuela Nueva van a ser la referencia, en nuestro país de la “Escuela Moderna” de Ferrer i Guardia⁵, partidaria también de una enseñanza armónica, progresiva y activa. Pero el sujeto colectivo va a ser la Institución Libre de Enseñanza (ILE), plataforma alternativa de defensa de tales ideas de naturalismo, activismo y esencialismo, *vía* Pestalozzi. Como se puede ver cuando recomiendan que *todo, absolutamente todo lo que puedas enseñarle [al niño] por los*

⁵ Pedagogo anarquista catalán, sentenciado a muerte y fusilado como chivo expiatorio de los desastres de la guerra de África.

efectos de la naturaleza misma de las cosas, no se lo enseñes mediante palabras (...) Nada de palabras, cuando es posible la acción. (...) La naturaleza le instruye mejor que los hombres. (...) El maestro no se aventura a regular violentamente la marcha de su alumno. Nutre y cuida con santo respeto la semilla depositada en él como la planta que ha plantado el padre celestial (Pestalozzi, citado en Guerrero, Quintana y Seaje, 1977:98).

La Institución Libre de Enseñanza representa los intereses y planteamientos de la España liberal y progresista, con presencia cotidiana a nivel de élites sociales en dos instituciones educativas: el Colegio Internacional y el Instituto-Escuela. El BILE (Boletín de la Institución Libre de Enseñanza) será (sigue siendo) el órgano de expresión y difusión de sus estudios e ideas y del mundo académico y profesional de la enseñanza de orientación liberal y progresista. A nivel histórico, la obra de la ILE se constatará de modo intermitente, siguiendo la actuación de la conjunción republicano-socialista, que culminará en la obra educativa de la II República, con la excepción del bienio negro, y, más recientemente, durante los gobiernos socialistas que gobernaron España a partir de 1982. Aportaciones sustantivas de la ILE a las prácticas pedagógicas renovadoras fueron la *ruta pedagógica*, algo más que una excursión; la defensa y promoción de la música popular y coral en las escuelas, así como las políticas de extensión universitaria que supusieron las Misiones Pedagógicas, en la II República, y las Universidades Populares, más adelante.

3.2.- La aparición del deporte en el proceso de civilización y la escolarización de masas.

La democratización del sistema educativo y la consiguiente generalización de la escolaridad son uno de los grandes logros sociales de las democracias occidentales en el siglo XX, y supusieron avances sin cuento en el desarrollo de las funciones sociales de los sistemas educativos. Sin embargo, el paso de la escolarización más allá de los niveles otrora obligatorios, la enseñanza primaria, con la incorporación de los sectores populares distantes de las clases medias que obtienen sus rentas de credenciales procedentes del sistema educativo, va a poner en cuestión la eficacia del citado sistema, pues someterá a una gran tensión a la organización escolar, al afrontar *ex novo* el tratamiento de la diversidad, muchas veces reflejada en forma de conflicto en las aulas y en los centros. La tesis de Willard Waller, tan vigente aunque centenaria casi, atribuye a la puesta en marcha del dispositivo *deportivo* el origen de las *actividades extraescolares* lúdicas y recreativas. Dice el sociólogo americano que las actividades *extraescolares* y *deportivas* son las respuestas claves de la escuela a esta

necesidad de contener el conflicto, ya que aportan salidas a las energías estudiantiles dentro del marco de la autoridad escolar (Waller, 1932:893). Es evidente que, además de una explicación, esta tesis representa una posibilidad real de servirse de la organización escolar para gestionar la diversidad y, en su caso, el conflicto en las escuelas, actuando directa y eficazmente sobre el clima en los centros y el rendimiento escolar. La creación y desarrollo en los centros de clubs deportivos y, por extensión, de actividades artísticas o musicales, pueden servir para aflojar el control panóptico, canalizando y relajando las tensiones, a la vez que ofreciendo nuevos *escenarios de logro* más allá de lo académico.

Sucede eso muy en concreto con la práctica deportiva y ahí está la función del deporte y su relación con lo académico en la tradición de las universidades y *colleges* anglosajones, hoy extendida a casi todo el mundo. Al respecto, unida a la tesis de Waller estaría la de Norbert Elias y Eric Dunning (1992) acerca de las concomitancias entre el desarrollo del deporte y el *proceso civilizador*. Un proceso que comienza a partir de la Edad Media en Europa con *la formación del Estado, el alargamiento de las cadenas de interdependencia, la democratización funcional que supone la compensación del poder entre las clases, el refinamiento de los modales y normas sociales, y el aumento de la presión social sobre los individuos en forma de conciencia o super yo freudiano, para que autocontrolen su sexualidad y emociones*” (Elias y Dunning, 1992:24). Se refieren a la transformación de los muchas veces bestiales juegos rurales de la época en juegos civilizados, al dotarles de normas dulcificadas. Como fue el caso del fútbol, que surge precisamente del autocontrol de que se dotaron los estudiantes de las *public schools* inglesas, como Rugby, para regular mediante normas autoaceptadas la práctica del ahora ya nuevo deporte. Así, pues, el nacimiento del deporte moderno es genuinamente escolar y, desde entonces, sigue valiendo para canalizar el *malestar en la cultura* y así podría hacerlo ahora en los crispados centros de enseñanza secundaria.

3.3.- Los peligros de la hiper-institucionalización.

En cualquiera de sus manifestaciones, se traten de efemérides, salidas o cursillos varios, las actividades extraescolares aparecen como una ruptura controlada del ritmo espacio-temporal cotidiano, a la vez que una apertura, sin duda parcial y minoritaria, pero ruptura al fin, del medio social de referencia. Como señala Irvin Goffman (1987), en su estudio de los *internados*, existen *dos mundos* social y culturalmente distintos en los centros escolares, de

escasa penetración mutua. Dichos mundos interior y exterior están sometidos a *tendencias absorbentes* recíprocas, aunque asimétricas, que están simbolizadas por los obstáculos que, a modo de límites o bordes externos, se oponen a la interacción social con el exterior y al éxodo de los miembros y que suelen adquirir forma material en edificios de puertas cerradas, altos muros o vallas con setos. Esos obstáculos también lo forman el sistema de disposiciones que se interponen entre los profesores y los padres y madres de sus alumnos. La escolarización tiene, entre otros, ese problema, que es una forma de encierro y, como tal, todo aumento de ese encierro, como es el derivado de la asistencia a un programa de actividades *extraescolares*, por ejemplo, supondría un aumento del encierro y, consecuentemente, el peligro a sufrir una hiper-institucionalización.

Pero, si la expansión y generalización de la escolaridad no siempre es vista como sinónimo de la democratización, tampoco todas las corrientes pedagógicas entienden que la escolarización sea el único sinónimo de educación. Ni tiene por qué serlo, para todos esos pedagogos que proponían, allá por los pasados años setenta, la desaparición de la escuela, el aula sin muros o su no obligatoriedad al menos, la desescolarización entendida como instrucción y socialización fuera de la escuela. Tampoco lo es en su realidad presente, muy reducida a los movimientos de aprendizaje en el hogar. Se trata, por poner un ejemplo, de Ivan Illich y su denuncia de que la escuela era una *institución productora en masa de "niñez"* (Illich,1974). Tal vez que en estas posiciones alarmistas lata ese punto de anarquismo pequeño burgués, que aparece como resistencia inmediata al temor, cuando no pánico, al "gran hermano" de la hiper-institucionalización, a la *institución total* de Irving Goffman, con salidas como la defensa de la pérdida de tiempo en torno al *conocimiento inútil* de Bertrand Russell. Se llega así, para finalizar, a una extraña unidad de contrarios, puesto que al considerar otras estrategias educativas no institucionales: más allá de las instituciones formales se llega a una situación escolarización extra o añadida, superior en cifras a la realidad actual, aumentando la duración y dedicación a la instrucción, necesitándose formación permanente. Se puede terminar, también, en un *neorusionismo*, una educación natural y fortuita, en el aprendizaje que proporciona la vida y la experiencia fuera de la institución formal que impide la creatividad (Carreño, 2000:170)

3.4.- Del espíritu a la letra de la ley

Una última información que consideramos apropiada para completar la genealogía que pretendemos es la que nos proporciona conocer los debates de ideas alrededor de los órganos legisladores, las ideologías o utopías que rodean a los funcionarios que, en última instancia, redactan las Órdenes y Resoluciones que desarrollan las leyes que van a regir actividades como éstas, las extraescolares. Especialmente en un campo como el de la educación, central en el debate político. Para lo cuál, hemos recurrido a una selección de textos publicados entre 1978 y 1998 sobre el particular, que pueden representar o acercarse a las posiciones oficiales sobre el particular.

De su lectura se deduce que hay un cambio de posiciones ostensible desde la época de la transición a nuestros días: de la educación y el *tiempo libre* (Rodríguez, 1978), a la atención a los *espacios y tiempos* extraescolares (Beas y otros, 1998), pasando por la *actividad física y deportiva en la naturaleza* (Ascaso y otros, 1996), como elementos circunstanciales de las actividades extraescolares en los centros educativos (MEC, 1996), que se plantea ahora como parte de los Programas de apertura de los centros escolares en horarios no lectivos. Durante la puesta en práctica de la LGE de 1970, la preocupación oficial era, obviamente, cómo completar con los recursos limitados el mapa escolar con el que llegar a tasas del cien por cien en la escolarización obligatoria en condiciones de calidad y con los recursos limitados. Se hablaba así de un “problema del tiempo libre”, buscando la eficacia social del sistema educativo, asegurando conocer “las implicaciones que el uso del tiempo libre tiene en el desarrollo de las facultades humanas” (Rodríguez, 1978). Posteriormente, gana terreno paulatino el *naturalismo directo* que podríamos decir, ya que postula las actividades *en la naturaleza*, como una forma de desarrollo armónico de la semilla que cada alumno/a lleva en su interior (Ascaso y otros, 1996). En la actualidad, liberados de la perentoriedad de la situación económica y situados en un escenario fiscal positivo, el paradigma higienista del medio ambiente, se extiende al medio social. Implementado a la par que las actividades *en la naturaleza*, gana terreno el modelo de la *escuela comunitaria y en la comunidad*. Es decir, se propugna la interacción escuela-entorno, bajo el programa de apertura de centros a los vecinos, para su utilización responsable (MEC, 1996). Un recorrido de lo pedagógico a lo político, de lo deportivo a lo natural y de los valores a la microfísica del poder.

4.- La hora del análisis: de la maraña terminológica a los efectos en el logro.

El análisis de los datos obtenidos en los tres centros permite profundizar en el conocimiento y funcionalidad de las organizaciones escolares y su entorno. Para ello es necesario desbrozar sin dilación esa maraña terminológica creada, básicamente, por la profusión y confusión de actividades que operan en una no menos variada gama de centros, tanto por su titularidad, como tamaño o ciclo educativo. Tras esa maraña podría esconderse, en opinión de Stephen Ball, la *micropolítica de la vida escolar*: ese lado oscuro donde convergen las distintas estrategias de defensa de los intereses de los estamentos implicados, bajo la apariencia de puntos de vista (Ball, 1989:25). De las actividades complementarias, extraescolares, académicas o extracurriculares, a las “escuelas deportivas” o “de padres”, “talleres artísticos” o “papiroflexia”, la lista de actividades es tan diversa como dispersa. Tanto, que apenas se encuentran actividades repetidas en un sondeo orientativo realizado entre una veintena de centros. La miscelánea de actividades engloba de Papiroflexia a Ajedrez, pasando por Gimnasia rítmica, Informática, Teatro, Inglés, Apoyos, Fútbol Sala, Manualidades, Textil y Cerámica, Cuentacuentos y, por no cansar, Gym-Jazz. La profusión es favorecida por ser un terreno abierto en lo que a propuestas y gestión se refiere: del claustro a la comisión de actividades, de los Ayuntamiento a las AMPAs, pasando por empresas o rimbombantes consultorías psicopedagógicas. Para aclarar esta confusión de términos, lo mejor es ordenar la terminología alrededor de un concepto o definición y una tipología precisa de actividades.

4.1.- Concepto y tipos de actividades extraescolares.

Las actividades que en tan elevado número se celebran alrededor del mundo escolar “de cinco a siete” y se recogen bajo el apelativo de extraescolares, tienen en común el que se realizan alrededor del centro escolar de pertenencia, que se organizan por el propio centro, algunas de sus instancias próximas o, incluso, miembros del claustro; y consisten en alguna forma de entretenimiento de viso cultural, aeróbico o realizado en equipo. Si se ensaya un ejercicio de definición es más preciso y, podríamos convenir en que se denominan *actividades extraescolares* a todas aquellas prácticas de enseñanza, de carácter lúdico (que tienen como *leit motiv* la diversión), recreativo (dirigidas al disfrute del ocio o a la práctica del ejercicio físico), instructivo (que tienen la pretensión de enseñar algunas habilidades, aficiones, conocimientos o destrezas) y formativo (consistentes en la difusión y adopción de unos valores sociales, culturales y éticos), cuya elección y desarrollo pertenecen a la autonomía propia de las organizaciones escolares y, por tanto, no se contemplan expresamente en el

currículo oficial; y se llevan a cabo utilizando procedimientos y estrategias significativamente diferentes a los utilizados en las experiencias cotidianas de enseñanza y aprendizaje en las aulas.

Entre todas ellas podemos hacer la siguiente tipología:

- a) *actividades complementarias*: son aquellas actividades curriculares, como salidas a parajes, yacimientos, eventos o acontecimientos especiales, organizadas y realizadas por los profesores del centro, con la ayuda circunstancial de los padres y del personal de servicios, que tienen lugar de manera ocasional y con carácter obligatorio y, por lo general, gratuito, con la pretensión de mejorar y completar los aprendizajes programáticos mediante métodos activos y técnicas y recursos experimentales. Son las más próximas a la *innovación pedagógica*.
- b) *actividades generales*: llamamos así a aquellos rituales y ceremonias solemnes y colectivas, realizadas a fecha fija, programadas desde la dirección e, incluso, desde instancias jerárquicas, sociales y políticas externas al centro, con carácter general y participación recomendada a toda la organización y en conmemoración u honor de algún hecho o personaje relevante o carismático a algún nivel. *Verbi gratia*: las efemérides (“Día de la Constitución” o “El Día del Beato [Marcelino Champagnat]”, fundador de los HH. Maristas), y las jornadas (“Día de la Castaña” o “Día sin Tabaco”, por ejemplo). Son las más *transversales* y próximas a la función de *legitimación* que tienen las escuelas.
- c) *actividades paraescolares*: entran en este tipo los cursillos y prácticas o talleres sobre aficiones musicales, artísticas, lúdicas y deportivas que sugieren y/u organizan tanto comisiones *ad hoc*, como las propias AMPA; para su celebración durante los tiempos inmediatamente adyacentes a la jornada, generalmente a su fin; a lo largo de todo el curso o al menos en alguna de sus fracciones mensuales o trimestrales; en las instalaciones del propio centro o, excepcionalmente en sus alrededores; con carácter voluntario y para su alumnado y, excepcionalmente, sus vecinos. Son, por lo general, de pago y se llevan a cabo fuera del horario oficial del centro, pero dentro del control del centro. Constituyen la mayoría de las actividades conocidas como *extraescolares* y se llaman así porque lo que las caracteriza es su contribución paralela a las tareas y

prácticas que definen lo específicamente escolar o curricular. Una tendencia creciente que se observa es su progresiva privatización, con la irrupción de empresas o consultorías, montadas en muchas ocasiones por antiguos profesores, junto a pedagogos y de más vidas por oficio, que ofrecen un estudio de las necesidades y su gestión en forma de actividades *on demand*. Representan las actividades más *ligadas al entorno* social de los centros.

- d) *actividades de servicios*: son programas de actividades no lectivas y de carácter esencialmente asistencial, que suelen prestarse en forma de ayudas oficiales, en programas de servicios que utilizan las instalaciones de los centros y se valen de personal semicualificado con el fin de cubrir alguna necesidad de ajuste entre el centro y su entorno. Programas municipales o autonómicos con el nombre de “Los primeros en la clase”, “Desayunos y meriendas”, “De 7 a 9”, por la mañana, o “Un ratito más”, por las tardes” dan idea, con su nombre transparente, de lo que pretenden. Representan un refuerzo de la función de *custodia* y *asistencial* de las organizaciones escolares.

4.2.- Las *actividades extraescolares* en los centros: escenarios más divertidos de convivencia.

La realidad de los centros es que las *actividades extra-escolares* son algo más cercano que permiten buscar lo lúdico, en tanto no son curriculares. Formarían parte de lo doméstico y de la pedagogía invisible del humor y el juego. *Buscar otros escenarios de convivencia hacia una escuela divertida*, apunta hacia ese ello que se quiere desprender del superyo. Como añadía otra profesora: con ellas, *nos divertimos y aprendemos al mismo tiempo*. En los tres centros observados con mayor atención, la práctica y desarrollo de las actividades extraescolares se corresponden con su grado de integración cultural, así como con el nivel educativo. Allí donde más integración funcional existe, donde se da una mayor homogeneidad en las prácticas de enseñanza y aprendizaje, aumentan las actividades, llamémoslas, diferentes de las clases ordinarias. Y no aumentan tanto en número como en calidad y organización.

El colegio Kandinsky, de carácter privado y pedagogía de autor recoge en su Reglamento de Régimen Interior que el Programa General de actividades complementarias y extraescolares será programado por los profesores de los distintos ciclos y presentado a los padres y al Claustro. En realidad, se refiere básicamente a las actividades complementarias y colectivas: fiestas pedagógicas trimestrales, concursos literarios, redacción de la revista de

secundaria, Es un Programa, declara solemne, dentro de la Metodología Kandinsky: *actividades al aire libre o contactos con el medio ambiente vivo y real, de acuerdo con la evolución de la edad* (RRI, págs. 37 a 40). El programa de actividades extraescolares diferenciado para alumnos está constituido, por su parte, por una oferta de tres Escuelas de Teatro, Música y Deportes, que se ofrece desde la Administración a todo el alumnado en horario de tarde, nada más terminado el horario lectivo, de las 14,30 horas en adelante, previo pago de la cantidad correspondiente. Cuenta, igualmente, con una Escuela de padres con actividades ligadas al modelo pedagógico de referencia: música, eurytmia, escultura, etc.

En el CEIP estudiado también destacan las *actividades fuera del colegio*, como las llama en su ensayo uno de los fundadores del centro⁶, quien señala al tiempo su correspondencia con el modelo pedagógico. Su importancia radica en que *es importante que los niños y niñas urbanos puedan estudiar y aprender de la naturaleza de modo directo, en un proceso de observación y contacto* [llevando a cabo] *salidas, convivencias, observación y estudio, que suponen un gran esfuerzo de los profesores y una especial aportación de los padres* y que buscan *integrar los espacios y los tiempos en un trabajo por proyectos* (pág. 139). Aunque la continua integración de su práctica pedagógica puede llegar a confundirnos si intentamos utilizar la tipología ordinaria a sus prácticas funcionales, estas actividades recién citadas podríamos decir que son las que llamamos *complementarias*, pudiendo diferenciarlas tanto de las actividades colectivas, como de las extraescolares. Sin embargo, tanto el funcionamiento *asambleario* del centro, como que su gestión económica descansa en la *cooperativa*, hacen que la programación y realización de las actividades sean compartidas. Ello no es óbice para que, desde la dirección, se ocupen de organizar las efemérides y las actividades puntuales, así como de aprovechar las actividades *propuestas por el ayuntamiento, que ayudan mucho*, y consistentes básicamente en formación en la preparación para algún deporte (fútbol, baloncesto, ...) aunque no participen en los torneos sabatinos, por cuestión de principios (algo que se repite en el Kandinsky): ser contrarios a la competitividad antes de los 14 años. Desde la AMPA, un componente muy activo del centro, se organizan igualmente actividades, especialmente *las salidas* y respetando, desde luego, la línea pedagógica del centro. Así, en el cuadernillo conteniendo la programación de *actividades al aire libre* para el curso 2003-2004, aparecen 4 salidas o *rutas pedagógicas* a diferentes lugares de la geografía madrileña (“El castañar de casillas. Los colores del otoño” es una de

⁶ Su nombre y referencia quedan anónimos para mantener el anonimato del centro, responsabilizándose quien suscribe de su autenticidad. Por otro lado, cuando se dice que “llama”, se dice que tiene poder para ello.

ellas, para que sirva de ejemplo). Cada una de ellas contiene una descripción en la dirección que recoge al final una serie de eslóganes sobre su significado: *asómate a la vida y empápate de ella en cada viaje, cada viaje nos hace más sabios, nos conocemos más a nosotros mismos*. Para padres, el AMPA también ofertaba ese curso sendas actividades lúdico-literarias: *Danzas del mundo* y *Tertulia literaria*.

El IES “Valle del Kas” recoge en el RRI que aparece en su agenda del curso 2003-2004 una declaración de principios y reglamentaria de las actividades complementarias y extraescolares que estudiamos y de las que dice que *representan un eficaz instrumento de intervención educativa que prolonga la actividad docente más allá del espacio y del tiempo habituales. Estas actividades deberán responder a criterios pedagógicos y académicos y buscarán su integración en la PGA anual del centro*. A partir de ahí, entra en una dinámica de regulación normativa prolija y meticulosa, más parecida a un escrito surgido de la sospecha que de la confianza. Lo que no deja de ser digno de mención tratándose como se trata de un IES que, reglamentariamente, debe de contar con un Departamento de Actividades de ese tipo. Claro que el problema de estos centros es que su horario tan compacto y denso, concentrado en una apretada mañana, apenas deja tiempo para llevarlas a cabo. Como indicaba una madre en su entrevista, al pasar revista a las actividades en el centro de sus hijos y asumiendo lo evidente ¿e inevitable?: *“En Bachillerato, nada: no hay tiempo”*. De hecho, las que funcionan son muy puntuales y de duración limitada y han sido recogidas de programas de colaboración con instancias oficiales. En este centro, como en muchos otros IES estudiados en paralelo, las actividades desarrolladas eran básicamente *efemérides* o “días de”, asistencias a espectáculos y excursiones a esquiar, al museo del Prado, o a “Lo + plus”. Quizás lo más frecuente fuera el Día del Centro o la Semana Cultural, cuando se hace zafarrancho y se montan toda una serie de actividades, torneos deportivos, certámenes literarios, etc. Ciertamente es que el contexto, la falta de espacios adecuados, dificulta bastante la extensión y el desarrollo de esas actividades. Así lo expresaron las personas entrevistadas, especialmente el profesorado.

5.- Los significados de las actividades extraescolares para las organizaciones escolares y sus efectos en el aprendizaje .

Establecidos un concepto y una tipología de las actividades extraescolares, se pasa a analizar como contribuyen las actividades extraescolares al funcionamiento de las organizaciones escolares, así como los posibles efectos para el aprendizaje de los alumnos de

esas organizaciones. Una idea general que se obtiene del análisis de los datos es que, efectivamente, las *actividades extraescolares* son un componente relevante de las organizaciones escolares, relacionadas con el poder y la cultura de los centros. Son parte de las relaciones estructurales, ya que en su gestión participan los distintos sectores, reforzando al poder existente. Y son parte de la cultura, ya que movilizan e incorporan elementos materiales e inmateriales (instrumentos musicales y canciones, *verbi gratia*), a los procesos cotidianos de la vida en su interior. También que son mecanismos privilegiados de las relaciones entre los centros y su entorno (vecinos, entidades, asociaciones, instituciones y demás). De esa manera y por ambas circunstancias, las *actividades extraescolares* ayudan a mantener unido moralmente el medio que es la escuela, contribuyendo al reforzamiento de los efectos positivos que se le suponen a las propiedades organizativas de los centros en los resultados escolares. A esa influencia a la cultura y el poder en las escuelas, hay que sumar que las *actividades extraescolares* juegan un papel como elementos de la organización escolar, en tanto en cuanto reestructuran circunstancialmente los espacios y tiempos cotidianos, sirviendo de engrase y de puesta a prueba para su funcionamiento. Prestan también su apoyo como mecanismos de solución de las disonancias en la relación entre profesores y padres, estableciendo cauces de información y participación a padres y alumnos en la gestión de los centros. En una relación asimétrica entre el conocimiento oficial, tal como es definido por el currículo escrito, y el familiar, del entorno social; contribuyen a encauzar cualquier manifestación incipiente de conflicto, ofreciendo la negociación y el diálogo informal. hasta cuestiones como la profesionalidad docente y la custodia de los alumnos más pequeños.

La forma y el grado que revista su contribución va a depender de toda una serie de variables, como la titularidad y el nivel educativo de los centros, su tamaño, el ciclo educativo del profesorado y un largo etcétera, en el que están todas, salvo algo novedoso y significativo, que no se incluye el *género*. ¿Un defecto de la investigación? ¿Una realidad específica de estas actividades? ¿O la constatación de que la función prioritaria de custodia de tales actividades reducen el género a un fenómeno latente? Seguramente que la respuesta está trufada de todas esas otras explicaciones. Todo ello, teniendo muy presente siempre la práctica docente y el grado de innovación de la misma; así como el grado de elaboración de los datos. Las conclusiones aparecerán a continuación, como breves tesis. Que son, a su vez, puntos y seguidos en el desarrollo y solución de continuidad en el trabajo de investigación. Es decir, testigos de ruta en forma de compromisos de futuro.

Nada podemos decir, sin embargo, de cómo se manifiestan y surten efecto las *actividades extraescolares* en las propiedades organizativas de los centros escolares y, éstas a su vez, en los resultados académicos. Entre otras razones, porque eso no está hoy día al alcance de nadie por desgracia, ya que no se conoce el grado de relación entre prácticas escolares y resultados académicos (Ros *et al.*, 1989 y Guerrero, 2005). Sí podemos formular, en cambio y tras analizar los significados que las actividades tienen para los diferentes agentes implicados en las organizaciones escolares y su entorno, una serie de tesis como soluciones de continuidad hacia un futuro, que se promete venturoso pero que es por ahora utópico, en que sea realidad el conocimiento de cómo surten efecto las propiedades organizativas de los centros escolares. Una cosa sí se sabe: que esos efectos serán acordes con el grado de compromiso con la renovación pedagógica y la influencia del entorno en los profesores del centro, en tanto que medios morales facilitadores del aprendizaje. Se abre, así, una vía normativa de intervención en los resultados escolares, a través de la organización escolar y de la profesionalidad docente.

5.1.- Unas tesis a modo de conclusiones.

A continuación y para terminar se van a exponer, de manera sucinta y en forma de tesis, los principales hallazgos de la investigación en una serie de epígrafes, como se ha dicho ya, a modo de puntos y aparte de cara a ulteriores desarrollos.

I.- Se han establecido cuatro tipos de actividades extraescolares: las *complementarias*, las *paraescolares o extraescolares* propiamente dichas, las *colectivas* y los *servicios* escolares. En cuanto a la iniciativa y gestión de las actividades por categorías de agentes, se puede decir que los *profesores* se encargan prioritariamente de las llamadas *complementarias*, más ligadas a lo pedagógico y curricular. Los padres y madres quieren asegurarse la custodia y formación suplementarias en términos de calidad y avanzando subsidiariamente hacia una mayor riqueza cultural de sus hijos. Los alumnos y alumnas las aceptan como otra obligación más de la escuela, en la medida que contribuyan lúdicamente a su socialización de género y edad. El *género* va a ser el gran ausente: ni se pregunta, ni aparece; ni está, ni se le espera. ¿Dónde estará el género?: ¿Aspiración de igualdad formal, si no fuera por desigualdad de oferta, básicamente *masculina*?. ¿Invisibilidad de la escolarización mixta, especialmente en lo

deportivo; pero no en lo artístico? También que en ruptura panóptica, introducir más variables complicaría la realidad.

II.- Con los datos obtenidos es harto difícil validar la tesis de Waller, sobre la idoneidad de las actividades extraescolares y deportivas como respuestas claves de la escuela a la contención del conflicto, al aportar salidas a las energías estudiantiles en el marco de la autoridad escolar. Más proclive a hacerlo se siente uno con la tesis conexas de Elias y Dunning, ya que sí operan como mecanismos amortiguadores del conflicto, no tanto como en los comienzos del deporte escolar, al encauzarlo civilizadamente mediante su auto-regulación normativa, dado que las normas de estas actividades están ya puestas o se ponen con anterioridad, cuanto porque las escuelas y competiciones deportivas y, por extensión, las actividades artísticas y musicales sí constituyen escenarios de logro distinto del académico. Y más que podrían hacerlo de incorporarlos plenamente al horario cotidiano.

III.- *La innovación pedagógica* es consustancial a las actividades extraescolares, fundamentalmente de las complementarias. Las actividades que tienen relación con salidas al campo, visitas *in situ* y un aprendizaje activo, sensitivo y significativo, lo que llamamos hoy *constructivismo* pedagógico, tienen un precedente muy importante en las contribuciones pedagógicas de la Escuela Nueva, como son fáciles de encontrar hoy en nuestros centros: rutas pedagógicas, granjas-escuelas, coros y rondallas, la huerta escolar y otros instrumentos, artefactos o métodos de especial significado en las propiedades organizativas y, por ende, influyentes en los resultados escolares. Es el caso de la *agenda escolar* como elemento de auto-organización del trabajo y de comunicación de fechas de exámenes, actos, actividades escolares, y un largo etcétera, entre las familias y el colegio, por intermedio de los profesores tutores. También es el caso del funcionamiento en *cooperativa*, como se ve en uno de los centros estudiados; el uso del *texto libre*, como se ve en otros, alternativa a los libros de texto; o el periódico y la imprenta escolar; y los intercambios escolares, postales y personales. En otro paquete y junto a autores como Freinet o Rudolf Steiner aparecen temas naturalistas como el cultivo del huerto y la granja escolares; y musicales, como la eurritmia y la profusión de su enseñanza en el conocimiento curricular y extra-curricular; también el de los talleres de escultura, no solo para el conocimiento e interpretación de los mismos, sino con criterios propios, como la autodisciplina y la planificación y ejecución de la obra (de arte o no) en su conjunto.

IV.- En general, por su variedad y especificidad, así como por su organización plural y gestión integrada por los centros, sus claustros, las AMPAs o los ayuntamientos; las *actividades extraescolares* poseen una gran versatilidad y poder de actuación como *mecanismos de ajuste* entre los diferentes agentes, agencias y estructuras de los centros escolares y, también, de su mutua relación con su entorno social. Es decir, se comportan como instrumentos que contribuyen al funcionamiento y mejora de las organizaciones escolares, a la solución de sus conflictos, al acercamiento y solución de las necesidades y situaciones económicas, escolares u horarias, que puedan existir en los centros dentro de sus límites o bordes espacio-temporales y en relación con su medio social. Afectan, por tanto, a equipos directivos, profesores, padres y madres, estudiantes e, incluso, al entorno social más amplio y, en la medida en que mejoran, enriquecen y tienen relación directa con los problemas, preocupaciones y necesidades del medio escolar, representan una mejora generalizada, del medio moral que son los centros en tanto que organizaciones abiertas a su entorno..

V.- Las actividades extraescolares se pueden considerar como *estrategias de grupos de estatus en el interior y exterior de la escuela*, contribuyendo por activa o por pasiva al mantenimiento del poder, como gestión y liderazgo, de las organizaciones escolares. Mejoran poco el rendimiento escolar al no poder ser materias académicas las que sirvan de objeto de estas actividades. Si lo hacen, sería de una forma indirecta, mejorando el clima o ámbito moral de aprendizaje del centro escolar. Aparte quedan algunos intentos de las AMPAS de incluir “Técnicas de estudio” o “Clases de refuerzo” (particulares o en pequeño grupo), como una forma directa de atacar los bajos resultados académicos, en la programación de las mismas.

VI.- Actúan como *aglutinadoras de los equipos directivos*, a los que legitiman y refuerzan. Básicamente, porque se sirven en su desarrollo de una serie de *elementos panópticos*, como el calendario y el horario, el registro de acceso o salida a los centros o los registros académicos. La reiteración periódica de *efemérides*, como carnavales, jornadas o “días de” (el centro, la Paz, la Constitución o la castaña), mediante *ceremonias* y *rituales*, del tipo de torneos deportivos, representaciones teatrales y musicales o fiestas colectivas, las *mitifica* y convierte en señas de identidad de su cultura, estableciendo de esa manera *puentes entre el conocimiento oficial y el extraoficial*, entre el conocimiento curricular oficial y el extra-curricular del medio.

VII.- El *significado* que tienen para unos y otros varía enormemente, representando una gama muy amplia de expectativas: desde los que las ven en términos de ahorro de desplazamientos, ya que “las *actividades extraescolares* van a continuación de las escolares, para no tener que ir a casa y volver y forman parte de la línea del centro”; a los que las sienten como “otros escenarios de convivencia, en el camino de hacer la escuela distraída”. Para casi todos tienen *una funcionalidad común*, básica y generalizada: de *ajuste de los horarios familiares*.

VIII.- En los *colegios privados* su significado depende mucho del *tamaño*.

- En los centros grandes, las *actividades especiales* compaginan el lustre e incremento del capital cultural de las nuevas generaciones de las capas acomodadas que los frecuentan (con cursos que incluyen desde “Música, danza o ajedrez”, hasta “programas para la estimulación de la inteligencia”), atraídos por las “excelentes instalaciones” de sus “vastos campus” (hasta “un millón de m2 de cuidadas instalaciones” o “13 escuelas deportivas” de natación, paddle, artes marciales,), con el equilibrio de las cuentas de resultados.

- Existe la que se puede llamar la gran actividad extraescolar, la Religión como garante y principal responsable de la rutinización de los idearios en las *fundaciones* que actúan de cancerberos de su cierre de inclusión o exclusión, según se mire.

- Las actividades no lectivas de los **centros públicos** no suelen usualmente añadir réditos de capital cultural a sus usuarios y el “deprisa, deprisa” o “todo al minuto” que caracteriza su funcionamiento, marca su desarrollo. En contraposición a la Religión, aquí hablaríamos con la transversalidad como ajuste ideológico.

IX.- También *su significado depende mucho del ciclo educativo* tanto en un sentido general, como desde la posición del profesorado:

- Ni en Educación Infantil ni en Bachillerato hay más actividades no lectivas que algunas esporádicas o que abarquen al conjunto del centro. Su explicación se debe a razones diversas, que tienen que ver con la integración curricular, metodológica y de contenidos, en Infantil; y con la falta de tiempo, por saturación de horario, en Bachillerato.

- Para los profesores de la Educación pública les sirven de instrumentos su proceso de profesionalización: mediante la cobertura de los ayuntamientos de esas *actividades extraescolares* de la función escolar de *custodia* que neutralice la oposición de los padres y abra el camino hacia la jornada continua como objetivo de los profesores de la Educación Primaria pública; y la identidad departamental de los de Secundaria, en conexión con el “alma mater” deseada.

X.- Al romperse la *cadena disciplinar panóptica*, por la disolución de los grupos de edad y la autoridad pedagógica, ahora son más los *elementos espacio-temporales de disciplina* que *se extienden sobre cuerpos y almas en horario marginal del oficial*. De cuerpos, en los programas físicos y musicales; y de almas en los culturales, de valores y transversales.

XI.- Existe una correspondencia entre el grado de integración cultural de los centros y la práctica y desarrollo de las actividades extraescolares: allí donde más integración funcional existe, donde se da una mayor homogeneidad en las prácticas de enseñanza y aprendizaje, aumentan las actividades, llamémoslas, diferentes de las clases ordinarias. Y no solo aumentan en número, sino en calidad y organización: en calidad, porque son actividades que se inscriben en unos planteamientos de conjunto y tienen ya un amplio contraste de espacio y tiempo; y en organización porque están generalmente más elaboradas y coordinadas desde el staff de la organización.

XII.- La presencia o ausencia de las actividades extraescolares se debe, igualmente, a la que podríamos llamar *función de custodia*, tan necesaria en Infantil, por la dependencia casi absoluta de los escolares de esas edades, que hace que sea difícil dejarlos sin un control específico por un instante; como innecesaria en Bachillerato, por ser sus estudiantes suficientemente autónomos en lo social y rayando su mayoría de edad: las actividades extraescolares aumentan progresivamente conforme sube la edad de los estudiantes, hasta llegar a secundaria, que desciende; estableciendo el punto de inflexión en el tercer curso de ESO.

En resumen, las competiciones deportivas y, por extensión, todas aquellas actividades corales que supongan una diferenciación basada en la habilidad, ofrecen escenarios de obtención de logro que, aunque no directamente académicos, puede converger con otros escenarios en conseguir un reparto más equitativo del éxito escolar, consiguiendo un descenso paralelo del llamado *fracaso escolar*. Para ello se necesitaría, probablemente, la remoción de los prejuicios acerca del distinto valor añadido que las distintas materias y asignaturas poseen en el currículo escolar, que se mueven en dirección contraria. En ese sentido, deberían desmontarse muy especialmente la doble consideración, sexista y culturalista, de la educación física como “*maría*” y gimnasia paramilitar, respectivamente. Así, entre otras cosas, se profundizaría en la democratización de la escolaridad, se canalizaría la violencia simbólica y se establecerían escenarios de logro de *capital corporal*, una variante del capital cultural, se podría decir, parafraseando a Bourdieu, intercambiable con el académico en *capital social*. Quedarían, finalmente legitimados otros usos del cuerpo y la necesidad de buscar *nuevos escenarios* (no sólo metafóricos sino también arquitectónicos⁸), en los cuales realizar las actividades deportivas, artísticas y musicales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BALL, S. (1981): *Beachside Comprehensive: a case study of secondary schooling*, Cambridge University Press.
- (1984): “Beachside reconsidered”, BURGESS, R.G. (Ed.): **Field Research: A Sourcebook and Field Manual**.
- BEAS, M. *et al.* (1998): **Atención a los espacios y tiempos extraescolares**. Actas de las VIII Jornadas LOGSE, Madrid, Grupo Editorial Universitario.
- BIDWELL, C. (1965): "The school as a formal organization", en MARCH, J. G. (Ed.): **Handbook on Organizations**, Chicago, Rand McNally College, págs. 972-1022.
- CARREÑO, M. (2000): **Teorías contemporáneas de educación**, Madrid, Síntesis.
- DURKHEIM, E. (2002): **La educación moral**, Madrid, Morata.
- ELIAS, N. y DUNNING, E. (1992): **Deporte y ocio en el proceso de la civilización**, Fondo de Cultura Económica, Madrid.
- GLASER, B. y STRAUSS, A. (1967): **The Discovery of Grounded Theory**, Chicago, Aldine.
- GOFFMAN, I. (1987): **Internados**, Barcelona, Amorrortu-Munguía.
- GUERRERO, A. (2005): “La organización escolar y sus efectos. Reorganizar la escuela para mejorar sus resultados”, FERNANDEZ ENGUITA, M. y GUTIÉRREZ SASTRE, M.

⁸ Una de las reivindicaciones más sentidas y generalizadas de todos los sectores de los centros públicos tiene que ver con la arquitectura, los espacios abiertos y cerrados, el estado de los edificios, el mobiliario y la carencia de espacios donde desarrollar una serie de actividades colectivas, no meramente lectivas o curriculares. La mayoría de los entrevistados se referían a la necesidad de disponer para su centro de un salón de actos o aula magna, no siempre compatible con el Gimnasio, como en muchos casos pretende la administración.

- (Coords.): **Organización escolar, profesión docente y entorno comunitario**, Tres Cantos, U.I.A./Akal, págs. 167-189.
- GUERRERO, E, QUINTANA, D. y SEAJE, J.(1977): **Una pedagogía de la libertad. La Institución Libre de Enseñanza**, Madrid, Cuadernos para el diálogo.
- ILLICH, I. (1974): **La sociedad desescolarizada**, Barral, Barcelona.
- M.E.C. (1996). **Las actividades extraescolares en los centros educativos**. Madrid, M.E.C.
- RODRÍGUEZ, E. (1978): **Tiempo libre y actividades extraescolares**, Salamanca, Anaya.
- ROS, M. *et alii* (1989): **Interacción didáctica en la Enseñanza Secundaria**, Madrid, CIDE.
- TITONE, R. (1981): **Metodología didáctica**, Madrid, Rialp.
- WALLER, W. (1932): **The Sociology of Teaching**, Wiley, Nueva York.