

Actividades extraescolares, organización escolar y logro. Un enfoque sociológico

Extra-school activities, school organization and achievement. A sociological approach

Antonio Guerrero Serón

Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación. Sección Departamental de Sociología VI (Opinión Pública y Cultura de Masas). Madrid, España.

Resumen

Este artículo trata de exponer, breve y concisamente, un primer intento de aproximarse a conocer la ubicación y propiedades de las *actividades extraescolares*, en la consideración sociológica de las escuelas como organizaciones abiertas al entorno social en que se insertan y con el que se dirigen a la obtención de los fines y objetivos que la sociedad más amplia les fija. Traza, para ello, un marco conceptual sociológico, en el que analiza los datos de sendos trabajos genealógicos y etnográficos que desvelan, respectivamente, sus orígenes y destinos. Los primeros descubren la confluencia de una múltiple dinámica en el origen de las actividades extraescolares: la innovación pedagógica promovida desde el movimiento de las «escuelas nuevas»; la convergencia entre escuela y deporte en los inicios del proceso de civilización; junto a la escolarización de masas y el tratamiento prestado a la diversidad. Los datos etnográficos, obtenidos del estudio de tres casos (un colegio privado, un IES y un CEIP), en el seno de una investigación más amplia, sobre modelos de organizaciones escolares y tipos profesionales docentes, permiten ensayar una definición y tipología de dichas actividades, ubicarlas en la estructura interna de la organización y su entorno social, según los significados o propiedades que poseen para las escuelas como organizaciones, en el terreno adelantado por Durkheim, de la escuela como medio moral.

Palabras clave: actividades extraescolares, actividades complementarias, organización escolar, pedagogía, etnografía, panóptico, medio moral, micropolítica.

Abstract

This article deals with a brief and concise introduction of a first attempt to know the place and properties of *extra-school activities*, within the consideration of schools as organizations open to the social environment in which they are grounded and addressed up to obtain the aims and goals established by the wider society. In order to do that, a sociological conceptual framework is designed to collect and understand data coming from fieldwork based on Genealogy and Ethnography, and leading to their origins and destinations, respectively. The first kind of data shows up the plural dynamics at the beginnings of *extraschool activities*: pedagogical innovation promoted by the *new schools* movement; the convergence between school and sport at the beginnings of the process of civilization; next to mass schooling and coping with diversity. The ethnographic data (observation, documents and interviews) are coming from three case-studies of schools (CEIP, *Instituto* and Private ones), as a part of a wider study on models of school organization and their relationships with professional types of teachers. Altogether, both sources allow to arise a conceptualization and a typology of these activities in relationship to their meanings for the different components of schools, according to Durkheim's conception of schools as a moral *milieu*.

Key words: extra-school activities, complementary activities, school organizations, pedagogy, ethnography, panopticism, moral milieu, micropolitics.

Las líneas que siguen constituyen una pieza separada de una investigación más amplia, diseñada para conocer las consecuencias que las relaciones entre modelos de organización escolar (agregado, estructura o sistema) y tipos profesionales docentes (funcionario, profesional y democrático), poseen para los resultados del proceso de escolarización¹, planteando, en concreto, la incidencia que las llamadas actividades extraescolares poseen en tales resultados. Específicamente, tratan de describir, cómo y en qué medida, esas actividades llegan a ser intermediarias entre las propiedades organizativas de las escuelas y los resultados de los alumnos. Los antecedentes están en un reciente trabajo (Guerrero, 2002), en el que, a modo de conclusión, se pone de manifiesto que la sociología de la educación, una vez superada su obsesión por el origen social, es capaz de plantear nuevas interpretaciones del rendimiento escolar.

¹ Se trata del Proyecto BSO2002-02284, PNICDIT 2002-2003, financiado por la DGICYT y realizado por un equipo de profesores dirigido por el profesor Fernández Enguita, entre los años 2002-05. Por razones de espacio, se suprime el resto de notas a pie de página y se incorpora al texto (A.G.S.)

El modelo de la escuela como sistema abierto al entorno, que considera la apertura del interior de la llamada *caja negra*, de la escuela, en su contexto social, permite conocer su funcionamiento interno y sus efectos. Avanza, así, sobre los resultados del Informe Coleman (1990), de mediados de los años sesenta, que incluyó el número de actividades extraescolares como factor de logro y acomete propuestas para reorganizar las escuelas en su entorno o medio social. Ahora es más cierta, por estar más razonada, la afirmación inicial de Dreeben (1994, p. 38) de que existe *una nueva dirección* en sociología de la educación, provocada por *el análisis de la estructura interna de las escuelas como fuente de resultados educativos*, que representa una contribución al conocimiento y aplicación de nuevas políticas sociales y educativas, capaces de influir *en las experiencias de los alumnos y conformar su aprendizaje*. Desde Europa, se corrobora esa posibilidad empírica y se asume 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, p. 9).

Por otra parte, si los análisis estructurales ilustran nuestra comprensión y práctica de las políticas sociales y educativas ¿por qué referirse sólo a la estructura interna de las escuelas como fuente de resultados educativos? Tomemos también, la estructura de relaciones externas, formada en lo esencial por las actividades extraescolares, como vehículo preferente de las relaciones con el medio y tratemos de encontrar sus efectos sobre el logro. Para acometer este estudio, el análisis sigue un diseño investigador que combina trabajo genealógico con etnográfico. Con el primero se indagan los orígenes históricos de tales actividades y su desarrollo posterior hasta su ubicación y propiedades presentes, dando como resultado sus conexiones con los movimientos de innovación pedagógica de las *escuelas nuevas* (Carreño, 2000 y Guerrero, Quintana y Seaje, 1977) con el proceso civilizador (Elías y Dunning, 1992); y con los procedimientos para afrontar la diversidad y la ósmosis entre el centro escolar y la escuela, en las sociedades avanzadas (Ascaso, 1996; Beas, 1998; MEC, 1996; Rodríguez, 1978). Con el trabajo etnográfico, los datos se obtienen con la intención de captar el significado que las actividades poseen para los centros, sus estructuras y su entorno: para las escuelas como organizaciones y su incidencia en el logro. Previamente, el trabajo de campo ha permitido formular una definición precisa de las *actividades extraescolares* y su clasificación en cuatro tipos.

Naturalismo, proceso civilizador y escolarización de masas en los orígenes de las actividades extraescolares

La mayoría de las prácticas docentes innovadoras hoy presentes en nuestras aulas, surgieron como alternativas propuestas por el movimiento de las *escuelas nuevas*, que desplazan con nuevos métodos y formas de proceder, las estrategias obsoletas fuera de los límites espacio-temporales de las escuelas. 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. Es un movimiento que trata de superar la práctica escolar al margen de la vida y de hacer valer las ideas naturalistas de Rousseau, sobre la bondad de la naturaleza humana y la maldad de la sociedad. Así lo expresan sus seguidores Pestalozzi y Froebel, con ideas como la escuela en el campo o el medio ambiente como educador y, sobre todo, con la consideración de la enseñanza como un jardín en el que cuidar la semilla o esencia de la naturaleza humana. Se entroniza la enseñanza centrada en el niño (*paidocentrismo*); la educación es un proceso continuo, que va 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*), profesor ideal hasta los 12 años. (Titone, 1981). Muchos de estos planteamientos naturalistas y esencialistas serán traducidos en instituciones y prácticas pedagógicas como el *kindergarten* de Froebel, las granjas-escuelas, las salidas y los huertos escolares.

En España, serán referentes de estas ideas rousseauianas, la «Escuela Moderna» de Ferrer i Guardia, partidaria también de una enseñanza armónica, progresiva y activa, y la figura pedagógica de Lorenzo Luzuriaga quien, en sus libros y escritos, recogerá las ideas del paidocentrismo y del activismo de un aprendizaje que se realiza observando, investigando, construyendo 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 sea la vida misma (Carreño, 2000, p. 34). Colectivamente, esa renovación será protagonizada por la Institución Libre de Enseñanza (ILE), plataforma alternativa de defensa de la España Liberal Republicana, que hace frente a su exclusión del sistema de enseñanza de la Restauración. Su Boletín, el BILE, divulga el naturalismo, activismo y esencialismo de Pestalozzi, recomendando que: «absolutamente todo lo que puedas enseñar, no se lo enseñes mediante palabras: nada de palabras, cuando es posible la acción. La naturaleza instruye mejor que los hombres. (...) El maestro nutre y cuida

con santo respeto la semilla que ha plantado el padre celestial» (Guerrero et al., 1977, p. 98). Otras manifestaciones pedagógicas de la ILE son la inclusión de la música popular en las escuelas y las políticas de extensión universitaria de las Misiones Pedagógicas en la II República. También, las *colonias escolares* y las *rutas pedagógicas*, auténtica enseñanza activa y no meras excursiones, ya que necesitaban su preparación, confeccionando cuestionarios y material de observación y recogida de datos a lo largo del recorrido. Un naturalismo y activismo de vigencia y actualidad, como fundamentación pedagógica de parte de las actividades analizadas.

Igualmente, la presencia de juegos y torneos deportivos o de ejercicios corporales que hoy hallamos en las escuelas, parte tanto de los desarrollos curriculares como de los extracurriculares, hunde sus raíces en el proceso civilizador que venía teniendo lugar en las sociedades europeas desde finales del siglo XIV. En concreto, en el proceso de conversión de los juegos rurales en deportes, como parte de sus mismas bases e impulsado enormemente por las nuevas necesidades de mecanismos simbólicos de sublimación de la violencia en las relaciones sociales. La transformación de la violencia física en relaciones sociales, en rivalidad autorregulada se hará en las exclusivas *public schools* inglesas, mediante la realización consensuada de sus reglamentos. Su resultado será el deporte moderno, que encontrará cauces de desarrollo en la práctica en clubes, parroquias (los *cristianos musculares*) y, con el tiempo y apoyado por la popular *yellow press*, el deporte como espectáculo y su función de escaparate. Comenzará el *dispositivo deportivo*, impulsado por sectores sociales tan diversos como aristócratas, moralistas, empresarios, pedagogos y hasta párrocos anglicanos, que veían en el deporte un elemento moralizador y disciplinar; nexo de unión con el deporte escolar, a través de las escuelas parroquiales.

La aparición simultánea del deporte moderno y las organizaciones escolares dará lugar a mecanismos y escenarios de mutua colaboración. Desde entonces, la presencia del deporte ha ido ganando en importancia, teniendo un lugar prominente en el tratamiento de la *diversidad*: un aspecto característico de la escolarización de masas, que trajo consigo la generalización de la escolaridad en las sociedades industrializadas, con la incorporación de los sectores populares a la enseñanza secundaria. Un ciclo eminentemente propedéutico que deberá recomponer el peso de las lógicas curriculares en su interior, abriendo paso a la lógica meritocrática, junto a la humanista o tecnocrática, en aras de una mayor igualdad de oportunidades.

A ello se refería el pionero Waller cuando recomendaba afrontar la diversidad en aulas y centros mediante la puesta en marcha del llamado *dispositivo deportivo*, en el origen de las actividades aeróbicas y lúdicas, «respuestas clave 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, p. 893). En un escenario de creciente calidad, la igualdad puede ser reconsiderada desde un currículo plural en su composición, donde el logro de componentes artísticos y deportivos compense al logro de tipo humanista y tecnocrático. Y lo haga tanto en disponibilidad potencial, como en consecución real de un capital académico susceptible de intercambio por capital cultural y social en el mercado de bienes simbólicos.

Estas disposiciones innovadoras, ya lejanas en el tiempo, fueron redefinidas más recientemente, por Elías y Dunning, insistiendo en las coincidencias entre el desarrollo del deporte y el *proceso civilizador*. Un proceso que comienza en Europa, con «la formación del Estado, 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» (Elías y Dunning, 1992, p. 24). Se refieren a la transformación de los juegos rurales de la época en juegos civilizados, de normas aceptadas por todos, empezando precisamente por los escolares de las *public schools* inglesas, como la del Rugby, donde nació la variedad de balompié que lleva su nombre, y expandiéndose desde entonces.

El trabajo de campo: culturas organizativas y pedagogías

Para llevar a cabo este trabajo, se recurrió a la metodología del estudio de casos, con sus técnicas etnográficas como el instrumento heurístico necesario para surcar continuamente de lo empírico a lo cognitivo y viceversa. Se eligieron, al respecto, tres colegios y habilitaron, en cada uno de ellos, sesiones de trabajo para la recogida de datos (observaciones y entrevistas, consultas de actas y documentos de los órganos de gobierno) acerca del lugar de las actividades extraescolares en la organización y vida del centro y su entorno. Con carácter comparativo y suplementario se introdujeron fuentes secundarias, como páginas web y publicidad de centros privados. Lo más significativo de cada centro –todos de nombre ficticio– sigue a continuación.

El *Colegio Libre Kandinsky* es un centro privado, no concertado, que está ubicado entre una autovía y un centro comercial en la salida noble de una gran ciudad. Allí, en un centro de arquitectura modular, con un edificio por ciclo, más instalaciones comunes, se

imparte educación básica (el Bachillerato, estaba en proyecto) a unos cuatrocientos hijos de profesionales, que asisten desde diversos lugares, en jornada continua (8,30-14,30), por diversos medios y motivaciones. El Kandinsky es el resultado de la relación académico-mercantil entre la Fundación del mismo nombre, como su albacea carismática; la Junta de Profesores o Claustro, soberano en todo lo profesional; y los Padres, que contribuyen decisivamente y aprueban los presupuestos anuales; y, *quid pro quo*, forman parte de la Asamblea General, eligiendo un representante por clase.

Los principios, metodología y recursos con que funciona constituyen lo que se llama *pedagogía de autor*; al estar diseñada en su totalidad por Kandinsky, el pedagogo austriaco de ese nombre y aplicada a la organización y funcionamiento del centro, por profesores especializados en algún centro de los existentes. Su práctica significa, desde posiciones interpretativas weberianas, la *rutinización del carisma* de su creador, la incorporación de sus principios a la cotidianidad; adoptando rasgos harto singulares: como la jornada dividida en tres períodos de dos horas dedicados, sucesivamente, a materias cognitivas, motóricas y artísticas; la dedicación continua durante cuatro semanas a las materias fundamentales de primera hora; el saludo personal y cotidiano del tutor septenal a cada pupilo; la escritura con pluma de sus propios libros de texto; o la importancia de la música y la danza. Se conforma, así, una cultura escolar que, aunque para su prole apenas levanta una aquiescencia de resignación («Sí, somos un poco raritos», decía una alumna de secundaria entrevistada), es valorada por los padres y por su distinción, como símbolo de estatus. Y ése es el sentido que enlazan a su acción: acreditar la distinción, entendida como un valor incorporado a las prácticas cotidianas, que concede a quien la logra la distinción del estatus de pertenencia al grupo.

Su *micropolítica*, el dominio sobre el conflicto de Ball (1989), se basa en su sistema de información descendente y ascendente, responsable de su clima tan distendido. Tanto, que evidencia enseguida que *la homogeneidad pedagógica es un buen antídoto para el conflicto*. Tanto por la dinámica de trabajo que imprime, como por la existencia en su organización de un mecanismo que lo disuelve. Como evidencia está la preparación de sendos *mercadillos* navideño y veraniego; para los que los alumnos y *maestros* preparan objetos artesanos, llevan comidas u ofrecen servicios, cuyas ventas dedican a su llamada política de becas para alumnos de familias necesitadas; ya que «el colegio no es concertado, para sentirse *libre*», en palabras de su director. En paralelo, maestros y alumnos aprovechan para realizar una *exposición pedagógica*, donde muestran su producción trimestral, junto a actuaciones musicales y de *euritmia* (danza místico-terapéutica ideada por Kandinsky). Ceremonias y rituales que son hábiles para disolver el conflicto y reforzar la pertenencia al grupo.

A ello contribuyen, igualmente, las propiedades organizativas de sus actividades extraescolares, que mantienen un perfil consecuente de fidelidad al carisma heredado del fundador. Realizado por los profesores de los distintos ciclos, presentado a los padres y aprobado por el Claustro, máximo responsable académico del Colegio, el Programa General de *actividades complementarias y extraescolares* se recoge en su Reglamento de Régimen Interior y consta básicamente de actividades complementarias y generales del tipo de las fiestas pedagógicas trimestrales, concursos literarios, redacción de la revista de secundaria, etc. Es un Programa, declara solemne, dentro de la metodología Kandinsky, conteniendo: *actividades al aire libre* o *contactos con el medio ambiente vivo y real, de acuerdo con la evolución de la edad* (RRI, pp. 37-40). Para los alumnos y con carácter anual, se ofertan tres Escuelas de Teatro, Música y Deportes, a todo el alumnado y en horario de tarde, nada más terminado el horario lectivo, de las 14,30 horas en adelante, previo pago de la cantidad correspondiente. Una Escuela de Padres se ofertaba, igualmente, a últimas horas de la tarde y en fines de semana, donde eran formados en el modelo pedagógico Kandinsky, como parte esencial del programa.

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 obrero de la misma ciudad. *Estamos ante un centro escolar* –escriben en el Proyecto Educativo–, *que en aspecto físico y en infraestructura, es el resultado de una serie de arreglos, añadidos, remiendos y remedios. Lo avallan tres edificios de distinta hechura y separados entre sí: carencia de gimnasio adecuado* (se construyó ese verano), *tutorías, zonas de reunión, salón de actos, etc.* Eso, a pesar de ser uno de los pocos colegios públicos con línea metodológica y organizativa propia, que le ha supuesto no poco trabajo extra: con la inspección y con los maestros que llegan nuevos, y de nuevas, cada año, a los que sus compañeros comprometidos dedicarán los dos primeros meses en explicar el proyecto y el resto del curso, en evitar que se vayan. Un proyecto curricular elaborado, ambicioso y ecléctico, que se puede denominar, como *pedagogía de diseño*: el resultado, en el PEC, de una cuidadosa selección de principios, prácticas e instituciones procedentes de pedagogos ligados al movimiento de las «nuevas escuelas» (Faure, Freinet y Neil; de cuyas teorías pedagógicas se han obtenido aspectos concretos: la *agenda escolar*, la *cooperativa*, el *buerto* y la *granja* escolares, o la *biblioteca de aula* que, juntas y operando en comandita, se plasman en la didáctica y organización de este CEIP. No obstante, la llegada cada año, por concurso de traslado, de nuevo profesorado, no necesariamente afín a los principios contenidos en el PEC, suponía confiar en la suerte y diseñar estrategias de captación de apoyos para que esa *pedagogía de diseño* e innovadora siguiese

con mayoría activa en el centro. Según la directora, los profesores que apoyaban el PEC eran sólo algo más de la mitad del Claustro, conviniendo en que su cultura era de *supervivencia*.

Su *micropolítica*, como ocurría en el Kandinsky, cuenta también con una doble dirección: la *innovadora* y la legal; en realidad, casi las mismas personas en muy similar posición; pero con diferente denominación. Por ejemplo, la Junta Permanente era el Consejo Escolar ampliado en número. Pero las diferencias determinantes eran el funcionamiento asambleario del CEIP y su dirección colegiada, que adecuaban ideas e instituciones y resultaban ágiles y operativas en la resolución de conflictos. Las reuniones estaban todas autoconvocadas: las Asambleas de clase, «los lunes por la mañana» y las Juntas de Alumnos, «los viernes por la tarde». La unidad representativa eran las asambleas de cursos, que se reunían y subían y bajaban toda la información del centro en sentido ascendente y descendente. Una *cooperativa*, además, se encargaba de la gestión de las actividades extraescolares y compras de material escolar del colegio: ambas eran, según dijo una madre y en opinión generalizada, *las joyas de la corona* del centro.

En el CEIP «Carabanchel-Alto», las *actividades fuera del colegio*, como las llama uno de sus fundadores, continúan el naturalismo pedagógico del origen de su modelo, pues su importancia radica en 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» (Lara, 2004, p. 139). Todos los cursos, todos los niños pasaban dos noches durmiendo fuera de casa, «para un segundo destete, esta vez de la familia», la directora argumentaba metafóricamente. «Los que más costaba que fueran eran los niños y sobre todo las chicas de etnia gitana: «es que p'a nosotros -remedaba con afecto la directora a una madre-, es mu diferente y hasta que no estamos t'os no dormimos en paz». De manera parecida al «Colegio Libre», los profesores del CEIP, en su profesionalidad, sienten la responsabilidad de ofrecer, en su «trabajo por proyectos», lo mejor de sí mismos, agotando las posibilidades didácticas de las actividades con las *complementarias*. Pero, como ejemplos de integración, desde la AMPA, «un componente muy activo del centro» -decía una profesora-, se organizan igualmente *salidas* o rutas coincidentes con la línea pedagógica del centro. Así, en el cuadernillo conteniendo la programación de *actividades al aire libre* para el curso 2003-04 del AMPA, aparecen cuatro *salidas* a diferentes lugares de la geografía madrileña («El castañar de Casillas. Los colores del otoño», por ejemplo) conteniendo una descripción de la *ruta* y en la dirección que recoge al final una serie

de eslóganes publicitarios 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*. Otra cosa eran los ajustes de tiempo entre trabajo y escuela, para los que el centro aceptaba algunos cursos *regulares* de los que ofrecían la Comunidad o el Ayuntamiento: Fútbol, Baloncesto y Ajedrez; ese curso; acompañados por Música y Teatro, la oferta del AMPA que también ofertaba para sus socios, sendas actividades artísticas: *Danzas del mundo* y *Tertulia literaria*.

El Instituto de Enseñanza Secundaria (IES) «Valle del Kas» está ubicado cerca del anterior y, en sus aulas, 46 profesores dan clase a 635 alumnos de Bachillerato. Un profesorado que apenas se conoce entre sí, por ser un centro de nueva creación, que cuenta con numerosas incorporaciones cada curso y carece de un proyecto educativo común. Su cultura tiene todavía que formarse, en torno a las tres *subculturas* emergentes que en su interior se perfilan, correspondientes a la existencia de tres grupos que protagonizan la *micropolítica* del centro. Una *subcultura* se conforma en torno a quienes piensan que su labor, en un IES urbano, es el apostolado. La integra un sector del claustro próximo a grupos religiosos conservadores, partidario de programas como el de la *celda de los expulsados* (sic), una experiencia adoptada en respuesta a una oferta de la Junta Municipal para afrontar el tema de los expulsados del centro más de 24 horas. Otra *subcultura* la forman los profesores de *profesionalidad restringida*, que defienden la función cognitiva o acumulativa y la filosofía del esfuerzo como forma de que sus alumnos salgan adelante. Aportan la consideración de las actividades complementarias y extraescolares, como lustre culturalista, estando de acuerdo con «darles acceso a una cultura que ni han tenido ni probablemente volverán a tener», señalaba la Coordinadora de Actividades Extraescolares, refiriéndose a asistir a la ópera y a los conciertos y exposiciones de la Fundación March. Y, finalmente, la tercera subcultura es la de los *constructivistas* que aportan la *agenda escolar*; elemento panóptico e interactivo para conectar profesores y padres, vía los estudiantes. Por tanto, más que hablar de pedagogía corporativa, se hablará de una pedagogía sumatoria o *agregada*.

De las entrevistas y actas de reuniones se deduce que, a diferencia de los anteriores, en este Centro, la tensión existe; y que al no contar con mecanismos efectivos de gestión, pues su Reglamento de Régimen Interior es básicamente normativo y punitivo, las tensiones surgen y se distribuyen por doquier. Por eso no extraña que, como decía la directora: «la mayor preocupación en este centro son los problemas de convivencia y disciplina»; achacables, según ella, a «un grupito reducido, ni siquiera del diez, sino del ocho%: unos 48 de 600 matriculados» -señalaba con calculadas voz y

precisión- «de alumnos con problemas familiares, que faltaban al respeto o amenazaban a los profesores». Esas tensiones se ponían de relieve de una manera muy sonora, en el continuo abrir y cerrar de las puertas enrejadas que separan el edificio central de los aularios. Se trata de la continua presión a que se somete al edificio central, la *organización* o *sancta sanctorum* propia de todas las organizaciones y donde se sitúan los despachos de Dirección, Secretaría, Jefatura de Estudios, Sala de Profesores, junto a la Administración y el bar. Espacios atractivos de escenificación de la *micropolítica*, el proceso que pretende *ligar el conflicto y su control o prevención*, añadiría Ball (1989). Para controlar que quedasen siempre cerradas y no entrasen indebidamente, la Conserje desde su *torre de control* panóptica, que todo lo ve, vigilaba permanentemente el cumplimiento de esa muy evidente *clausura* social y física, para la ubicación del poder y sus propiedades. Tampoco extraña la frecuencia con la que, la acumulación de casos, la división de opiniones y la inexistencia de mecanismos más ágiles de gestión de conflictos, se reunían los órganos disciplinarios: «Más de una vez al mes», decía la directora del Consejo Escolar. Un indicador del nivel de gravedad de las sanciones y su número.

Lo que se recoge en el RRI del «Valle del Kas» de las actividades extraescolares queda reducido a un juego de palabras -cuando dice que *representan un instrumento eficaz de intervención educativa que prolonga la actividad docente más allá del espacio y el tiempo habituales*- y dos advertencias reglamentarias -pues *deberán responder a criterios pedagógicos y académicos y buscarán su integración en la PGA anual del centro*-. El resto apenas se reduce a las inevitables sanciones y aspectos administrativos relativos a números mínimos de celebración, la ratio profesor-alumno y las responsabilidades penales. Poca dedicación en un tema singular como éste. En realidad, viene a ser proporcional a las posibilidades de su potencial recorrido, toda vez que la jornada continua de estos centros, en general; y el currículo propedéutico y exigente de Bachillerato limitan ya de por sí esas posibilidades.

El problema de estos centros es doble: en ESO, los alumnos, por su edad, son bastante independientes y sus padres ya no necesitan eso que llamamos *mecanismo de ajuste horario*; y, en Bachillerato, no tienen tiempo disponible, además del carácter propedéutico de las materias, que reduce al mínimo el valor de todo aquello que no suponga resultados mensurables credencialmente, donde la inclusión de materias que no sean «las importantes»; aparecería como algo frívolo: su horario, tan compacto y denso, concentrado en una apretada mañana, apenas deja tiempo para llevarlas a cabo. En horario lectivo ordinario, de 8,30 a 14,30, apenas hay huecos para hacer alguna actividad regular. De hecho, las que funcionan son muy puntuales y de duración limitada («de 13,45 a 14,35, martes y jueves») procedentes de programas de

colaboración con instancias oficiales. Y eso en la ESO, como indicaba otra madre del AMPA entrevistada, al pasar revista a las actividades en el centro de sus hijos y asumiendo lo evidente «En Bachillerato, nada: no hay tiempo».

En realidad, además de las actividades ya referidas y tildadas de culturalistas, sí se organizan actividades *regulares vespertinas* en el IES. Son las conocidas como clases de apoyo o de recuperación de «Matemáticas, Inglés y las principales asignaturas», según una madre del AMPA entrevistada. Organizadas por el Departamento de Actividades Extraescolares del IES y el Ayuntamiento, gozan de una gran demanda, toda vez que hay *listas de espera* en todos los colegios y casas de cultura del barrio. El procedimiento de gestión más común es el *outsourcing* o *externalización*; es decir, subcontratar en el exterior la gestión del servicio, recurrir a fuentes externas a las organizaciones para llevar a cabo las actividades. Otra manifestación más de la creciente tendencia a la privatización de los servicios públicos.

Concepto y tipos de actividades extraescolares

Definir el conjunto de actividades relacionadas con la escuela lleva su tiempo. Por un lado están las que constan en el *horario*, el instrumento panóptico que recoge el dónde y cuándo se halla cada cual en cada momento; y haciendo qué y durante cuánto tiempo. Por otro, están algunas actividades de difícil acomodo, que no acontecen en el interior de la escuela, ni forman parte de su currículo y horario regular. Todas ellas, sin embargo, constan en la Programación General del curso o en la Memoria anual del colegio, aunque para su profesorado, tiene que quedar siempre clara la distinción entre lo que hacen para complementar el proceso de enseñanza, dando lo mejor de sí, profesionalmente hablando; y las clases de natación, judo o papiroflexia, que imparten monitores o animadores, formando parte de la contribución *lúdica* o de pasatiempo, a las que considera componentes de la función latente de custodia, de la escuela como organización abierta al entorno social. Aunque todas deben de ser aprobadas por el Consejo Escolar; unas, parecería, con mayor razón que otras. Se plantea de nuevo la importancia de la definición social de la realidad, o la consideración fenomenológica del punto de vista del sujeto. Por eso mismo, plantear un debate terminológico es insustancial.

Consecuentemente, tras pasar por el *campo* de las organizaciones escolares, se ensayan una definición y una tipología de lo que se entiende por esas actividades que tienen

lugar a su alrededor: dentro del calendario pero fuera de la jornada, ubicadas en las estructuras internas y externas, desde donde funcionan de acuerdo con sus propiedades. Tantas que acaecen por las mañanas temprano, para la vigilancia y custodia; y las tardes, para talleres y cursillos de Ajedrez, Informática, Teatro o Manualidades. Una amplia gama de cursos resultado de la diversidad de necesidades de los demandantes, en un terreno muy abierto en lo que a propuestas y gestión se refiere: desde el claustro a la comisión de actividades, desde los Ayuntamientos, a las AMPA, pasando por empresas y consultoras psicopedagógicas, todas las cuales pueden proponer y, la mayoría, gestionar.

Con la conciencia, además, de ser un fenómeno que va en aumento, como pone de relieve el suelto aparecido en un diario nacional que informaba de la petición de las dos confederaciones de padres al Gobierno de

un reajuste del calendario escolar que permita adelantar la vuelta al colegio de los niños a primeros de septiembre, para facilitar también la vuelta al trabajo de los padres [que encuentran] grandes dificultades para hacer conciliar los horarios del colegio con los del trabajo, tanto a diario, como en los periodos de vacaciones. (...) pero si los profesores no lo ven bien, que al menos los colegios estén abiertos y ofrezcan actividades educativas a los niños (El País, 30/08/07, p. 32),

que lo dice todo de su principal propiedad y razón última de ser y de por qué van en aumento.

Constituyen lo que se llaman *actividades extraescolares*, que 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; o que consisten en alguna forma de entretenimiento cultural, aeróbico o realizado en equipo. Su aparición altera la rutina y el orden cotidiano de los centros escolares, comportándose como una ruptura controlada del ritmo espacio-temporal del momento que se le dedique; a la vez que una apertura, aunque sea parcial o minoritaria, del medio social de referencia. Sus contenidos y manifestaciones guardan una relación de amplia gama con el ciclo educativo al que van dirigidas. Así, una definición comprensiva e inclusive es posible, llamando:

- *Actividades extraescolares* a todas aquellas prácticas de enseñanza y aprendizaje, de *carácter singular* (salidas, representaciones, proyecciones...), que se llevan a cabo utilizando *procedimientos y estrategias* diferentes a los utilizados en las experiencias cotidianas (dinámica grupal, evaluación cualitativa...),

en las aulas o espacios asignados (polideportivos, laboratorios...), *reflejadas excepcionalmente* en los documentos curriculares y espacio-temporales ordinarios (PGA, Memoria...) y que poseen bien un carácter *lúdico* (parten de la idea del juego como instrumento de aprendizaje y tienen como motivo la diversión), *recreativo* (de componente higienista, dirigidas al disfrute del ocio o a la práctica del ejercicio físico), *instructivo* (adquisición de algunas habilidades, aficiones, conocimientos o destrezas) o *formativo* (consistentes en la difusión y adopción de valores sociales, culturales y éticos); cuya elección y desarrollo pertenecen a la *autonomía* propia de las organizaciones escolares; cumpliendo siempre una serie de demandas sociales del entorno más cercano al centro de referencia y en la sociedad más amplia.

La identificación de las propiedades específicas que poseen, permite confeccionar una tipología que las identifique por sus manifestaciones en lo que se refieran a funcionalidad, contenidos, razón de ser y protagonismo en sus orígenes y desarrollo. Tendríamos, así, los siguientes tipos de actividades extraescolares:

- **Complementarias:** aquellas actuaciones curriculares 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* y llamadas así, por lo general por los propios profesores, que las reconocen como propias y distintas del resto. Como ejemplos podemos citar las salidas a parajes históricos (Segóbriga, Itálica...), naturales (el Coto de Doñana o el tajo de Ronda) y actos culturales (museos, obras de teatro, exposiciones artísticas...).
- **Colectivas:** aquellos rituales y ceremonias solemnes y colectivos, realizados en unas fechas fijas, programadas desde la dirección e, incluso, desde instancias sociales y políticas externas al centro y superiores; las más de las veces, en conmemoración de algún hecho, personaje o acontecimiento relevantes, para el centro o su entorno. Su carácter general y participación recomendada a toda la organización le dan nombre y en su interior se pueden distinguir *efemérides* patrióticas y religiosas (el «Día de la Constitución», de Andalucía), o del Beato Marcelino Champagnat), y *jornadas* antropológicas, más o menos monográficas (el «Día de la Castaña» o el «Día sin Tabaco»). Transmiten valores *transversales*, en

parte alineados con el currículo oculto y en parte con la función de *legitimación* social que tienen las escuelas regulares: entran en este tipo los cursillos, prácticas y talleres sobre aficiones musicales, artísticas, lúdicas y deportivas que sugieren y organizan comisiones *ad hoc* y las propias AMPA; para su celebración durante el tiempo inmediatamente adyacente a la jornada escolar. Son generalmente de pago y vespertinas, llevándose a cabo fuera del horario oficial o lectivo, pero dentro del centro y de su control. Constituyen la mayoría de las actividades conocidas como *extraescolares* y se llaman así por la regularidad de su celebración (vespertina, generalmente) y duración (trimestral o anual). Por sus contenidos más cercanos a las habilidades que a lo cognitivo y su agrupación integradora de género y edad, al menos, debe destacarse su contribución positiva, amén que paralela, a las prácticas que definen lo específicamente escolar o curricular. Representan aquellas actividades más *ligadas al entorno* social de los centros y, entre sus propiedades están desde la recuperación del tiempo perdido, posibilitando aficiones otrora imposibles, a mostrar el enriquecimiento cultural del entorno social de los colegios («Judo», «Ajedrez» y «Pintura»).

Por otra parte, se observa una creciente tendencia a su privatización, con la *externalización* de su provisión a manos de *consultoras pedagógicas*, organizadas frecuentemente por exprofesores y pedagogos, que ofrecen un estudio de las necesidades y su gestión posterior. En este grupo, podría realizarse una tipología temática, distinguiendo entre las actividades musicales, artísticas, deportivas, lúdicas e idiomas; sin agotarlas todas.

- **Asistenciales:** son programas de atención y cuidados de carácter no lectivos; sino esencialmente asistencial, que se prestan al alumnado más joven, debido a sus necesidades horarias que no pueden cubrir sus familiares y deben ser atendidas por personal no docente de menor cualificación que los docentes. Suelen prestarse en forma de ayudas oficiales, como propuestas de servicios que utilizan las instalaciones de los centros, estas actividades están en el polo opuesto que las colectivas; tanto por su carácter más individual, como por realizarse en las horas extremas y, finalmente, porque la pericia requerida es menor su también se les podrían llamar *de custodia*, ya que se valen de personal semicualificado, para cubrir necesidades 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. Ubicadas en los mismos aledaños, probablemente físicos y seguramente temporales, de las organizaciones escolares, representan un refuerzo sustantivo de las propiedades *asistenciales* y de *custodia* de las organizaciones escolares.

Los significados de las actividades extraescolares y sus efectos en el aprendizaje

Lo afirmado por Dreeben (1994) y Ball (1989), sobre que las actividades extraescolares eran intermediarias entre las propiedades organizativas de las escuelas y los resultados de los alumnos, era la expresión de un modelo eminentemente teórico y, por tanto, difícil de hacer operativo, por no decir imposible. No se podrá insistir nunca lo suficiente en los intentos que se hicieron para operativizar las variables y elementos de la organización, que se suponen tienen efecto sobre el rendimiento, no pudiendo medirse ni de manera incipiente. La falta de referencias metodológicas para trabajar en ese terreno, una vez incorporada la estructura externa (relaciones sociales con el entorno y actividades extraescolares) aconsejó la continuidad del trabajo de campo en progreso, hasta alcanzar una serie de relaciones cualitativas entre las actividades extraescolares y el aprendizaje, susceptibles de una futura indagación ya con datos y procedimientos operativos. Además, como se dice en castellano antiguo, y es un fiel lema del naturalismo pedagógico: *la Sociología no da lo que la Pedagogía no presta*. Razón por la cual, en su lugar aparecerán *once tesis*, a modo de conclusiones y elementos de continuidad investigadora, en una línea que se promete ubérrima, sobre los efectos de las organizaciones escolares y sus actividades, en el rendimiento de los alumnos. Ahí van:

- Las *actividades extraescolares* aparecen como un componente relevante de las organizaciones escolares, especialmente para alumnos y alumnas del grupo de edad de 6 a 14 años, donde se concentra la práctica totalidad de usuarios potenciales de tales actividades, cuya propiedad fundamental, su funcionalidad, es la oferta tan amplia como versátil que realiza como ajuste de las necesidades de custodia por las diferencias de horario entre el trabajo y la escuela. Por su carácter oficial, se ubican junto al poder, reforzándolo al pasar a ejercer

sobre una nueva red de relaciones formales e informales; y forman parte de la cultura escolar, a la que incorporan elementos materiales (equipaciones deportivas, e instrumentos musicales, como la lira del Kandinsky) e inmateriales, en forma de *mitos y leyendas*.

- Se constituyen, así, en mecanismos privilegiados de las relaciones entre los centros y su entorno social y ayudan a mantener unido el *medio moral* que es la escuela, contribuyendo al reforzamiento de los efectos positivos que poseen las propiedades organizativas de los centros en los resultados escolares. La edad de la clientela, la estructura del currículo y la modalidad de jornada, son tres de las variables relacionadas con la puesta en práctica de tipos diferentes de actividades extraescolares. Así, en Educación Infantil se limita la clientela al segundo ciclo y a temas como fomento de la lectura, transversalidad y escuelas de padres. Temas y modalidades que tenían las escuelas infantiles de Kandinsky y CEIP integrados en su PEC y PGA. En Primaria, edad y etapa socializadora por excelencia, donde mayor es la necesidad de custodia, «tocan todos los palos», incluyendo actividades «colchón», amortiguadoras de posibles avalanchas, como las Escuelas deportivas. En Secundaria se produce la desbandada, especialmente desde el segundo ciclo de la ESO, debido a su autonomía personal y al cambio en la consideración del currículo, más especializado y selectivo. Lo que les lleva, también a centros como el IES a programar clases de repaso o refuerzo de «las asignaturas principales».
- Una variable muy discriminante es la *titularidad* del centro. Los *privados*, centros por lo general integrados («desde los 2 años hasta la universidad»), modifican su nombre llamándoles *actividades especiales*, seguramente porque el prefijo «extra» pondría en duda lo inexpugnable de sus internados y la *certificación* de su «calidad educativa». O, simplemente, porque en «un millón de metros cuadrados de cuidadas instalaciones», las actividades no pueden ser sino *especiales*: «13 escuelas deportivas», «Alto Rendimiento Académico», como también aparece en anuncios de prensa o se puede consultar en hemerotecas («Los 100 mejores colegios de España», según el diario «El mundo»).
- En los centros públicos y como norma consuetudinaria, las actividades *regulares* las organiza el AMPA; los profesores, las complementarias; los centros, las generales o comunitarias y los ayuntamientos, las de servicios. Existen indicios de un pacto no escrito para que los Ayuntamientos se encarguen de asegurar la cobertura de las regulares y vespertinas, posibilitando el desenganche del profesorado de Primaria, en su camino hacia la Jornada Continua. Se corre el

riesgo de conformar una modalidad organizativa que llamaríamos *container*, porque la escuela quedaría como un contenedor por el que circularan, temporal y sucesivamente, diferentes jerarquías de facultativos e instituciones: clases y alumnos: por las mañanas; por las tardes, actividades extraescolares y por las noches, «Bailes de Salón».

- Están por desarrollar las propuestas de Waller y Elias & Dunning acerca de la idoneidad de las actividades deportivas como respuestas-clave de la escuela a la contención del conflicto, al aportar actividades que regulan las energías estudiantiles en el marco de la autoridad escolar, y dado que el *dispositivo disciplinario deportivo* opera actualmente más como mecanismo amortiguador de conflictos que de cauce civilizado, como en los comienzos del deporte escolar. Se ve en la *retirada* de los equipos del Kandinsky y el CEIP de las competiciones deportivas, tanto los escenarios de logro no académico como las artísticas y musicales (la *euritmia* y el arpa en el Kandinsky).
- Por su variedad y especificidad, por su organización plural y gestión integrada por los centros, sus claustros, las AMPA o los ayuntamientos; las *actividades extraescolares* poseen una gran versatilidad y poder de actuación como *mecanismos de ajuste* entre las diferentes categorías de los centros escolares y 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 entorno.
- 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 AMPA de incluir, en la programación de las mismas, «Técnicas de estudio» o «Clases de refuerzo» (particulares o en pequeño grupo), como una forma directa de atacar los bajos resultados académicos.
- Actúan como *aglutinadoras de los equipos directivos*, a los que legitiman en el entorno 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 *miti-fica* 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.

- La *homogeneidad pedagógica*, grado de identificación del Claustro y demás estamentos de un colegio con una pedagogía o PEC innovadores, influye significativamente en la composición de las actividades extraescolares de un centro. La mayor homogeneidad favorece las actividades complementarias y las generales, a expensas de las particulares. Incluso parecería haber una proporcionalidad inversa, en los centros educativos con proyectos innovadores de amplio consenso del claustro y del Consejo Escolar, entre su homogeneidad pedagógica y el número de actividades vespertinas que se celebran en los mismos. Esto es así, porque los docentes dedican, seguramente, sus esfuerzos y mayor atención al desarrollo del currículo en el que aparecen suficientemente contempladas las actividades complementarias, percibidas como más profesionales por el profesorado, alumnos y padres. Al tiempo, en esos colegios más homogéneos, se advierte que aumentan las actividades generales, también llamadas comunitarias o ceremoniales, organizadas por el centro y utilizadas en un sentido legitimador; no tanto en número como en calidad y en organización. En ese sentido, se puede decir que la homogeneidad es un agente importante en la micropolítica de las escuelas. Son muchos los ejemplos al respecto y como muestras, entre muchas, ahí van estas dos: En el colegio «Kandinsky», los ya comentados *mercadillos*; y, en el «Carabanchel-Alto», «El día de la castaña»: una versión laica del día de los difuntos, hoy *Halloween*, donde de la mañana a la tarde, unos equipos que incluyen alumnos de todos los cursos, realizan numerosos juegos inclusivos, mientras sus madres y padres asan unas castañas, de claras connotaciones naturalistas, compradas por la *cooperativa* que, una vez asadas, serán compartidas con los asistentes, en lo que se convierte, como los *mercadillos*, en una verdadera *comunidad de los santos*.
- Las competiciones deportivas y demás actividades generales que supongan *diferenciación* basada en la habilidad, ofrecen escenarios de obtención de logro que, aunque no son directamente académicos, pueden converger con

otros parecidos en conseguir un reparto más equitativo del éxito escolar y un descenso paralelo del llamado *fracaso escolar*. Para ello se necesitaría remover los prejuicios que otorgan distinto valor a unos y otros. En ese sentido, deberían desmontarse muy especialmente la doble consideración, sexista y culturalista, de la educación física como «*maría*» y gimnasia sueca paramilitar. Así, se profundizaría en la democratización de la escolaridad, se canalizaría la violencia simbólica y se establecerían escenarios de logro de *capital corporal*, intercambiable por el académico en *capital social*.

- Las técnicas etnográficas permiten constatar cómo los componentes de *refuerzo, apoyo y recuperación* de esa *red cultural vespertina*, que constituyen las *actividades extraescolares*, ganan protagonismo conforme avanzan la tarde y la ESO y retrocede el capital cultural familiar, detectándose la existencia de una segunda red de *actividades post-extraescolares*, de apoyo y recuperación más genuinos, donde se hacen los deberes (esos que un día suprimiese un ministro llamado Maravall) y se refuerzan los conocimientos; ahora en pequeño grupo y mediante métodos tradicionales. De su importancia dan idea las múltiples instituciones que las integran, Casas de Cultura incluidas; y *las listas de espera* existentes para conseguir una plaza en ellas.

Referencias bibliográficas

- ASCASO, J. ET AL. (1996). *Actividades en la naturaleza*. Madrid: MEC.
- BALL, S. (1989). *Micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós-MEC.
- BEAS, M. ET AL. (1998). *Atención a los espacios y tiempos extraescolares. Actas de las VIII Jornadas LOGSE*. Madrid: Grupo Editorial Universitario.
- CARREÑO, M. (2000). *Teorías contemporáneas de educación*. Madrid: Síntesis.
- COLEMAN, J. S. (1990). *Equality and Achievement in Education*. Boulder: Westview Press.
- DREEBEN, R. (1994). The Sociology of Education. Its development in the United States. *Research in Sociology of Education and Socialization*. 10, 7-52.
- DURKHEIM, E. (2002). *La educación moral*. Madrid: Morata.
- ELÍAS, N. Y DUNNING, E. (1992). *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

- GUERRERO, A. (2002). La sociología de la organización escolar, un marco teórico para el estudio de los efectos de la escuela. *Témpora*, 5, 135-173.
- GUERRERO, E., QUINTANA, D. Y SEAJE, J. (1977). *Una pedagogía de la libertad. La Institución Libre de Enseñanza*. Madrid: Cuadernos para el diálogo.
- LARA, F. (2004). *La escuela como compromiso*. Madrid: Editorial Popular.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1996). Las actividades extraescolares en los centros educativos. Madrid: Autor.
- RODRÍGUEZ, E. (1978). *Tiempo libre y actividades extraescolares*. Salamanca: Anaya.
- TITONE, R. (1981). *Metodología didáctica*. Madrid: Rialp.
- WALLER, W. (1932). *The Sociology of Teaching*. Nueva York: Wiley.

Dirección de contacto: Antonio Guerrero Serón. Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación. Sección Departamental de Sociología VI (Opinión Pública y Cultura de Masas). Edificio La Almudena. Rector Royo Villanova s/n. Madrid, España. E-mail: aguese@edu.ucm.es