

BIBLIOGRAFÍA

LIBROS

Fernández Enguita, M. *Poder y participación en el sistema educativo. Sobre las contradicciones de la organización escolar en un contexto democrático*. Barcelona, Paidós, 1992.

Buena parte de la explicación sobre el tono y las intenciones de este libro se puede encontrar en la portada: una familia, en estos momentos prototípica en el caso de España: el padre, la madre y su hijo, separados por un muro artificial de un aula. Lo que esta obra pretende explicar es el proceso de exclusión que, en un contexto democrático, es capaz de generar la escuela frente a su clientela: los alumnos y sus progenitores o tutores. Esto es algo que aparece magníficamente explicado en uno de los ocho artículos —todos ellos, salvo dos, ya publicados anteriormente—. En este trabajo, basado en varios grupos de discusión, se muestra cómo los profesores tienden a considerar como entrometidos a los padres y las madres cuya participación no se encuadre en el marco diseñado por el equipo docente. Y, en lo que se refiere a los alumnos, como ya se avanzaba en el artículo dedicado a las luces y sombras del pensamiento ilustrado, su situación subordinada en tanto que menores de edad —y, en consecuencia, subordinados a los adultos, incluidos los profesores— y en tanto que discentes —es decir, personas que no saben y que deben dejarse guiar por sus doctos profesores— les coloca en una posición en la que, opinen lo que opinen, especialmente en un escenario público como es el caso del Consejo Escolar de Centro, sus perspectivas siempre corren el serio riesgo de ser neutralizadas por los enseñantes.

Todo esto ocurre a pesar de la sustantiva evolución legal que, en materia de participación de la comunidad escolar —fundamental, aunque no exclusivamente, profesores, padres y alumnos—, ha supuesto la LODE. Esta evolución se analiza en el quinto capítulo del libro. Desde 1970 han sido tres las leyes que han regulado la participación de la comunidad escolar: la Ley General de Educación (LGE), aprobada en plena dictadura, en 1970; la Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares (LOECE), aprobada en 1980 bajo uno de los gobiernos de UCD; y la Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación (LODE), que vio la luz en 1985 bajo un gobierno socialista. De acuerdo con Fernández Enguita, la primera ley corresponde a un modelo burocrático-patrimonial, la segunda a uno patrimonial-profesional y la última a uno profesional-comunitario. Con esto último, el autor quiere poner claramente de manifiesto que, con la LODE en la mano, la última palabra en los centros educativos preuniversitarios la tienen los profesores, quienes gozan en los Consejos Escolares de mayoría absoluta frente a los padres y a los alumnos.

Especialmente esclarecedor resulta el texto —escrito en colaboración con el profesor de la Universidad de Indiana, Robert Arno— consagrado a la comparación entre los mecanismos de participación en España y los de Estados Unidos. Destaca el hecho de que en los Estados Unidos una tradición civilista y localista se traduce en una fuerte presencia de la sociedad civil materializada en los llamados Consejos de Distrito, mientras que en el caso español la tradición «estatalista» y cen-

tralista ha supuesto un mayor grado de compromiso del poder público con la educación, y la mayor cohesión de los profesores como grupo frente a los padres y los alumnos se ha traducido en un menor peso específico de estos últimos frente a los primeros.

Todo esto prueba que la escuela es una curiosa combinación de dictadura y democracia. Y esto es debido a su lealtad contradictoria frente, por un lado, al deber de formar futuros ciudadanos que participen en una sociedad democrática y al deber de formar trabajadores, muchos de los cuales habrán de plegarse con escaso espíritu crítico a los dictados de los propietarios de los medios de producción. Esto es algo que se analiza en el capítulo 3, donde se puede observar cómo esta doble lealtad se manifiesta en el propio currículum expreso, en el cual existen asignaturas organizadas conforme a criterios netamente democráticos: piénsese en el ejemplo de las asignaturas dedicadas a la formación política o a la ética, organizadas al modo de una pequeña asamblea en la que los alumnos son invitados a intervenir. Compárese esta situación con las asignaturas que constituyen el núcleo duro del currículum o, si se prefiere, las más conectadas con la producción: las matemáticas, la física, etc. Aquí ya no hay lugar para el debate y sí para el asentimiento de los mensajes lanzados por el profesor o contenidos en el libro de texto.

Lo hasta ahora dicho podría inducir a pensar que la escuela funciona como un impecable mecanismo de relojería que cumple a la perfección su misión de reproducir el orden social vigente. Sin embargo, como Fernández Enguita aclara en el título de uno de los textos, habría que poner en duda que el león sea tan fiero como lo pintan. Es cierto que la sociología, en general, y la sociología de la educación, en particular, parece haber puesto un peligroso énfasis en la necesidad de convertirse en la ciencia lúgubre del siglo XX. Los aspectos reproductivos de la escuela fueron señalados, incluso con gracejo, por la sociología de corte funcionalista de Parsons o Dreeben. Más grave fue que la sociología marxista incidiese en el mismo análisis de fondo. Baudelot y Establet, Bowles y Gintis y *tutti quanti* se empeñaron en

mostrar que la escuela reproduce el orden social vigente y que la transformación social tendrá que venir de otro lado que no sea la escuela. Especialmente «dañino» fue el libro de Bowles y Gintis, *La instrucción escolar en la América capitalista*, obra que se convirtió en libro de texto en uno de los cursos para enseñantes de la *Open University* británica, con lo cual la sociología permitió justificar la actitud pasiva de muchos enseñantes frente a las contradicciones de la educación. Sin embargo, las cosas no son así, y los propios Bowles y Gintis tuvieron que matizar y rectificar muchos de los postulados implícitos en el llamado principio de correspondencia. Quizá la obra de Willis *Aprendiendo a trabajar*, un trabajo de corte etnográfico, se convirtió en el más serio revulsivo para estos enfoques. Willis mostraba, al contrario que hicieran Bowles y Gintis, que no es la sumisión a las normas escolares lo que conduce al sometimiento en el lugar del trabajo, sino que, justamente al contrario, la rebelión abierta frente a la escuela es lo que conduce a aceptar las jerarquías laborales. Y esto es consecuencia de la actividad libre de los seres humanos, libertad condicionada por el contexto material en que se desenvuelven.

Finalmente, el último texto parece romper con la unidad argumental hasta ahora abordada. Se trata de un artículo dedicado al análisis del Diseño Curricular Base (DCB) en el área de Geografía, Historia y Ciencias Sociales en la Enseñanza Secundaria Obligatoria. Aquí se muestra la ficción de ciencias sociales que configura este DCB. Son unas ciencias sociales monopolizadas por la Geografía y la Historia, que son las especializadas que corresponden al perfil de la mayor parte de los profesores que cubren la docencia de ciencias sociales.

Concluyendo, he aquí un libro que combina magistralmente análisis de corte teórico —que siempre son de agradecer— con otros de carácter más empírico, de diferente dificultad en su lectura, como corresponde a la sinuosidad de un tema como el poder y la participación en la escuela, pero siempre guiados por un loable espíritu esclarecedor.

Rafael Feito Alonso

Egan, K. *La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria*. Madrid, M.E.C.-Morata, 1991.

El objetivo que se plantea el autor al escribir este libro (y los tres restantes que componen la obra en versión inglesa) es el de describir un **ideal de educación** y un programa curricular para su realización. El análisis de los currícula y las prácticas educativas vigentes en la actualidad le lleva a criticar ciertas características que presentan (excesiva racionalización, desprofesionalización, normalización, burocratización y desconexión de la realidad cultural), por lo que propone una nueva alternativa educativa. Su enfoque de la educación pretende aunar las perspectivas de Platón (acumulación de conocimientos y pautas socioculturales) y Rousseau (potenciación de las predisposiciones psicológicas naturales del niño) en un concepto de la educación como proceso por el que se incrementan las capacidades de configuración del significado del mundo y de la experiencia humana, y ello, mediante el aprendizaje de las formas de «dar sentido a las cosas» desarrolladas en nuestra historia cultural. En ese proceso educativo, el individuo «recapitula» la secuencia del desarrollo cultural de cuatro estratos de comprensión de la realidad: mítico, romántico, filosófico e irónico. Cada uno de ellos comprende determinadas capacidades para dar sentido a la realidad (*o bonnes à penser*), que se desarrollan en distintos períodos de edad y se mantienen a lo largo de todo el proceso.

La **educación infantil y primaria** debe orientarse, según Egan, a desarrollar la **comprensión mítica** (propia de los niños hasta los 7 años), estimulando su pensamiento metafórico y poético, sus capacidades de éxtasis y entusiasmo, su sentido de lo mágico, su fantasía e imaginación y su capacidad narrativa.

En el Capítulo 1 el autor destaca la **fantasía infantil** no sólo como una de las características fundamentales de la vida mental de los niños, sino también como un elemento generador y «dinamizador» esencial del pensamiento racional y la actividad intelectual. Los relatos fantásticos (que tan interesantes y significativos resultan a los niños) proporcionan un contexto

ideal para el desarrollo de los primeros conceptos fundamentales mediante los que se da sentido al mundo (real e irreal) y a la experiencia infantil y constituyen, por tanto, una rica vía inicial de acceso al conocimiento. El currículum infantil, en consecuencia, no ha de centrarse tanto en la utilización de contenidos sobre la experiencia concreta del niño en el mundo real cuanto en lo fantástico, lo irreal, lo desconocido, para ampliar y enriquecer el conocimiento que ya posee.

Plantea, asimismo (Capítulo 2), que existen ciertas **semejanzas entre las formas de comprensión y de configuración de significados de las culturas orales y el pensamiento mítico infantil**. Así pues, hace un análisis de esas estrategias mentales de las culturas orales con el fin de comprender y caracterizar mejor la comprensión mítica infantil y de elaborar un currículum inicial más rico, significativo y comprometedor. Las formas de pensamiento orales y el pensamiento mítico infantil se asemejan, en un sentido profundo, en lo que Egan considera su principal función intelectual: crear, estimular y desarrollar la imaginación. Igualmente comparten otras semejanzas más superficiales: 1) la creación y la recreación de un mundo poético, emocionalmente cargado, empleando el pensamiento metafórico y una serie de técnicas de transmisión y memorización de significados socioculturalmente relevantes por asociación con respuestas afectivas (rima, ritmo, métrica, narraciones, juegos de palabras, etc.); 2) la participación en la naturaleza y en el mundo vital de creencias, expectativas, emociones, temores, etc.; 3) la conservación de las condiciones o los aspectos concretos que satisfacen sus necesidades emocionales, pragmáticas, intelectuales y estéticas; 4) el empleo, como tipo básico de clasificación, de la oposición binaria (pares de contrastes); 5) la explicación de hechos y acontecimientos en forma de narraciones intelectual y emocionalmente satisfactorias.

Más adelante (Capítulo 3) destaca el valor de la **narración** como forma esencial de organización de significados, constituyendo, por tanto, no sólo un elemento fundamental del pensamiento, sino también un importante recurso educativo. Otras características destaca-

bles de la forma narrativa, según Egan, son: 1) constituye un contexto ideal para el desarrollo de la fantasía y la imaginación infantiles; 2) proporciona al niño una seguridad intelectual, por cuanto presenta significados claros y precisos y crea un sentimiento totalizador del mundo y la experiencia; 3) constituye un importante agente socializador, en la medida en que transmite pautas de acción y pensamiento socioculturalmente relevantes; 4) amplía la experiencia infantil y expande el ámbito de conocimiento. En consecuencia, el autor plantea el uso educativo de la narración como herramienta conceptual básica para organizar hechos, personajes, ideas, etc., reales o imaginarios, en unidades coherentes y significativas que modelen la orientación afectiva del niño hacia el mundo y la experiencia.

En el Capítulo 4 describe dos características importantes de la comprensión mítica: la polarización u oposición binaria y la imaginación. Plantea que el desarrollo infantil de formas más realistas de pensamiento (propias de estratos de comprensión posteriores) se efectúa mediante un proceso de polarización y mediación. Este proceso básico de aprendizaje empieza con el establecimiento de pares opuestos de conceptos, en un primer nivel, y se continúa con la progresiva inclusión de elementos intermedios entre esos polos o extremos opuestos, hasta llegar a formas abstractas de representación de continuos. Por otro lado, considera que la imaginación (entendida como una aptitud para formar imágenes mentales no sólo de lo familiar y conocido, sino también de lo inusual en contextos concretos) constituye una propiedad esencial del pensamiento mítico que ha de estimularse, sobre todo mediante técnicas narrativas y poéticas (orales) de clasificación y explicación. A lo largo del proceso educativo, el desarrollo de la imaginación ha de ir parejo con el desarrollo de la comprensión de la experiencia cotidiana y de las disciplinas académicas.

Asimismo expone que la educación en el período que comprende la comprensión mítica ha de orientarse hacia el desarrollo del estrato de pensamiento posterior: la comprensión romántica. Este tipo de comprensión se caracteriza fundamentalmente por: 1) la fascinación

del niño con la realidad y el interés por descubrir las posibilidades y las limitaciones que ésta presenta; 2) el desarrollo de «aficiones obsesivas» (exploraciones exhaustivas de algún aspecto interesante de la realidad, confección de listas, etc.); 3) el uso de cualidades humanas trascendentes (nobleza, valentía, temor, etc.) para hacer accesible, interesante y significativo el saber. El paso a estas y otras formas de pensamiento más racionales, descontextualizadas y convencionales ha de hacerse procurando perder lo menos posible de esas formas iniciales de comprensión mítica, más vividas, participativas y naturales.

El Capítulo 5 pretende presentar una fundamentación «empírica» del **esquema recapitulador general** de educación y de desarrollo de la comprensión de la realidad que Egan plantea. Según ese esquema, en el desarrollo del individuo se recapitula la secuencia de acumulación de las formas de dar sentido a la realidad y de las destrezas de comunicación asociadas que han sido desarrolladas a lo largo de la historia cultural y que convergen en los cuatro estratos o períodos anteriormente mencionados. La construcción cultural de esas formas de comprensión depende no sólo de ciertas limitaciones lógicas y de las predisposiciones psicológicas de los individuos, sino también de ciertas condiciones de las sociedades humanas en las que se han desarrollado. Por otro lado, el desarrollo en el individuo de una cultura de esos estratos de comprensión, y en la secuencia presentada, responde a una predisposición del ser humano a educarse, a desarrollar ciertas potencialidades de acuerdo con las condiciones de su historia cultural.

En el Capítulo 6 presenta, en líneas generales, los **principios que, según su enfoque educativo, deben guiar la elaboración del currículum** para la educación infantil y primaria. En primer lugar, y principalmente, este currículum debe dirigirse a evocar, estimular y desarrollar las capacidades para dar sentido a las cosas que sean adecuadas, lógica y psicológicamente, para la primera infancia (capacidades caracterizadas sobre todo por los sentidos del éxtasis y lo mágico) y básicas para otras formas de comprensión, de nivel superior, disponibles en la cultura. Otros hitos fundamentales en

el diseño del currículum infantil son: 1) proporcionar desde muy pronto a los niños un sentido claro de las recompensas y las dificultades que la educación implica; 2) profundizar en la forma dramática de los contenidos (en el significado de lo que se enseña, en términos de ideas, intenciones, expectativas, emociones, etc. humanas); 3) hacer más vivo, interesante y significativo el acceso inicial al conocimiento empleando contenidos y actividades que sean importantes para la vida cultural y social, que se puedan integrar fácilmente en el conocimiento previo del niño y que promuevan el entusiasmo intelectual y el compromiso emocional; 4) establecer primero contextos de significación claros, como los que ofrecen las narraciones fantásticas, y pasar después a captar los límites de la realidad, para desarrollar las formas de pensamiento y comunicación que mejor la representan; 5) estimular la memoria y sus funciones productivas. A continuación, de acuerdo con estos principios generales, ofrece ciertas orientaciones para el diseño del currículum inicial en cinco áreas: historia, lengua y literatura, ciencias naturales, lógica y matemáticas y educación artística.

Dado el importante valor educativo de la narración, ya señalado anteriormente, Egan presenta en el Capítulo 7 algunas pautas para diseñar las unidades didácticas, aprovechando las principales características de la forma narrativa: 1) descubrir, en primer lugar, lo más importante del tema, desde el punto de vista afectivo; 2) buscar los pares opuestos (formas conceptuales) que mejor expresen la importancia del tema; 3) organizar e integrar el contenido en la línea estructural narrativa seleccionada; 4) buscar una solución al conflicto dramático inherente a dicha línea estructural; 5) evaluar si los niños han comprendido y aprendido el contenido del tema y si han captado su importancia.

Para concluir, el autor insiste en la necesidad de realizar un análisis profundo de la historia cultural para descubrir los aspectos fundamentales del desarrollo del pensamiento que han de orientar la educación del individuo. La «esencia» de su planteamiento educativo la expresa el propio autor con las siguientes palabras: «El fundamento pedagógico de este

esquema está diseñado para producir poetas con sentido del humor, que dominen con facilidad técnicas básicas de la racionalidad y del conocimiento en relación con los grandes relatos que constituyen su tradición cultural.»

El valor de esta obra de K. Egan radica, en mi opinión, en la llamada de atención que hace sobre ciertos aspectos que, en general, han sido descuidados en la educación actual y que conviene considerar en los niveles infantil y primario (trabajar con contenidos fantásticos, explotar las cualidades de la forma narrativa, proporcionar elementos de la tradición cultural, cuidar la orientación afectiva de los niños hacia el mundo y el saber, etc.), pero me parece una pretensión ambiciosa por parte del autor estructurar todo un programa educativo únicamente sobre esos aspectos, que él resalta a lo largo de toda la obra. Y ello, además, teniendo en cuenta que algunos de sus planteamientos resultan discutibles (como considerar lo afectivo el motor fundamental del pensamiento, o la excesiva importancia que otorga a la fantasía en detrimento de la experiencia real y concreta del niño en su ambiente familiar, o el excesivo condicionamiento o determinismo cultural de la educación, etc.); a lo que habría que añadir ciertas confusión e imprecisión terminológicas y conceptuales en determinados momentos de su discurso, debidas probablemente al carácter más bien especulativo e interpretativo y a la falta de una fundamentación empírica sólida de sus planteamientos. Todo lo cual recomiendo, en mi opinión, actuar con cautela a la hora de considerar la posible aplicación práctica de su «proyecto educativo».

Beatriz Barquero Santander

Escolano Benito, A. *L'educazione in Spagna. Un secolo e mezzo di prospettiva storica*. Milano, Gruppo Ugo Mursia Editore S.p.A., 1992, 174 páginas.

Este trabajo se incluye dentro de una serie de estudios comparados sobre educación, planificada y promovida por la Sección de Teoría e Historia de la Educación (dirigida por Gio-

vanni Genovesi) y recogida en la colección italiana *L'innovazione educativa*, a cargo de Raffaele Laporta. Su publicación por la editorial Mursia pone a disposición del público italiano un texto que presenta de manera sintética la evolución histórica de nuestro sistema escolar en la época contemporánea, desde las primeras propuestas del liberalismo constitucional (1812) hasta las realizaciones escolares del actual gobierno socialista.

Bruno Bellerate, traductor del texto al italiano, revela en el prólogo del mismo las razones de su publicación cuando afirma la necesidad que la sociedad italiana tiene de romper la influencia que sobre ella ejercen países con patrones culturales dominantes y de aproximarse al conocimiento de entornos física y culturalmente más cercanos, resaltando, en este sentido, las similitudes políticas y escolares entre España e Italia. A pesar de esas similitudes, el mercado italiano solamente disponía, desde 1984, de una obra de historia de la educación española, concretamente el texto de A. Leonarduzzi, *Scuola e Società in Spagna dalla seconda Repubblica alla Costituzione del 1978*. Bellerate analiza comparativamente las características de ambas obras, señalando las aportaciones específicas del trabajo del profesor Escolano para el público italiano al que va destinada: Si el trabajo de Leonarduzzi adopta un punto de vista estrictamente pedagógico y se centra básicamente en los aspectos legales del sistema escolar en el período que analiza, el profesor Escolano, de formación más claramente histórica, atiende especialmente en este trabajo a los contextos políticos y a los condicionamientos económicos que han determinado la evolución de nuestro sistema escolar.

En una obra de síntesis y divulgación como la que nos ocupa, la dificultad del autor estriba en seleccionar adecuadamente contenidos significativos del corpus de conocimientos sedimentados institucional y académicamente y en presentarlos con enfoques e interpretaciones consolidadas en el gremio, dando una visión o panorámica global y con coherencia interna. El libro de Escolano cumple adecuadamente este objetivo de síntesis significativa, esforzándose en detallar los contextos y los marcos generales para hacer más comprensi-

ble a un público ajeno el fenómeno que analiza. A pesar de ello, colocándose en la situación del lector italiano, Bellerate comenta que el autor «parece a veces olvidar que lo que para él es familiar no lo es para los extranjeros». En todo caso, ésta es una dificultad sin duda insalvable.

El libro, atento especialmente a mostrar el desarrollo institucional de la escolarización en nuestro país, se organiza en cinco etapas o períodos cuya homogeneidad viene determinada esencialmente por criterios políticos, sociales y económicos. Esas cinco etapas (con tiempos cronológicos desiguales, porque acertadamente se ha preferido sustituir el «tiempo cronológico» por el «tiempo histórico») determinan los cinco capítulos en los que se subdivide el libro: el origen del sistema nacional de educación en España (1812-1874), la educación en la sociedad española de la Restauración (1874-1931), la educación en la Segunda República española (1931-1939), la educación durante el Franquismo (1939-1975) y la restauración democrática y la educación (1976-1990). En cada una de estas etapas, el fenómeno escolar es analizado desde tres dimensiones: una dimensión política (en la que se atiende a la formalización jurídica del sistema educativo, la posición de las distintas fuerzas políticas respecto del aparato escolar, cuestiones como la libertad de enseñanza, relaciones Iglesia-Estado, aspectos financieros y administrativos, etc.), una dimensión institucional (cuantificando la evolución de nuestra red escolar —pública y privada— en los distintos niveles de enseñanza, atendiendo al número de centros, de alumnos, porcentajes de escolarización, índices de permanencia, etc.) y una dimensión pedagógica (apuntando las innovaciones pedagógicas —teóricas y prácticas— más sobresalientes en cada período).

La atención que aquí se presta a los distintos aspectos de nuestra historia escolar resulta equilibrada, dándose cuenta de los más significativos desde un planteamiento de prospectiva histórica. El análisis de los distintos períodos se hace sobre la base de una línea de progreso, de desarrollo mantenido y continuo de nuestra red escolar, orientándonos a los momentos más significativos de esa evolución. El hecho

de avanzar el análisis hasta los momentos actuales indica la intención del autor de hacer del conocimiento histórico un elemento que oriente y diseccione la política educativa actual y futura, incluyéndose específicamente en el texto un epígrafe final de «balance y perspectivas».

En todo caso, el carácter de síntesis del trabajo está perfectamente logrado, aunque personalmente y desde mis intereses particulares, habría encontrado conveniente una mayor atención a la enseñanza privada —de manera especial a la enseñanza particular y fundacional— y a la actividad desarrollada por el magisterio y el cuerpo de enseñantes, como componente esencial del sistema educativo.

En mi opinión, uno de los aspectos más conseguidos del texto que reseñamos es la combinación que el autor realiza entre los aspectos más generales de nuestra historia escolar, y también más conocidos, con información más monográfica sobre aspectos puntuales, objeto de investigaciones muy especializadas y concretas, cuya integración se realiza armónicamente. Ello se hace fundamentalmente en los apartados en que se analizan las innovaciones educativas de cada período, para cuya elaboración el autor recurre a estudios muy pormenorizados que le permiten dar cuenta, por ejemplo, de la presencia de la pedagogía española en las Exposiciones Universales o de la introducción en nuestro país de las corrientes pedagógicas europeas a partir de análisis bibliométricos. El recurso a esta bibliografía especializada que comentamos, y, en su caso, a otra más general, se hace con criterios personales totalmente legítimos y coherentes con los esquemas del autor, aunque a veces se pueden echar en falta referencias bibliográficas usuales. Se trata, en definitiva, de un eficaz trabajo que proyecta en el ámbito internacional una visión de la evolución y del estado actual de nuestro sistema escolar (en sus rasgos generales) por el que los historiadores de la educación debemos felicitarlos.

Aida Terrón Bañuelos

García de León, M. A. (Coord.), *La ciudad contra el campo*. Diputación de Ciudad

Real - Área de Cultura, Siglo XXI, 1992, 288 páginas.

La colección Biblioteca de Autores Manchegos acoge la publicación de este proyecto pluridisciplinar que, desde la sociología, la antropología, la literatura, los *media*, el cine y la fotografía, aborda diferentes ángulos de visión del mundo rural frente al urbano.

El libro es una recopilación de artículos, como dice en la presentación su coordinadora, «de carácter misceláneo», cuyo mínimo común denominador puede encontrarse en el objeto de reflexión elegido, la España rural y sus actores, en una perspectiva de cambio social.

La amplitud de los temas tratados hace que, entre las diez colaboraciones que componen el texto, haya elegido destacar para la presente recensión, y puesto que de la *Revista de Educación* se trata, los tres artículos que a continuación se comentan, por su especial relevancia en los campos de la sociología de la educación y de la cultura.

El primero de ellos, «El paleta, un estigma del mundo rural», de M.^a Antonia García de León, tras pasar revista a las diferentes y siempre peyorativas denominaciones que la persona de campo ha venido recibiendo en la ciudad, recrea la figura social por antonomasia del mundo rural, el paleta. La autora se vale como hilo conductor de los personajes y guiones de películas, en clave de comedia o, por mejor decir, de tragicomedia, muy representativas de ese fenómeno de enorme transcendencia social que ha sido la emigración del campo a la ciudad, el éxodo rural, en tres momentos clave de nuestra historia reciente: la inmediata posguerra, los años del «desarrollismo franquista» y la época actual.

A través de este análisis, se van desvelando la mentalidad y las pautas de comportamiento de unos arquetipos, tal vez en exceso caricaturizados, pero no por ello menos característicos, que reflejan dos visiones, la del campo «desde la ciudad» y la de la ciudad «desde el campo», contrapuestas y negativas la una para la otra. Ambas visiones marcan la inadaptación al medio urbano de los personajes rurales, susten-

tadores de valores sociales y culturales que chocan con los que rigen en la ciudad, viéndose por ello rechazados y ridiculizados socialmente. Y si, desde un ángulo conservador, las películas representativas de los dos primeros momentos reivindicaban el triunfo, al menos moral, de los valores «rurales» como más sanos, honestos y auténticos, con el regreso al campo de unos personajes inasimilables por la ciudad, el ejemplo escogido para ilustrar la época actual —una película de Pedro Almodóvar— es, en cambio, el punto del no retorno, la imposible vuelta atrás, excepto quizá para los más viejos.

En efecto, la figura del paleta es cada vez más una reliquia de la generación de «los abuelos», y la cultura rural, convertida en algo marginal, parece condenada a la desaparición ante el imparable avance del modelo urbano sobre el rural, que penetra no sólo en la configuración del hábitat, sino también en el mundo de los valores, homogeneizados por los *media*.

El segundo artículo sobre el que quisiera llamar la atención, titulado «La ambigua posición del maestro en la escuela rural», forma parte de una investigación sociológica realizada en Castilla-La Mancha y está a cargo de Félix Ortega, autor de otros trabajos sobre la profesión de maestro, alguno de ellos publicado en esta misma revista (núm. 284, 1987).

Hasta un pasado bastante reciente, la práctica del oficio de maestro se realizaba básicamente en el medio rural, y esta figura, la del *maestro rural*, «ha sido el tipo predominante en nuestra enseñanza». A juicio de Ortega, este hecho explica algunos rasgos muy significativos que están presentes aún hoy en este oficio. La posición del maestro se encuentra marcada históricamente por la ambivalencia de la propia institución escolar, que, asociada en sus orígenes al proyecto ilustrado democrático-burgués y concebida como vehículo de progreso frente al oscurantismo y conservadurismo más propio de la sociedad campesina tradicional, se impone a través de un Estado conservador, dominado por las clases oligárquicas rurales.

La escuela rural, por sus contenidos y métodos, donde el tradicionalismo pedagógico

basado en el autoritarismo y la rutina se impone, no prepara para cualificar ni en el medio urbano ni en el rural, pero sí propone un patrón urbano-industrial al que niños y jóvenes no van a acceder —si no es en una ínfima minoría, pues el acceso al Bachillerato, los «verdaderos estudios», quedaba reservado a las clases urbanas y a los hijos de los propietarios agrícolas— como superior al rural, dando lugar a la aculturación.

La posición del maestro rural se encuentra siempre en la contradicción entre ideal y realidad: agente de cultura en el medio agrario, tiene una preparación deficiente, una remuneración escasa (que obligaba a muchos maestros a completar su sueldo con las famosas «clases particulares»), un *status* y un prestigio social bajos, que la tendencia a la feminización, propia de las profesiones devaluadas, acentúa.

Ortega desarrolla la noción de *extraño sociológico* como rasgo típico, derivado de la posición social del maestro: es alguien que está en una comunidad, pero no forma parte de ella. No pertenece ni a la sociedad rural, ni a la urbana. Posee una pretendida superioridad cultural, pero en la práctica ocupa una situación marginal, incluso dentro del propio sistema educativo.

Se trata de un trabajo concebido como apostolado, dotado de una gran carga moralizante, con una fuerte impronta religiosa. Siempre se ha hablado de *vocación* para la enseñanza, antes que de profesionalidad, por lo que el autor no duda en calificarla de profesión eminentemente *ideológica*, señalando también que reúne las características de lo que se han llamado *semi-profesiones*, carentes de conciencia corporativa profesional, de solidaridad de clase y de organización sindical.

Una serie de transformaciones en los roles sociales y pedagógicos de los maestros presentaría una imagen totalmente diferente, si no opuesta, del perfil tradicional del maestro rural, que se convertiría en «consejero», «mediador» y «aliado» de la comunidad, en una especie de «agente del cambio social». Sin embargo, el autor no es optimista respecto a su

situación real; Desde la concepción «meritocrática» de la escuela, las familias ven en ella un medio de ascenso social para sus hijos y en el maestro al depositario de la igualdad de oportunidades, traducida en notas y en el éxito o el fracaso escolar. Pero la escuela rural no ha conseguido resultados igualitarios entre los jóvenes del mundo rural y del urbano, ni prepara para los cambios acaecidos en aquél, mientras continúa ofreciendo una imagen superior de lo urbano-industrial.

Por último, María Luisa Esquivel, desde el campo de la antropología, estudia en «Los niños rurales» las características de la infancia cuyas condiciones de vida se desarrollan en un hábitat ligado al sector primario, en el campo o en pequeños pueblos. Lejos de una visión estática, pone el énfasis en que la sociedad rural se halla en un proceso de cambio.

El contexto físico —el campo, la calle, la casa— en el que los niños rurales se desenvuelven les permite moverse y desarrollar sus actividades —juego, escuela, trabajo, descanso— de un modo mucho más libre e independiente de los adultos que los niños del medio urbano. El contacto directo con la naturaleza, percibida a través del cuerpo, les proporciona una buena adaptación al medio, mientras que se manejan con dificultad en medios extraños, como la ciudad. Las nociones de espacio, tiempo y de relaciones con otras personas se configuran en un contexto más inmediato y su socialización se realiza a partir de los grupos de referencia próximos: familia —nuclear y también la extensa, que comprende a los abuelos y otros parientes—, vecindario, los otros niños y la escuela.

La escuela representa el conocimiento del mundo exterior y es, en sí misma, una micro-sociedad, estructurada internamente, donde la figura del maestro —a menudo idealizada, sobre todo por los más pequeños— adquiere una gran importancia. La escuela tiene un papel en el cambio de la sociedad rural, aunque es un modelo ajeno a la misma (y en ello coincide con Félix Ortega).

A través de los conocimientos transmitidos por la escuela, pero, sobre todo, a través de

los medios de comunicación, se incorporan cada vez más elementos de la sociedad urbana, que conviven en la sociedad campesina con modelos de conducta y valores sociales, económicos y culturales tradicionales; aunque los modelos basados en la autoridad van poniéndose en cuestión por los jóvenes. Las transformaciones en los hábitos de consumo, formas de vestir y diversiones homogeneizan a la juventud y se acrecientan las diferencias intergeneracionales.

Concluye la autora que la identidad de los niños rurales persiste, por cuanto aún conservan una concepción del mundo articulada en torno a lo rural, pero la práctica desaparición del rol económico que desempeñaban en la ayuda a los padres en el trabajo del campo para integrarse en la escuela y la incorporación cada vez mayor de elementos de la vida urbana, influidos principalmente por los *media*, sitúan la infancia rural en una dinámica de cambio.

Ana Amorós Puente

Jackson, Ph. W. *La vida en las aulas*. Madrid, Morata, 1991.

Entre las múltiples obras que sobre educación han aparecido en el mercado en estos últimos 25 años muy pocas realizan aportaciones de tipo metodológico que lleven a revolucionar la práctica de la investigación educativa. El estudio de Ph. J. Jackson es, sin duda alguna, una de ellas.

El libro analizado constituye una reciente edición de la aparecida en el año 1968, con una nueva introducción del autor 21 años después de la redacción inicial, en la que contextualiza la obra recordando el ambiente en el que surgió. Figura también un interesante prólogo del profesor Jurjo Torres Santomé.

Hasta finales de los sesenta, la investigación educativa estuvo marcada por una orientación de tipo cuantitativo. La fe en la ciencia y su objetividad como medio para mejorar la prác-

tica educativa estaba tornándose en desencanto. En ese contexto, Jackson afronta el conocimiento de lo que ocurre en las aulas con unas armas nuevas: las técnicas de tipo etnográfico. Así, esta obra aparece como uno de los hitos en el inicio del paradigma cualitativo en investigación educativa. Utilizando un viejo dicho indio, hasta entonces los investigadores se estaban comportando como los seis ciegos que trataban de definir un elefante. Uno tocó una oreja y dijo: «Esto no es un animal, sino una hoja correosa». Otro cogió la trompa y afirmó: «Es una serpiente». Y así sucesivamente. Jackson pretende abrir los ojos y observar al paquidermo en su conjunto; y olerlo, escucharlo, palparlo y hasta saborearlo. El autor pretende conocer, comprender y mejorar la práctica educativa desde una nueva perspectiva, desde un planteamiento más holístico, sumergiéndose realmente en las aulas, observándolas, entrevistándose con los profesores, preguntándoles por lo que ellos piensan acerca de su propio trabajo.

Coincidiendo con esta publicación, comienza a decaer la concepción técnica de la educación y tiene lugar una reivindicación del pensamiento práctico, frente a un pensamiento técnico. Se trata de que el profesor reflexione sobre la práctica en el aula y transforme su actuación a través de esa reflexión.

A través de cinco capítulos, el autor reflexiona sobre la práctica educativa. En el primero de ellos ofrece una visión, dentro del más puro estilo de investigación antropológica, de lo que acontece en el aula. Partiendo de tres de las características que definen la vida en las clases —el hacinamiento, la evaluación y el poder—, Jackson utiliza, por vez primera en la historia, el término «curriculum oculto». La multitud, el elogio y la desigualdad de poder se combinan para formar el curriculum oculto que cada alumno y cada profesor deben dominar para desenvolverse en la escuela. Las condiciones de hacinamiento a las que un alumno se ve sometido en sus horas lectivas hace que tenga que soportar situaciones de demora, rechazo, interrupciones y distracción social que se dan en el aula. De igual manera, analiza el ambiente evaluativo de la escuela y las reacciones que se producen ante él, así

como el hecho de la desigualdad de poder, que es la tercera característica a la que deben acostumbrarse los estudiantes.

En el segundo capítulo se centra en las actitudes de los alumnos hacia la escuela. A través de una revisión de las investigaciones realizadas hasta ese momento, verifica la complejidad de los sentimientos de los alumnos. Llega a la conclusión de que la relación entre actitudes y rendimiento escolar, si es que existe, no es tan fácil de demostrar como a primera vista parece.

La atención del alumno en clase es el tema del tercer capítulo: *participación y absentismo en clase*. Su propia experiencia y el análisis de otros trabajos que analizan este aspecto le llevan a la conclusión de que no es la atención, o la falta de ella, la base de la problemática escolar. Que los alumnos estén aparentemente siguiendo al profesor no es muestra de una buena clase, la realidad es mucho más compleja; dicho con sus palabras, «la experiencia escolar es más que la suma de sus partes» (p. 148).

En el cuarto capítulo, las entrevistas con 50 profesores considerados «expertos» proporcionan datos con los que analiza varios aspectos del trabajo de los docentes. El propósito general de las entrevistas es averiguar cómo ve el aula un grupo de buenos profesionales. Para ello se centra en tres series de cuestiones: la calidad de los esfuerzos docentes, la relación entre ese esfuerzo y el marco institucional, y las satisfacciones personales que produce el hecho de ser profesor. De esta manera encuentra cuatro temas clave en la práctica docente: la inmediatez de los acontecimientos en el aula, la naturalidad de sus acciones, la percepción por parte de los mismos de su propia autonomía personal y la individualidad, entendiendo como tal el interés que tiene el profesor por el bienestar de cada uno de los alumnos de su clase. De igual manera, el análisis de las entrevistas le hace llegar a dos interesantes conclusiones: la ausencia de vocabulario técnico en los profesores y la falta de racionalidad en sus actos. Esta falta de racionalidad no significa irracionalidad, sino intuición más que apoyo en modelos racionales.

Es en este capítulo donde realiza la segunda gran aportación epistemológica, distinguiendo entre la enseñanza preactiva y la interactiva.

Por último, realiza una reflexión crítica sobre la situación de la investigación educativa en ese momento, solicitando un cambio radical de estrategia. Su tesis es que «algunas de las fuentes de las que tradicionalmente se han servido los profesores en busca de orientación y consejo, no es probable que consigan que la educación avance como se esperaba» (p. 190). Para demostrarla analiza cómo las teorías de enseñanza-aprendizaje, las estrategias de «ingeniería humana» y las contribuciones del psicólogo de orientación clínica, o del experto en salud mental, no aportan conocimientos que sirvan realmente para mejorar la práctica educativa. Con el objetivo de lograr esa mejora, el autor propugna un nuevo modo de enfrentarse a los fenómenos del mundo docente: la observación participante y el estudio antropológico de campo.

En definitiva: un clásico. La obra analizada representa un hito en el nacimiento del paradigma cualitativo en la investigación educativa. De esta manera, sin poder afirmar que sus contenidos muestren lo último de la investigación educativa, representa una lectura obligada por sus aportaciones en el campo conceptual y metodológico.

La reedición de esta obra confirma la trayectoria de la editorial Morata en la publicación de interesantes estudios educativos. Con actuaciones como ésta se conseguirá que los estudiantes de las Escuelas de Formación del Profesorado y de las Facultades de Ciencias de la Educación estudien y analicen las grandes obras de la investigación educativa.

Fco. Javier Murillo Torrecilla

Muñoz-Repiso, M. y otros. *Las desigualdades en la educación en España*. Madrid, C.I.D.E., 1992.

Dirigido por Mercedes Muñoz-Repiso, el Servicio de Investigación del C.I.D.E.¹ nos tiene acostumbrados a la elaboración de trabajos bien contruidos y de gran utilidad para el conjunto de la comunidad educativa. Así lo demuestran, sólo por poner uno de los ejemplos más conocidos, los distintos informes publicados sobre el Sistema Educativo Español², que están reconocidos ya como literatura básica para conocer y entender la actual estructura de nuestra realidad educativa. El libro que ahora se comenta completa dicha realidad educativa desde la óptica de las igualdades o desigualdades en la educación en España.

Este informe es fruto de la participación española en un estudio más amplio, de carácter internacional, propuesto por la O.C.D.E.³, cuyo objetivo es realizar una panorámica descriptiva referida al acceso y la participación en la enseñanza según distintas variables de tipo demográfico y social (edad, sexo, clase social, pertenencia a minorías, etc.), para obtener, en la medida de lo posible,

«un primer boceto del mapa de las categorías subrepresentadas en el mundo de la educación y la formación»⁴.

Así, se pueden detectar los grupos más desfavorecidos desde el punto de vista educativo y potenciar acciones específicas con ellos, adaptadas a sus necesidades particulares, que permitan paliar esas desventajas donde existan y evitar que aparezcan donde aún no las hay.

La estructura del libro se organiza en siete capítulos:

En los dos primeros se analizan las diferencias en los distintos niveles del sistema educa-

¹ Centro de Investigación, Documentación y Evaluación del Ministerio de Educación y Ciencia.

² Rivière Gómez, A. y otros (1988): *El Sistema Educativo Español*. Madrid, C.I.D.E.

Muñoz-Repiso, M. y otros (1992): *El Sistema Educativo Español 1991*. Madrid, C.I.D.E.

³ Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.

⁴ *Las desigualdades en la educación en España*, p. 10.

tivo (no universitario en el capítulo primero y universitario en el segundo) según variables como el género (masculino y femenino), el tipo de hábitat (urbano, intermedio y rural) o la clase social (capitalistas, clases medias patrimoniales, clases medias funcionales supraordinadas, clases medias funcionales subordinadas y obreros). Esas diferencias analizadas son tanto cuantitativas (número de escolarizados) como cualitativas (rendimiento y nivel de estudios alcanzado). Se presenta, además, la evolución temporal de las diferencias según esas variables durante los últimos 20 años.

Los capítulos tres, cuatro y cinco abordan la problemática de los adultos. El capítulo tercero analiza, mediante una descripción de la situación actual y una evolución temporal de 10 años, el nivel educativo alcanzado por las personas adultas según su distinta situación dentro del mundo laboral. En el capítulo cuarto se hace un repaso de los niveles de participación en los diversos programas de educación de adultos y en el quinto se aborda el acceso a la educación superior por parte de los adultos, haciendo un estudio sobre las desigualdades en dicho acceso en función de su género, hábitat o clase social.

El capítulo sexto está dedicado al análisis específico y pormenorizado de aquellos grupos de población considerados «más desfavorecidos», y entre los que se incluyen, entre otros, población itinerante, gitanos, inmigrantes y reclusos.

El séptimo y último capítulo se destina al examen de las desigualdades existentes entre los cuerpos de enseñantes, según su género y su origen social.

Anexos que contienen cuadros esquemáticos en los que se describen las tres últimas estruc-

turas de nuestro sistema educativo⁵ y numerosas tablas con datos adicionales a los ya presentados en el transcurso de los capítulos, además de una amplia, actual y bien escogida selección bibliográfica, organizada por temas, completan esta obra.

Todos los datos presentados en ella se atienen en lo posible a fuentes oficiales y han sido recogidos principalmente del Instituto Nacional de Estadística y del propio Ministerio de Educación y Ciencia, con una perspectiva temporal variable, pero, en cualquier caso, lo suficientemente amplia como para poder ofrecer al lector una visión panorámica y de evolución socio-histórica contemporánea muy completa⁶.

Es precisamente en la presentación de los datos donde reside una de las características más destacables de este libro. Por vez primera se ofrece un informe sobre las desigualdades educativas de nuestro país con datos oficiales y con una evolución temporal tan amplia. Por otra parte, la organización de los datos en las tablas y gráficos que se ofrecen está muy bien realizada. Además, según señalan los propios autores:

«(...) se ha procurado que el informe sea "denso" y no "voluminoso". Es decir, que contenga la mayor cantidad de información relevante pero de modo muy sintético, eliminando todo lo que se ha considerado superfluo o anecdótico, ya que se trata de ofrecer una panorámica amplia pero esquemática. Y por último, hay una intención manifiesta de que el informe sea descriptivo y por tanto se han evitado en lo posible las interpretaciones y comentarios personales de los datos»⁷.

Precisamente una de las grandes cualidades de este trabajo no está tanto en sus comenta-

⁵ La existente antes de la Ley General de Educación de 1970, la que se implanta con dicha Ley y la nueva estructura adoptada por nuestro sistema a raíz de la aprobación de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).

⁶ Esta «variabilidad» oscila entre los 10 años para los datos referidos a la población adulta y los 20 para aquellos que tratan sobre la escolaridad en los niveles educativos reglados. Los datos considerados en el estudio como «actuales» son los del curso 1987-88, por ser éste el curso más reciente del que se dispone de estadísticas completas.

⁷ *Las desigualdades en la educación en España*, p. 11.

rios —sin restarle ningún mérito— cuanto en su riquísimo y exhaustivo aporte de datos, extraídos de fuentes del máximo rigor, que ofrece al lector inagotables posibilidades de elaborar conclusiones propias, ayudado por las innumerables gráficas y tablas que se le proporcionan.

Hay que felicitar al Ministerio de Educación y Ciencia por facilitar, con la publicación de este informe, que toda la comunidad educativa nacional pueda conocer unos datos que ofrecen una de las vertientes más polémicas de la realidad educativa: la igualdad o desigualdad en el acceso y la permanencia en la educación.

La publicación de *Las desigualdades de la educación en España* supone la aparición en el panorama de la literatura educativa actual de un documento fundamental para todos los educadores españoles, puesto que representa una fuente extremadamente rica para extraer información sobre los grupos educativamente desfavorecidos, para plantearse interrogantes acerca de esas desigualdades, para concienciar de su existencia y para promover la reflexión sobre ellas. Es de esperar que el mejor conocimiento de las mismas colabore a su progresiva reducción.

Javier M. Valle López

Tyler, W. *Organización Escolar*. Madrid, Morata, 1991, 220 páginas.

La presente obra aborda uno de los temas fundamentales del debate educativo actual: la organización interna de la institución escolar, que, analizada desde el punto de vista sociológico, puede contribuir ampliamente a resolver cuestiones polémicas acerca del funcionamiento y la eficacia de los centros educativos.

Los diversos enfoques sociológicos presentados por el autor forman un amplio abanico de opciones, que va desde la consideración de las escuelas como entidades organizativas sujetas a modelos de funcionamiento burocrático, hasta una visión de las mismas como lugares de encuentro entre profesores y alum-

nos o, incluso, como agencias de reproducción de clases sociales.

Tyler busca el equilibrio entre las diversas perspectivas, fundamentando su propia visión en las aportaciones de autores de la tradición estructuralista, tales como Bernstein y Foucault, y pone de manifiesto, ante todo, la necesidad de un estudio más profundo de la institución escolar.

El libro está dividido en seis partes, la primera de las cuales, a modo de introducción, trata cuestiones básicas sobre la organización escolar y la perspectiva sociológica. Los sociólogos interesados en el tema han dedicado varias décadas a analizar las escuelas, en un intento de definir aquello que las caracteriza como instituciones. El resultado de estos estudios ha sido la fragmentación en perspectivas muy diversas y aparentemente irreconciliables. Actualmente las visiones parciales de la vida escolar gozan de una gran popularidad, y la causa reside en las dificultades encontradas para realizar un análisis holístico de la escuela como entidad social. Por esto, conviene considerar estas instituciones como un conjunto de partes dotado de mecanismos internos de acción. El interés por uno u otro aspecto dependerá, básicamente, del concepto de escuela que se tenga. En los años 80 se aprecia un creciente interés en los investigadores por identificar las propiedades que caracterizan la organización de un «buen» centro escolar. El objetivo de estos estudios es la mejora de la calidad de enseñanza, finalidad que responde a intereses políticos en torno a la escuela como institución. Tyler pone de manifiesto la dificultad de elaborar un marco teórico sólido en torno a la estructura escolar, pues, a diferencia de otras organizaciones, ésta ofrece tratamientos graduados en relación con la edad y posee objetivos difusos y fácilmente politizados, al tiempo que carece de poderes propios. La búsqueda de un marco analítico sencillo y flexible lleva a este autor a señalar cuatro categorías de enfoques de la organización escolar, clasificables según dos ejes teóricos: la rigidez-articulación de los enlaces entre los elementos formales de la estructura y la rigidez-articulación entre los elementos formales e informales. Este marco, que agrupa distintos paradigmas,

evita especificar las relaciones entre escuela y sociedad y se centra especialmente en el funcionamiento interno de la misma, si bien no pretende excluir del estudio de la organización escolar las cuestiones macrosociológicas.

En la segunda parte del libro, *La escuela como organización compleja*, Tyler se centra en la exposición de los modelos organizativos funcionalista y burocrático. El enfoque funcionalista, uno de los predominantes en la bibliografía sobre organización, considera la escuela como un sistema social en el cual las relaciones entre elementos son relativamente ordenadas y coherentes. Dentro de este enfoque se describe el modelo de sistemas que Parsons ideara para las organizaciones en general y que más tarde Hills aplicó a las escuelas. En él, la estructura de las organizaciones resulta del establecimiento de un equilibrio entre la presión externa y el enfrentamiento y la adaptación del interior, de cara a su supervivencia. No obstante, se señala en esta obra que aun la aplicación más sensible de este esquema considera la escuela como un conjunto rígidamente establecido de funciones, roles, normas y significados. A pesar de las críticas que diversos autores realizan al enfoque funcionalista —debido a la apariencia mecanicista y determinista que le confieren las comparaciones que realiza entre el funcionamiento de las organizaciones humanas y la actividad de las máquinas o de los organismos vivos—, el autor de esta obra considera que dicho enfoque puede ser un instrumento de análisis sensible y útil, y un punto de referencia oportuno para los restantes capítulos del libro. También se ocupa Tyler en esta parte de la aplicación del «tipo ideal» de administración burocrática de Weber a la escuela, en el cual se ha inspirado la mayor parte de la bibliografía de la escuela como organización compleja, que, sin embargo, no deriva tanto de la formulación original de Weber, como de las adaptaciones de otros teóricos. El «tipo ideal» weberiano concibe la mejor forma de burocracia como aquella en la que las tareas son reguladas de forma oficial y están sujetas a divisiones funcionales del trabajo, ordenadas según una jerarquía integrada por funcionarios expertos, que han accedido por méritos a su posición, y donde todo el conjunto es regido por normas

y procedimientos impersonales. En el caso de las organizaciones escolares, sólo hay una posibilidad parcial de aplicación de este modelo, pues existen notables diferencias entre la forma burocrática de acción y el funcionamiento de las escuelas, que parecen centrarse más en la tarea de enseñanza que en el aparato burocrático, minimizando así el componente «gerencial». Si bien es cierto que muchos aspectos de la escuela no encajan en el modelo burocrático —como plan administrativo unido a procedimientos normalizados e impersonales—, los sistemas escolares reúnen diversas manifestaciones de la burocracia que difieren en función de los niveles jerárquicos de la organización educativa. En el caso de la escuela, el «tipo ideal» de Weber se ha limitado a proporcionar una descripción de la misma como lugar de toma de decisiones. Tyler nos advierte del peligro que supondría otorgar una excesiva importancia a la autoridad jerárquica en este tipo de instituciones.

La tercera parte de este libro, *Modelos postweberianos de organización escolar*, recoge el modelo de contingencia y el enfoque que considera las escuelas como sistemas dotados de una articulación flexible. El primero de éstos posee un carácter sistémico y fue ideado por teóricos de la cibernética, entre los que destaca Ashby. Entre los años 60 y 70, este modelo llegó a dominar la bibliografía sobre organización, pero los múltiples diseños que proponía originaron una serie de problemas teóricos que dio lugar al rechazo de sus planteamientos por parte de numerosos autores. La exposición de este enfoque abarca tres apartados: las bases teóricas y las fases de desarrollo del mismo, la bibliografía empírica por él generada y las críticas vertidas en su contra, por su incapacidad para explicar las variaciones en la estructura de la organización. No obstante, para Tyler, el modelo de contingencia ha demostrado ser interesante por su visión de las interrelaciones básicas de las organizaciones, ya que, aunque pasa por alto los problemas sociológicos del orden y el control, ha tenido éxito al revelar el funcionamiento interno de la escuela, atendiendo al ambiente en el que se desarrolla. Este enfoque postula que las pautas formales de la organización son mejor entendidas al ser consideradas como

una respuesta a la incertidumbre y variabilidad del ambiente. Por esto propone examinar las interrelaciones entre las diversas partes de la organización y el ambiente externo, empleando la información obtenida para mejorar el diseño de la red de tareas. Este modelo, derivado de la teoría técnico-funcionalista y más fructífero en aplicaciones que el esquema funcionalista clásico de Parsons, puede considerarse «neoweberiano», porque no cuestiona el conjunto general de proposiciones de Weber, sino que lo amplía y contextualiza. También el modelo «flexiblemente articulado» recibe idéntica consideración, ya que profundiza en los presupuestos de este autor y supone un enfoque diferente de las escuelas como burocracias. En realidad, este modelo, también denominado «anarquía organizada», propone una visión completamente distinta de la que considera la estructura de las escuelas similar a la de cualquier otra organización formal, pero este cambio de perspectiva se realiza dentro de un paradigma funcionalista. Entre los teóricos de esta corriente destaca Weick, para el cual las escuelas no son instituciones preburocráticas, pues gran parte de su actividad no encaja en un enfoque racional orientado hacia un objetivo. Los centros educativos son una mezcla de estructura administrativa, planes de coordinación y estilos docentes que no es posible encuadrar en un «tipo ideal» de sistema formal, sino más bien en una estructura articulada de modo impreciso, que es legitimada y mantenida por un conjunto de mitos, símbolos y ceremonias. Estos rituales son formas mecanicistas y subdesarrolladas de funcionamiento que se producen ante la ausencia de un conjunto de reglas cuyo cumplimiento y obediencia serían supervisados en una estructura formal. Además de examinar los antecedentes y el desarrollo de esta corriente, se exponen, en esta obra, los datos empíricos que le sirven de aval. En opinión de Tyler, a pesar de la inestabilidad teórica y las ambigüedades, este enfoque supone una contribución importante y valiosa al debate sobre la organización escolar, puesto que reconcilia el enfoque de sistemas con interpretaciones menos funcionalistas.

La organización escolar y el orden interactivo son abordados por Tyler en la cuarta parte de este libro. En la exposición de la ver-

sión interactiva se pueden apreciar sus diferencias con la teoría convencional de la organización. De hecho, este enfoque supone un rechazo del modelo de sistemas, en el cual la estructura de la organización está marcada por los intereses y presupuestos de quienes detentan el poder y son esta coerción y este control los que confieren unidad a un entramado potencialmente anárquico. Los teóricos del orden interactivo —como Waller— proporcionan una visión alternativa que retorna a explicaciones sociológicas originales de la escuela como sistema social. Para esto intentan separar los elementos de la organización y comprender los acontecimientos tal como suceden en el marco de la interacción y el encuentro. Paradójicamente, el énfasis puesto en la situación parece realzar la importancia de la estructura y la organización, siendo estas últimas el principal recurso de la estrategia individual y una pauta cambiante de interacción entre los individuos. Para Tyler, éste es un enfoque valioso para mostrar la relación entre la realidad de las clases y las estructuras formales (horarios, presupuesto, organigrama...). El estudio de la interacción de la escuela, en sus actividades de enseñanza-aprendizaje, impone una perspectiva distinta que niega la fuerza limitadora de la organización formal y se interesa, especialmente, por las relaciones de ésta con las redes informales y con la experiencia cotidiana de encuentro entre profesores y alumnos. El autor de esta obra se interesa también en esta parte por las pautas de conducta desviada e inadaptada, ya que para muchos alumnos el modelo de «conformidad» expuesto por los interaccionistas no funciona. Este necesario análisis de las formas de adaptación, desviación y alienación que caracterizan la escuela moderna va dirigido a explicar la no aceptación por parte de los alumnos del mito de la cualificación formal y la aversión de los profesores por las ideas mantenidas en los niveles oficiales sobre la escuela y la profesión. La mala conducta y la infracción de reglas no pueden ser explicadas mediante un modelo subjetivo, ni tampoco es preciso volver al esquema normativo rígido del enfoque de sistemas. Tyler examina tres formas de enfocar el problema: predicción de la tasa de conductas desviadas en función de las características de la escuela (tamaño, niveles de burocratiza-

ción, etc.), identificación de las pautas de adaptación de los alumnos en la escuela «típica», o bien, comparación de las pautas típicas de desviación en las escuelas de diferentes entornos culturales para descubrir niveles más profundos de influencia estructural. El problema de la inadaptación sugiere la necesidad de un enfoque de estudio de la organización escolar que no esté tan ligado al contexto, ni se oriente de forma muy estricta al sistema.

La quinta parte de esta obra se dedica a la exposición de la **perspectiva estructuralista**, en la cual quedan encuadradas las aportaciones de Bernstein y Foucault. En primer lugar se realiza una comparación entre los enfoques estructuralistas y las tres perspectivas expuestas con anterioridad, haciendo especial mención de la contribución de estas teorías para la resolución de los problemas de la organización originados por los planteamientos que les precedieron. Después se expone la sociología de la escuela de Bernstein, un enfoque estructuralista en sentido amplio que persigue la consecución de nuevas perspectivas respecto a las problemáticas conexiones entre la estructura y la acción. Por esto ha sido considerado por algunos autores como «precursor de una nueva síntesis» entre las sociologías «normativa» e «interpretativa» de la institución escolar. A pesar de las críticas, que achacan a esta perspectiva contradicciones y ausencia de referencias empíricas, Tyler no oculta su postura de simpatía general hacia este teórico al abordar los aspectos de su enfoque referidos a la organización. La teoría de los códigos lingüísticos sólo tiene sentido dentro de la teoría, más general, de la transmisión cultural de Bernstein, pues a través de estos códigos el individuo se sitúa en una red de poder y control que reproduce las relaciones de clase. Al enlazar las esferas comunicativa y organizativa, se puede acceder a un análisis más profundo del centro escolar, considerando los principios de comunicación que están en la base de las pautas de organización formal. El autor de esta obra nos muestra una recopilación de diversos intentos de comprobación empírica de la teoría de Bernstein y una evaluación de la misma considerando las críticas recientes. Más adelante se expone el enfoque estructuralista de Foucault, estableciendo un parale-

lismo con la teoría de Bernstein. Para Tyler, el estructuralismo puede proporcionar una base para conjuntar los restantes modelos que aparecen en el libro, pues considera que en él convergen las tradiciones opuestas del funcionalismo e interaccionismo. En un intento de tender puentes entre éstas —aparentemente opuestas— teorías, considera las aportaciones de Giddens, llegando a encontrar aspectos y relaciones complementarias entre ambas. La conclusión es que la perspectiva estructuralista puede identificar tres aspectos fundamentales de la organización escolar: los esquemas de clasificación de la estructura escolar, las pautas generadoras de interacción en la escuela y, por último, la interrelación entre estas dos formas de estructuración. Es por esto que Tyler considera los enfoques estructuralistas como una culminación de la sociología de la organización escolar, lo cual da lugar a que los modelos anteriormente expuestos puedan entenderse como «etapas» en la evolución de esta disciplina.

La conclusión del libro viene recogida por Tyler en la sexta parte del mismo titulada: **La perspectiva sociológica y la organización práctica**. Bajo este epígrafe, el autor realiza, en primer lugar, una lista de cuestiones difíciles de responder desde la perspectiva sociológica, tales como: función de la escuela en una sociedad tecnológica compleja, papel de las figuras directivas, causas de la diversidad de organizaciones entre escuelas, tamaño óptimo de la escuela, etc. De esta exposición deriva la necesidad de realización de un marco analítico (en lugar de una proliferación de tendencias) que ponga en contacto el orden social de la escuela y sus efectos visibles. Ésta es, en opinión de Tyler, la principal deficiencia de la sociología, que hasta ahora no ha hecho mucho por conectar sus teorías con cuestiones prácticas. En esta parte se señalan diversas estrategias de cambio encaminadas hacia una política de reconstrucción, cuyos dilemas se revisan aquí. El objetivo es mostrar que las soluciones pedagógicas y administrativas a los problemas de la enseñanza pueden formularse correctamente a la luz de la sociología contemporánea. El desarrollo del marco general presentado es una contribución inicial que la sociología puede hacer para reconstruir la or-

ganización de la escuela. Tras recorrer de nuevo, brevemente, en esta parte, los diversos enfoques expuestos, Tyler concluye que identificar las propiedades de la organización de la escuela no es el principal problema al que han de enfrentarse los teóricos de la organización y que, en cualquier caso, los signos visibles de la estructura escolar son las características institucionales menos importantes y duraderas. Tampoco se ha de confundir la organización escolar con un cierto plan vinculado a la historia de enseñanza y aprendizaje (como el currículum graduado). Se señala tam-

bién que la búsqueda de las características de la «buena» escuela ha equivocado el planteamiento. Ante los actuales debates ideológicos acerca de la organización escolar, Tyler pretende demostrar aquí que las polaridades existentes no tienen por qué dividir y enfrentar modelos, pues los distintos enfoques pueden encaminarse hacia una sociología de la organización de la enseñanza con numerosas posibilidades de reconstrucción de la institución escolar.

Miriam Elena Alonso de la Hera