



LOS RESQUICIOS DE LA ESCUELA LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR Y LOS PROBLEMAS DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EN LA ESCUELA

XAVIER RAMBLA I MARIGOT (*)

En los años noventa la sociología de la educación ha iniciado el camino de la investigación aplicada. Con el fin de asesorar a las escuelas, de evaluar las innovaciones organizativas, de promover un currículo más conectivo, de abrir vías de inserción social, de mejorar el conocimiento docente de situaciones concretas, o de transformar las relaciones sociales educativas, varias corrientes académicas se han preguntado si los resultados de sus investigaciones se pueden aplicar en un sentido educativo. En este campo la especialidad se encuentra con otras disciplinas, sobre todo la psicología, que han seguido desde hace tiempo el mismo camino.

Este tipo de investigaciones sociológicas se enmarca dentro de los cambios de la organización escolar, y se inspira en la metodología de la intervención sociológica o de la investigación-acción. Por tanto, bebe de varias tradiciones académicas que se han desarrollado cada una en su propio compartimento, pero establece una serie de relaciones novedosas entre ellas.

Los mencionados cambios organizativos han sido tremendamente contradictorios, por cuanto provienen de las críticas de los efectos perversos de la escuela de masas, y han abierto unos márgenes de acción que impulsan a menudo en sentidos opuestos.

Así, las políticas educativas reafirman el concepto de servicio desde hace una década, lo cual puede significar el nacimiento de una burocracia de mercado o la potenciación democrática de la educación pública; y la organización escolar ha experimentado una emergencia renovada de sus componentes reguladores, en contraste con la mera disciplina vigilante, lo cual puede abrir un espacio renovado para las pedagogías puericéntricas o puede volver a introducir en la escuela mecanismos de mercado despersonalizadores.

Todo ello sugiere el interés de distinguir las implicaciones de los métodos de investigación-acción en la escuela. En medio de tanta contradicción es arriesgado pontificar *a priori* sobre la bondad o la maldad intrínseca de una propuesta al margen de sus aplicaciones concretas, pero conviene ordenar los argumentos que inscriben a cada propuesta dentro de estas modificaciones políticas y organizativas. Este ejercicio consiste, por tanto, en una búsqueda sistemática de los resquicios que puedan agrietar el ciclo de la reproducción social en la escuela. A ello se ha dedicado la sociología de la educación después de la crítica del funcionalismo, y en ello parece interesada a la luz de los debates corrientes en los años noventa.

(*) Universidad de Vic.

La búsqueda de estos resquicios conlleva, sin embargo, unas implicaciones epistemológicas relevantes. En primer lugar, sugiere cuestiones epistemológicas porque una eventual investigación sociológica aplicada reabre el debate sobre la neutralidad axiológica de este tipo de conocimiento. En este punto retoma los argumentos clásicos de Marx, Weber y Durkheim sobre la epistemología de las ciencias sociales, como sus reelaboraciones posteriores en manos de Popper, de la escuela de Frankfurt o de Gouldner. La definición del objeto de estudio, la validez de los enunciados, la dimensión práctico-moral del conocimiento, la evaluación de los efectos previstos e imprevistos de las acciones políticas y pedagógicas, así como sus conexiones con la totalidad social, o las dificultades para establecer una metodología neutra suscitan debates y posiciones intelectuales intrínsecas a lo que pueda pretender una investigación-acción en la escuela. Aun y así, estas cuestiones desbordan ampliamente los límites de este artículo, que se limitará a buscar conexiones entre los estudios sobre la organización escolar y los estudios sobre la investigación-acción.

LAS REFORMAS EDUCATIVAS HAN REORIENTADO LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR

La política educativa es la serie de decisiones estatales sobre las instituciones escolares y el contenido que deben transmitir. Actualmente los y las especialistas muestran un cierto acuerdo sobre el cambio de las orientaciones político-educativas generales. En pocas palabras, señalan que en los años setenta la política educativa

presidía el acuerdo político sobre el estado del bienestar y congregaba a los expertos y a los políticos en el diseño de políticas que hiciesen efectiva la igualdad de oportunidades; en cambio, desde los ochenta, aquel acuerdo se ha vuelto más borroso, las instancias políticas y pedagógicas se han divorciado en muchos países, y los cánones políticos proponen que el profesorado y una dirección profesionalizada de los centros rindan cuentas ante la comunidad y ante las familias de cada escuela. Es el momento de la «parentocracy», en palabras de Miriam David (1993), o de las escuelas efectivas, evaluables y flexibles, si preferimos descriptores más comunes.

No cabe duda de que este cambio de orientación no ha sido simultáneo ni automático en todos los países occidentales, y que muchos de sus supuestos carecen de sentido en otras regiones del mundo, pero se impone reconocer que hoy en día tales propuestas han recibido el aval de muchos gobiernos y de las organizaciones supranacionales ocupadas en temas educativos. Así, la OCDE cifra en la calidad de la enseñanza la clave de la calidad de una economía y por ende de su competitividad (OCDE, 1991: 28-9). Esta misma entidad perfila una imagen de la escuela excelente alejada de la imagen de una congregación de profesores/as doctos/as en unas materias que impartían con gran autonomía. La nueva escuela excelente debe planificar, innovar, rendir cuentas o atender a su clientela de manera parecida a la de una empresa¹ (OCDE, 1991, p. 184).

Sin embargo, este concepto de la «calidad educativa» evoca principios contradictorios cuya concreción puede dirigirse en sentidos opuestos. Puede entenderse la calidad como un estándar cuantitativo que

(1) «Diez características parecen desempeñar un papel especialmente decisivo en la determinación de los resultados escolares deseables:

1. Un compromiso con normas y metas clara y comúnmente definidas.

atraiga decisiones racionales positivas de la clientela, y, por tanto, asiente un supuesto equilibrio óptimo entre la oferta y la demanda de educación. Esta es la lectura neoliberal, implícita en muchas de las propuestas. Señala esta perspectiva que los intentos de la sociología de la educación, como de otros estudios educativos, por romper el círculo de la reproducción social no sólo son vanos (dado que no consiguen garantizar una meritocracia perfecta) sino también son perjudiciales (dado que adulteran los procesos sociales de la calidad).

Las debilidades empíricas y lógicas de este argumento sugieren algunos resquicios de la escuela que las políticas compensatorias de los años sesenta y setenta no habían explotado. En efecto, los mismos estudios que lo avalan indican que no es la elección de mercado sino la participación social lo que puede marcar diferencias entre escuelas (v. David, 1993), y los estudios que evalúan las políticas educativas neoliberales señalan las distorsiones de los nuevos cuasi-mercados educativos y los efectos de polarización social que provocan (v. Dale, 1994). Por otro lado, el argumento invierte la fundamentación ilustrada de la escuela estatal (el estado debe garantizar los derechos educativos al margen de las inclinaciones familiares) en nombre de una nueva soberanía del mer-

cado la cual debe redundar en la deseada calidad. Ahora bien, la versión extrema del principio mercantil puede negar la misma posibilidad de la educación: si la calidad total es la adaptación a las necesidades particulares de cada cliente, una provisión educativa perfectamente adaptada a estas necesidades debe renunciar a educar a quien no exprese una motivación significativa; en caso contrario violenta estas particularidades por las cuales la calidad total exige un respeto absoluto.

De este modo las reformas educativas inspiradas en tales principios han puesto sobre el tapete la cuestión de la participación ciudadana en la escuela, y han revelado la insuficiencia de sus presupuestos para fomentar dicha participación. Queda abierta la cuestión de si unos/as ciudadanos/as capaces de reflexionar sobre los condicionantes de su situación social y educativa no pueden ser más propicios a la calidad que unos ciudadanos consumidores abstractos. Entonces la noción de calidad no lleva al concepto de mercado sino al de potenciación democrática y educativa de las personas que usan un servicio público. Sin duda, la contradicción entre ambas interpretaciones adopta formas distintas en escuelas y países distintos, pero lo relevante de ella radica en esta oportunidad redescubierta y revalorada de participación reflexiva.

2. Planificación en colaboración, coparticipación en la toma de decisiones y trabajo colegiado en un marco de experimentación y evaluación.
3. Dirección positiva en la iniciación y el mantenimiento del mejoramiento.
4. Estabilidad del personal.
5. Una estrategia para la continuidad del desarrollo del personal relacionado con las necesidades pedagógicas y de organización de cada escuela.
6. Elaboración de un currículo cuidadosamente planeado y coordinado que asegure un lugar suficiente a cada alumno para adquirir el conocimiento y las destrezas esenciales.
7. Un elevado nivel de implicación y apoyo de los padres.
8. La búsqueda y el reconocimiento de unos valores propios de la escuela más que individuales.
9. Máximo empleo del tiempo de aprendizaje.
10. Apoyo activo y sustancial de la autoridad educativa responsable» (OCDE, 1991, p. 184).

EL CONCEPTO SOCIOLÓGICO DE LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR

La escuela es una institución social que persigue unos fines explícitos, especifica sus funciones y delimita quienes son sus miembros; es, por tanto, una organización (Weber, 1944). Por supuesto, este concepto no implica lógicamente que una escuela, una empresa o un ejército, con ser organizaciones, sean exactamente iguales, sino que ha abierto un ámbito de estudio sobre los rasgos específicos de la organización escolar (v. Tyler, 1991). En este contexto se ha sugerido la hipótesis de que la organización escolar está experimentando un verdadero movimiento dialéctico en lo que respecta a la preeminencia de sus componentes de disciplina y de regulación social. Ambos le son propios, aunque generen contradicciones considerables, y si hasta ahora el primero parecía predominar, los cambios actuales parecen reforzar considerablemente el potencial estructurador del segundo².

Que la escuela fue inventada como una institución disciplinaria parece fuera de toda duda después del análisis de Foucault (1975) o de Bernstein (1993). El mismo término «disciplina» designa el control social del discípulo, quien debe aprender interiorizando unas normas explícitas cuya transgresión es muy visible, y por ende objetivable a ojos de una persona encargada de vigilar. En los últimos años las reformas educativas no han eliminado la faceta disciplinaria de la escuela, pero han complicado la organización hasta el punto en que las normas ya no son tan claras ni sus infracciones tan directamente observables. La demarcación del conocimiento escolar se ha debilitado a medida que las responsabilidades sociales de la escuela se recar-

gaban (Dale, 1989: 48; Derouet, 1992: 7-25), y la norma escolar se ha vuelto más invisible a medida que han ganado una relativa pero importante ascendencia las pedagogías puericéntricas y los grupos sociales mejor dotados de capital cultural (Jenkins, 1989; Bernstein, 1993, 1996). La sustitución del concepto repetitivo por el concepto significativo del aprendizaje certifica este cambio en el terreno de la pedagogía.

Actualmente en las escuelas las relaciones sociales siguen estableciéndose en torno a unas normas y a sus transgresiones, pero han dejado de ser evidentes todas las normas relevantes. En unos países más que en otros, y en unas escuelas más que en otras, se suaviza el grosor y el peso de las normas que anteriormente encuadraban al alumnado (Foucault, 1975), al profesorado (Apple, 1989) o a las madres (David, 1980). Los movimientos disciplinados de los/as discípulos/as no se supervisan al detalle como propugnaban las pedagogías centradas en el canon académico, ni tampoco los rasgos y el comportamiento moral del profesorado se estipulan con el detalle de los regímenes laborales de 1900, del mismo modo que los discursos políticos no apelan directamente a la educación doméstica de buenos patriotas. El margen para descubrir qué normas importan, y, por tanto, para influir en su sentido, así como el margen para conferir un estilo a cada escuela, o para decidir cómo educar a la propia prole sin despertar iras moralizantes, se han ampliado formalmente. Ello no obsta para que la escuela siga siendo una organización sometida a un poder exterior, pero éste no se manifiesta tanto en la disciplina casuística como en los controles reguladores. El alumnado debe adquirir unos saberes examinables, pero se

(2) «El actual movimiento de reforma no es una mera restauración conservadora, sino una continuación ampliada, una reconstrucción, de pautas de regulación social de la escolarización desarrolladas en profundidad a continuación de la Segunda Guerra Mundial» (POPKEWITZ, 1994, p. 133).

reconoce que no tiene por qué adquirirlos del mismo modo; la escuela debe rendir cuentas, debe superar unos mínimos, pero puede hacerlo de distintas maneras; las familias deben educar a sus hijos, pero se les da libertad para elegir cómo. Y quienes no satisfagan estas expectativas, sean estudiantes, escuelas o familias, van quedando atrás en unas difusas pero efectivas escalas de consideración social, llámense fracaso escolar, fama de una escuela o nivel cultural. Ya no es tanto la transgresión del individuo como la regulación de una población lo que cuenta (Tyler, 1991).

Es muy fácil mencionar este cambio social y asociarlo con otros rasgos de la época denominada «postmodernidad» o «alta modernidad». La centralidad social del conocimiento ha desbordado sus compartimentos tradicionales, la reflexividad se ha extendido por todas las relaciones sociales, la identidad social se dilucida tanto desde la docencia como desde la educación doméstica o desde el mismo aprendizaje, y el discurso pedagógico no puede remitirse a un ámbito cultural claramente delimitado. Sin embargo, no es tan sencillo concretar el alcance empírico de estos diagnósticos, como indican las simples constataciones de que éstos no se apoyan en una historia social de la educación que distinga el antes y el después del supuesto cambio, y de que la naturaleza de éste en todo caso es muy contradictoria.

El presente artículo no puede resolver este problema científico, pero puede ensayar la utilidad de un marco teórico que escrute estos cambios y los resquicios que abren en la organización escolar. Dicho marco teórico se apoya en el trabajo del sociólogo Stewart Clegg.

Clegg (1992) propone distinguir las facetas simbólica y generadora de un poder

social cuyos efectos sólo se pueden estudiar en episodios³. La faceta simbólica consiste en la fijación y modificación continuas de los significados sociales y de la pertenencia a unas categorías sociales. La faceta generadora consiste en la potenciación o la inhibición de las capacidades de acción de los agentes. La primera emerge de las relaciones cara-a-cara entre los miembros de una sociedad, mientras que la segunda emerge de sus relaciones anónimas (Schutz, 1962; Lockwood, 1962; Giddens, 1993).

La disciplina y la regulación social articulan de manera distinta estas dos facetas del poder en la escuela. En la época en la que primaba la disciplina; la capacidad de acción del profesorado surgía de la confianza en sus cualificaciones profesionales (Meyer&Rowan, 1985); la capacidad de acción del alumnado surgía de su comparación de las normas escolares con las de otras instituciones extraescolares (Willis, 1977); y la de los padres y madres de alumnos surgía de un capital cultural que podían invertir para influir sobre el profesorado (Hatton, 1985; Ball, 1987). Asimismo, los significados sociales se delimitaban ritualmente en la escuela (Bernstein, 1977), el alumnado se polarizaba en torno a unas clasificaciones nítidas (Hargreaves, 1967; Lacey, 1970), y el molde de la «utilidad doméstica» inducía a las buenas madres respetables a que educasen a las malas madres campesinas o proletarias (David, 1980; Ballarín, 1993). En cambio, cuando la regulación social marca la pauta, la relación pedagógica sólo confiere capacidad de acción según las habilidades de mediación de los profesionales (Offe, 1995). El alumnado no puede contraponer a la escuela un orden distinto, sino que empieza en la escuela su socialización para la espe-

(3) Los términos del autor son «dispositional power» y «facilitative power». El primero se ha traducido por «simbólico» por cuanto atañe a los significados y a las pertenencias sociales; el segundo se ha traducido por «generador» por cuanto atañe a los recursos (facilities) con que los agentes generan acciones.

ra en la cola que regula el mercado laboral (Dale, 1985, Dubar, 1991); y las familias aún pueden hacer que su capital cultural valga más dentro de la misma escuela (Ball, 1995; Lareau, 1995). Asimismo, la regulación social seculariza los significados sociales relevantes en la organización escolar. Pero, para mantener un cierto apoyo sobre el que se rindan las cuentas, no acaba de difuminar sus separaciones (Bernstein, 1993): reclasifica las categorías sociales de un alumnado cuya diversidad étnica y de género merece mayor atención (Mac an Ghail, 1994), y empuja a las familias para que intervengan en la escuela y garanticen su efectividad ampliando la instrucción escolar al ámbito doméstico (David, 1993).

El marco teórico de Clegg (1992) permite releer los resultados de las investigaciones sociológicas de la organización

escolar de tal manera que se distingan los efectos de la disciplina y de la regulación social sobre el profesorado, el alumnado y las familias. Por supuesto, esta relectura es una simplificación del posible cambio social y de las investigaciones de referencia. Es cierto que las investigaciones sobre la escuela disciplinaria se llevaron a cabo antes que las investigaciones sobre la escuela reguladora. Pero no se han esclarecido las trayectorias sociales que llevan de un episodio a otro, ni las conjugaciones de ambas articulaciones del poder generador y simbólico en la enorme variedad de escuelas que se pueden estudiar en un momento dado. Con todo, salvados los matices, es posible resumir las dimensiones de ambas facetas del poder escolar en ambos episodios por medio de la siguiente tabla:

TABLA I
Facetas del poder en la escuela

	Poder generador	Poder simbólico
Profesorado	<ul style="list-style-type: none"> • Escuela disciplinaria: lógica de la confianza • Escuela reguladora: lógica de la mediación 	<ul style="list-style-type: none"> • Escuela disciplinaria: pedagogías visibles ritualistas • Escuela reguladora: pedagogías visibles de mercado, intermedias e invisibles
Alumnado	<ul style="list-style-type: none"> • Escuela disciplinaria: contraponen al orden escolar su exploración del mundo exterior • Escuela reguladora: debe rehacer sus propias categorías de clasificación desde dentro de la escuela 	<ul style="list-style-type: none"> • Escuela disciplinaria: polarización en cultura proescolar y contraescolar (criterios de clase, sobre todo) • Escuela reguladora: variedad de criterios de clasificación (mayor significación de los criterios de género y de etnia)
Madres-padres	<ul style="list-style-type: none"> • Escuela disciplinaria: el capital cultural proporciona mayor capacidad de elección • Escuela reguladora: el capital cultural proporciona mayor capacidad de elección y mayor influencia interna 	<ul style="list-style-type: none"> • Escuela disciplinaria: las familias disciplinadas educan a buenos ciudadanos según los cánones de la urbanidad • Escuela reguladora: la implicación familiar en la escuela mejora su efectividad

Brevemente, puede sintetizarse la sustitución parcial de la disciplina escolar por la regulación social de la escuela afirmando que han surgido nuevas reglas sobre qué se puede hacer (poder regulador) y cómo puede hacerse (poder simbólico) en la escuela. En el primer sentido, el profesorado ha visto desbordadas sus funciones, el alumnado ha visto cómo se alarga su trayectoria escolar y consiguientemente cómo se complica la exploración del futuro, y los padres y madres han ampliado su margen de intervención si disponen de los recursos culturales sancionados con el prestigio social. En el segundo, los significados que contextualizan la acción de los agentes escolares se presentan de otra forma: el profesorado recurre a pedagogías menos visibles, el alumnado recurre a categorías sociales más versátiles, y las familias se encuentran con las puertas de la escuela formalmente más abiertas⁴.

UN CAMBIO DIALÉCTICO EN LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR

El anterior diagnóstico reordena algunos

resultados de la investigación y sugiere nuevas preguntas. Esboza el cuadro pero todavía no consigue completarlo hasta la última pincelada. En buena lógica, abre dos interrogantes cuya respuesta requeriría años de investigación:

- ¿hasta qué punto predomina la regulación social sobre la disciplina escolar?,
- ¿cómo se ha impuesto la regulación sobre la disciplina?,

La segunda recae fuera del alcance de este artículo, puesto que no disponemos de suficientes estudios sobre la escuela pasada y presente en España como para efectuar una comparación sin más, ni es posible analizar aquí la trayectoria histórica que haya seguido el cambio social en las escuelas.

La primera pregunta exige una clarificación de los indicadores empíricos por que la regulación pueda operar. La tabla siguiente intenta sistematizar una serie de criterios cualitativos con que se puede observar la práctica escolar de la regulación social.

TABLA II
Facetas de la escuela reguladora

	Poder generador	Poder simbólico
Profesorado	Autonomía sobrecargada	Pedagogías visibles de mercado, intermedias e invisibles
Alumnado	Lógica de la formación	Reclasificaciones de clase, género y etnia
Familias	Inversión del capital cultural en elección de centro e influencia interna ulterior	Pedagogías intermedias o invisibles en las relaciones familia-escuela

(4) Parece evidente la relación entre los conceptos de Clegg (1992) y los conceptos bernsteinianos de clasificación y de enmarcación. En efecto, la clasificación o grado de aislamiento entre categorías mentales puede interpretarse como la voz de un agente (Bernstein, 1993, 1996) o directamente como su poder (Morais, 1992); análogamente, la enmarcación o jerarquía tácita entre categorías mentales puede interpretarse como el mensaje de un agente (Bernstein, 1993, 1996) o como el control social que ejerce (Morais, 1992). Sin embargo, esta interpretación discrepa de la de Tyler (1991), establecida también dentro de la órbita académica bernsteiniana. Según Tyler (1991), la clasificación y la enmarcación designan la dimensión sintagmática del poder, mientras que las nociones foucaultianas de «anatomía política» (disciplina) y de «biopoder» (regulación social) designan la dimensión paradigmática del poder. Clegg (1992) parece inscribirse en esta segunda lectura más que en la primera. Pero la exégesis de las teorías se complica por dos razones: Bernstein no discute abiertamente la interpretación de Tyler, y Clegg no introduce a Bernstein en su revisión de las teorías del poder.

Algunas teorías sociológicas del cambio en la organización escolar analizan dos procesos por los cuales estas características van arraigando. Popkewitz (1994) argumenta que el paradigma organizativo no se cumple al pie de la letra, pero modifica la práctica escolar. Así, Wilson (1992) o la OCDE (1991) propugnan que el profesorado asuma más responsabilidades que la simple docencia o que la participación real se convierta en un nuevo control democrático de la escuela. Estos principios radicalizan el concepto individualista del aprendizaje como posesión, el efecto normalizador de unas normas educativas abiertas de las que se debe rendir cuentas, y el predominio de la racionalidad instrumental, además de que abren una contradicción entre los objetivos de la eficiencia y de la regeneración social desde la escuela (Popkewitz, 1994, pp. 168-176). Pero es posible que la puesta en práctica del paradigma no sea una simple aplicación de directrices, sino que también emerja de la misma descentralización educativa. En las condiciones de mayor competencia y autonomía entre escuelas Dale (1994) encuentra de hecho los factores de un nuevo isomorfismo. Los cuasi-mercados escolares establecen la competencia entre centros que gozan de un amplio margen de autonomía para diversificarse, pero la necesidad de ofrecer un bien público apoyado en la confianza de la clientela lleva a que homogeneicen el producto educativo, si bien introduzcan matices en la forma de prestar el servicio. De hecho, los dos procesos se han convertido en las dos caras de la misma moneda, por cuanto el primero delimita los recursos de poder y los significados legítimos, y el segundo extrema su realización práctica.

Por supuesto éste no es un proceso lineal. Ambas teorías subrayan sus rasgos contradictorios. Además, las nuevas orientaciones no se han perseguido con el mismo ahínco en todas partes, ni su desarrollo se genera de situaciones idénticas. Con

todo, a pesar de que el concepto no pueda ser más que esquemático, conviene repasar los criterios cualitativos y empíricos de la regulación social en la escuela.

CAMBIOS EN EL PODER GENERADOR DOCENTE

Una de las paradojas de la investigación social radica en el cambio continuo de un objeto de estudio que sólo puede captarse con teorías destinadas lógicamente a fijarlo. Esto ha ocurrido con la teoría de Meyer&Rowan (1985) sobre la «lógica de la confianza» que articula simbólicamente la organización escolar. Se ha indicado que esta teoría desconsideró algunas manifestaciones del poder más estrictas que la simple confianza en que cada profesional desempeñaba satisfactoriamente su tarea, pero no se ha negado la importancia de este factor de integración sistémica en contraste con la normalización de procedimientos habitual en las organizaciones industriales. Sin embargo, en el mismo momento en que este resultado se acepta, puede observarse que la organización del trabajo docente empieza a hacer hincapié en la normalización de los resultados escolares. No elimina de un plumazo la autonomía profesional, pero la subsume bajo el imperativo de rendir cuentas o de mejorar la eficiencia (Gomes, 1993).

Gimeno&Pérez (1993) han analizado el sutil arraigo de estos criterios en la experimentación de la reforma escolar española. En este caso no se persiguió la competencia abierta ni el control externo del profesorado, sino que se reunió a los y las docentes «convertidos» tras los proyectos experimentadores. El resultado fue un abanico de conflictos más o menos latentes con el resto de profesionales y la sensación de que la dedicación a la tarea aumentaba. Si en un principio la satisfacción profesional por participar en innovaciones disimulaba este esfuerzo, la sutil distinción entre la vocación y la sobrecarga

se ha superado sobradamente con el tiempo. Por tanto, el profesorado español se ha encontrado en la misma situación de «autonomía sobrecargada» que Bonazzi (1993) encuentra en la flexibilidad laboral de la producción ligera.

El profesorado ha tenido que encarar los rasgos sociales que aproximan la educación a los servicios económicos. Así, la mediación entre la norma impersonal y el servicio personal ha llegado a ser el grueso de la responsabilidad docente, y la facilidad con la que ésta oscila entre la normalización y la personalización surge de sus propios términos contradictorios (Offe, 1985). Pero, además, la creciente similitud entre la educación y el resto de los servicios económicos también se refleja en el hecho de que todos ellos venden no sólo un producto sino una parte de la relación social misma. No sólo el aprendizaje sino también la manera como se logra pasan a primer plano. En otros servicios esta mercantilización ha reificado los rasgos físicos de la persona que presta el servicio, sobre todo si es una mujer (Adkins, 1995). En las escuelas también parece que ha reforzado la masculinidad del nuevo liderazgo directivo que debe coordinar todas estas actividades y la feminidad de la prestación directa (Gomes, 1996; Mac an Ghail, 1994). En suma, el contradictorio desplazamiento de las formas de poder no sólo desborda las responsabilidades docentes sino que redefine las relaciones laborales en la escuela.

CAMBIOS EN EL PODER SIMBÓLICO DOCENTE

La docencia maneja los significados sociales que las pedagogías clasifican y enmarcan en distinto grado. Varios autores han estudiado el modo como estas clasificaciones y enmarcaciones pueden sacralizarse hasta el punto de que algunas fronteras simbólicas sólo se pueden atravesar por medio de ritos (Bernstein, 1977; McLaren, 1986). Sin embargo, siempre se

ha destacado que las escuelas recurren a esta pedagogía de maneras muy variadas, y que los ritos son generalmente un activo en el balance de las escuelas elitistas (Bernstein, 1977; King, 1983).

Hoy en día los ritos mantienen su importancia elitista, pero parecen haberse difundido a otros tipos de escuelas (Dale, 1994; Synott & Symes, 1995) por medio de los procesos de emulación e hipercorrección definidos por Bourdieu (1988). Al generalizarse, se han vulgarizado.

Por otro lado, las pedagogías invisibles que secularizan estas fronteras hasta hacerlas invisibles han ganado la aceptación de algunas escuelas y de algunos sectores sociales cercanos a las clases medias asalariadas (Jenkins, 1989; Varela, 1991; Bernstein, 1993). Algunos sistemas educativos han convertido el puericentrismo, que difumina las clasificaciones y enmarcaciones, en la norma de la educación infantil. Y en general un cierto intento de suavizar las fronteras simbólicas se detecta en muchas escuelas, que o bien combinan declaraciones puericéntricas con prácticas más visibles (Rambla, 1995) o bien cuadrícula algunos aspectos del puericentrismo para hacer más visible su competitividad (Bernstein, 1993).

El movimiento hacia las pedagogías menos visibles, pues, no es lineal pero es persistente. La docencia no puede limitarse a vigilar que se cumplan normas visibles (disciplina), sino que debe buscar otros medios de inculcar individualmente unas normas para que el alumnado se autorregule. Por supuesto, la investigación empírica todavía tiene que detallar mejor el grado y las contradicciones de dicho movimiento.

CAMBIOS EN EL PODER GENERADOR ESTUDIANTIL

Willis (1977) encontró que la exploración del mundo exterior servía a los grupos masculinos obreros para potenciar su

rechazo de la escuela contraponiéndola a la cultura de fábrica. Anyon (1983) observó otro tanto en el uso contradictorio que las chicas hacían dentro de la escuela de las expectativas extraescolares que se les atribuían. Y lo mismo puede añadirse de los estudiantes rebeldes de clase media (Aggleton & Whitty, 1985). Con varias contradicciones, todos estos grupos estudiantiles utilizaban su exploración del mundo exterior para reforzar su influencia dentro de la escuela.

Dubar (1991), Heinz (1993) y Mac an Ghail (1994) señalan que esta contraposición simbólica parece haberse suavizado. Siguen existiendo estrategias educativas desligadas de las aspiraciones académicas (Heinz, 1993) que desarrollan comportamientos rebeldes (Mac an Ghail, 1994), pero los agrupamientos adolescentes han interiorizado una nueva socialización profesional anticipada. Dubar (1991) consigna cómo ésta ha cristalizado en unas identidades profesionales articuladas en torno a una lógica de la formación, y Mac an Ghail (1994) observa en Reino Unido que los grupos proescolares parecen haberse diversificado: en su monografía la herencia del capital cultural se traduce en un rechazo despectivo de la escuela (el grupo de los «Real Englishmen»), mientras que el empeño por conseguirlo cuaja bien en el esfuerzo académico por sí mismo (el grupo de los «Academic Achievers») bien en el intento por anticipar la cultura tecnológica que los City Technological Colleges han encumbrado en el sistema educativo inglés (el grupo de los «New Entrepreneurs»); por último, un intento de reforzar la masculinidad anglosajona obrera, cuestionada por el éxito erótico de otros grupos étnicos como el caribeño, preside las estrategias de resistencia (el grupo de los «Macho Lads»).

Los recursos estudiantiles de poder, por tanto, no refuerzan tanto el grosor de las fronteras escolares como lo suavizan. Mac an Ghail (1994) lo observa sobre todo en los chicos, y otros estudios lo observan en el creciente esfuerzo académico de las chicas (Baudelot & Establet, 1992).

CAMBIOS EN EL PODER SIMBÓLICO ESTUDIANTIL

Aprender consiste en asimilar los significados que la docencia maneja, hasta el punto de que las continuidades y las discontinuidades de estos significados son uno de los factores decisivos del aprendizaje (Bernstein, 1993; Moráis, 1992).

La transmisión escolar de los géneros se ha convertido en una de las pertenencias más significativas para el alumnado. Los mismos estudios que encontraron cómo reforzaba éste su influencia, detectaron la importancia de sentirse masculino o femenina (Willis, 1977; Anyon, 1983; Aggleton & Whitty, 1985). De hecho, las clases sociales adquirirían sentido para el alumnado según como construía su género.

La anticipación profesional también ha modificado estas clasificaciones, por cuanto se había basado en una contraposición entre el trabajo técnico e industrial masculino frente al trabajo servicial femenino la cual pierde sentido ante el crecimiento del sector económico de los servicios. Así, Haywood & Mac an Ghail (1996) han estudiado los esfuerzos del alumnado británico de origen obrero por reclasificar las tareas de servicios. Sus resultados indican que este alumnado cataloga de «femeninos» los empleos obreros de cara al público y de «masculinos» los empleos donde esta relación no es necesaria.

Puede observarse el carácter fragmentario de todos los estudios sobre el alumnado. En los países anglosajones se dispone de una larga tradición académica de publicar etnografías escolares que facilita las comparaciones. En los restantes la transposición de los argumentos ciertamente debe ser muy cuidadosa. Sin embargo, parece evidenciarse que su polarización en torno a las actitudes académicas deja paso a un juego más complejo de clasificaciones.

CAMBIOS EN EL PODER GENERADOR FAMILIAR

Cicourel & Kitsuse (1963), Woods (1979) y Hatton (1985) llegaron en distintos momentos y países a la conclusión de que las familias de clase media influían sobre el profesorado gracias a su capital cultural, mientras que las de otros orígenes corrían un mayor riesgo de ser estigmatizadas en sus intentos por influir sobre el profesorado. Lareau (1995) reproduce resultados análogos en un contexto donde operan ampliamente los cuasi-mercados escolares.

Con todo, las políticas favorables a vincular los resultados educativos con la participación familiar en el aprendizaje directo, como las políticas de elección de centros, parecen haber agudizado la importancia de este recurso y la polarización social resultante. Las primeras refuerzan los hábitos mesocráticos haciendo hincapié en un comportamiento asociado con anterioridad a ellos, mientras que saturan las responsabilidades domésticas de las mujeres de otros orígenes sociales (David, 1993). Las segundas abren nuevos espacios para que el capital cultural se valore al conceder mayor importancia al conocimiento del mercado (Ball, 1995), y al obligar a los centros a que se sometan a los dictados de sus clientes más prestigiosos, ante el riesgo de desprestigio que su marcha comporta (Dale, 1994). Sin rupturas profundas, el poder generador familiar parece haber ampliado su alcance desde la mera elección de centro hasta la influencia directa en su dinámica interna.

CAMBIOS EN EL PODER SIMBÓLICO FAMILIAR

La participación familiar se establece sobre la regulación significativa de las fronteras entre la escuela y la familia. Moráis (1992) ha distinguido los mismos grados de clasificación y de enmarcación en éstas que en las otras fronteras entre suje-

tos, contenidos y espacios escolares. En torno a ellas se articulan las distintas simetrías y asimetrías latentes entre las perspectivas docentes y familiares (Rambla, 1995), como los eventuales conflictos de competencias (Fernández Enguita, 1993). Aunque el sesgo mesocrático de estos procesos se ha evidenciado en algunas investigaciones, todavía no es claro el conocimiento sociológico sobre el peso de las prácticas educativas familiares en la organización escolar. En este sentido, baste recordar que este peso no responde sólo a los intereses manifiestos de influir, sino también a las mismas prácticas sociales semiconscientes (Moráis, 1992).

Entre un pasado en que las escuelas debían normalizar activamente a las familias y a su alumnado, y un presente en que las familias se convierten en «ciudadanos clientes», parece haberse producido una cierta sustitución de la disciplina por la regulación social. La participación democrática en la escuela no ha resultado ser la ola de innovaciones y regeneraciones que se esperó en España al promulgar la LODE (Fdez. Enguita, 1993), pero ha institucionalizado el papel de las AMPAs y de sus federaciones. Tampoco los «governors» han democratizado realmente la escuela allí donde se han introducido como contrapeso cívico a la remercantilización (David, 1993), pero igualmente su presencia altera los términos de la relación social. De nuevo la teoría topa con un punto en el que debe esperar a la dilucidación empírica.

En suma, los rasgos que definen la regulación social de la escuela abren resquicios que podrían democratizar esta forma de poder. La lógica de la mediación y las pedagogías invisibles se contraponen a la despersonalización burocrática; las exploraciones estudiantiles o la redefinición de identidades complican y pueden erosionar los procesos de reproducción; y la posibilidad de acercar las familias a las escuelas mediante reglas pedagógicas menos visibles quizá permita volver a negociar el uso

del capital cultural y del conocimiento cotidiano para influir en la educación doméstica y su proyección pública. Sin embargo, estas oportunidades o resquicios no determinan tendencias inexorables, sino que pueden explotarse asimismo hacia resultados más despersonalizados, reproductivos y normalizadores. Por ello es imprescindible reflexionar sobre las posibilidades de intervención desde los principios transformadores implícitos en el concepto de educación. La investigación-acción puede ser un instrumento de estos principios.

LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EN LA ESCUELA

Un balance de los cambios organizativos de la escuela no puede limitarse a referir los cambios empíricos de ésta, porque la literatura se ha adentrado también en el terreno de las innovaciones organizativas conscientes de tales cambios. En este punto se han distinguido los denominados «enfoque práctico» y «enfoque crítico».

- Stenhouse (1984) y Elliot (1990) promueven una investigación-acción práctica que ayude al profesorado a resolver los problemas concretos de su práctica. Esta tarea debe ser educativa, pero no tiene por qué llegar hasta la subversión de las relaciones sociales vigentes en las escuelas. Schön (1992) y Guile&Young (1997) abundan en el mismo argumento al propugnar un aprendizaje organizativo de las escuelas que contemple la dimensión social de este aprendizaje, y sobre todo lo conecte con el aprendizaje al que todas las organizaciones se ven abocadas en el proceso de modernización reflexiva. Este «enfoque práctico», pues, pretende perfeccionar los sistemas de acción presentes en la escuela agudizando desde dentro la perspectiva de los agentes.

- La intervención sociológica fue definida por Touraine (1978) como el estudio

del cambio social desde dentro con el fin de que los agentes asuman los condicionantes de su acción y de que conozcan la génesis de ésta. Touraine le atribuyó el sentido crítico de impulsar flexiones culturales, es decir, de reforzar las perspectivas de los agentes cambiándolas mediante el autoconocimiento. Con ello esperaba reforzar los movimientos sociales que podían «producir la sociedad». Carr&Kemmis (1986) han introducido esta idea en las ciencias educativas retomando la investigación-acción de Lewin, así como subrayando la importancia del agente externo que puede iluminar las contradicciones, y por ende las oportunidades emancipatorias, de la práctica docente cuando el profesorado se autoinvestiga. Este «enfoque crítico», pues, pretende modificar los sistemas de acción presentes en la escuela; quiere precisamente ensanchar los resquicios de la escuela.

Algunos autores han discutido sobre el carácter contradictorio o complementario de estos enfoques (Bonal, 1995; Rué, 1995). Otros han defendido que la justicia escolar debe pasar por demarcar problemas y determinar objetivos educativos, al margen de si la solución es crítica o reflexiva (Derouet, 1992). Sin duda, la solución reflexiva es más generalizable que la crítica, por lo que p.e. algunos autores la aceptan como un primer paso de la educación antirracista (Troyna, 1994; Troyna&Vincent, 1995). Asimismo, los efectos de toda intervención sólo pueden determinarse empíricamente en cada caso (Acker, 1994; Troyna, 1994). Por otro lado, el enfoque crítico pretende trascender al práctico, y, por tanto, asume algunos de sus postulados.

El debate, sin embargo, resulta caótico si no se esclarecen sus términos. Este apartado pretende relacionar justamente estos términos con el cuadro de los cambios organizativos escolares referidos a cada tipo de los agentes sociales que actúan en la escuela. Establece para ello una tabla donde se ordenan los argumentos.

TABLA III
Propuestas reflexivas y críticas de intervención escolar

	Reflexivas	Críticas
De intervención sobre el profesorado	Propuestas de desarrollo organizativo	Propuestas de flexión cultural
De intervención sobre el alumnado	Propuestas de reflexión-acción	Propuestas de dispositivos pedagógicos y de mostrar la diversidad de discursos
De intervención sobre las familias	Propuestas de implicación familiar y elección de centros	Propuestas de potenciación del conocimiento doméstico

LOS RESQUICIOS DE LA REGULACIÓN DOCENTE

El «desarrollo organizativo» propugna la mejora continua de la eficiencia organizativa por medio de la planificación y de la evaluación. En este sentido apuntan la investigación-acción reflexiva de Elliot (1990), como la coordinación autónoma (the «moving mosaic») de Hargreaves (1994) o el aprendizaje organizativo de Guile&Young (1997). Todas estas propuestas asumen que la misma actividad educativa tiene un componente de reflexividad que se puede acentuar sistemáticamente. Pretenden desarrollar la vertiente propiamente pedagógica de la calidad de la enseñanza, en contra de los intentos de reducirla a una contabilidad unidimensional.

En cambio, las propuestas de flexión cultural pretenden que el profesorado cambie al conocer las contradicciones entre sus discursos y sus prácticas. Carr & Kemmis (1986) han formulado sus procedimientos y han apoyado su defensa en la teoría crítica de Habermas. Estas propuestas se han utilizado para promover la coeducación (Bonal, 1997; Whyte, 1986) y convencen también a los defensores de la educación intercultural abiertamente anti-racista (Troyna, 1994).

LOS RESQUICIOS DE LA REGULACIÓN ESTUDIANTIL

Schön (1992) propuso en los años ochenta que se recurriera a la «reflexión en la acción» para solucionar las anomalías de la racionalidad técnica. Esta racionalidad fundamentaba, según este autor, el pacto funcional que las profesiones habían establecido con la sociedad, con lo que sus anomalías, por tanto, deterioraban la vigencia del pacto y la imagen de estas profesiones. La vía propuesta debía combinar la racionalidad técnica con el conocimiento artístico, tal como el trabajo del autor demostraba en el ámbito de la enseñanza de las profesiones.

En los años noventa se ha constatado que el paradigma distributivo de la justicia no ha conseguido eliminar las desigualdades a base de propugnar la igualdad de oportunidades en las distribuciones de recursos sociales. Por ello los debates académicos tienden a sustituir este concepto por la propuesta de considerar la justicia como un proceso que requiere un esfuerzo continuo (Derouet, 1992) y un reconocimiento de las diferencias (Vincent&Troyna, 1995). Estas propuestas pueden ser más o menos críticas según el hincapié que hagan en la alteración de las discriminaciones inscritas

en el currículum oculto, pero por sí mismas se mueven dentro de los límites del enfoque práctico. Así, Moráis (1994) propone suavizar las discontinuidades entre las pedagogías familiares y escolares mediante unas pedagogías intermedias entre el tipo visible y el tipo invisible de Bernstein. Su propuesta se puede adoptar puntualmente para perfeccionar algún aspecto de una escuela, o bien puede fundamentar un proyecto que intente modificar las relaciones entre las clases sociales y las escuelas.

Donde las propuestas de intervención sobre el alumnado se acercan a la orientación crítica es en los «dispositivos pedagógicos» definidos por Cortesao&Stoer (1996). Estos autores modifican el concepto bernsteiniano de dispositivo pedagógico para designar a una serie de microinnovaciones pedagógicas que afectan tanto al conocimiento como a las relaciones sociales inscritas en él⁵. La ruptura de estereotipos profesionales (Whyte, 1986), la alteración de la jerarquía de espacios en el patio de recreo (Bonaf, 1997) o el uso de las genealogías sociales para prestigiar las diferencias culturales (Cortesao&Stoer, 1996) son ejemplos de estos dispositivos pedagógicos. El rasgo distintivo de estas microinnovaciones radica en su supuesta capacidad de reestructurar las relaciones sociales educativas favoreciendo a personas y valores discriminados.

Por otra parte, las propuestas de mostrar la diversidad de los discursos del alumnado también figuran entre las propuestas críticas. Estas propuestas surgen de la pedagogía feminista (Piusi, 1990; Middleton, 1993), partidaria de reforzar la autoridad femenina docente para modificar los prejuicios y las relaciones sociales sexistas entre el alumnado. Se han utilizado también

para prestigiar las orientaciones sexuales discriminadas (Mac an Ghail, 1994) y para desvelar la doble discriminación por orientación sexual y por etnia.

LOS RESQUICIOS DE LA REGULACIÓN FAMILIAR

El paradigma organizador de la flexibilidad y la calidad escolares ha llevado a proponer que se estimule a las familias para que se comprometan con el aprendizaje (Epstein, 1987) y a que se les confíe la libertad de elegir escuela. Se trata, pues, de mejorar las contribuciones familiares a la escuela, aunque los efectos conocidos de estas propuestas estelares para muchos gobiernos son contradictorios en un caso (David, 1993) como en otro (Levin, 1990).

Las propuestas de flexión cultural tropiezan con un grave problema al trasladarlas al ámbito familiar, por cuanto su diseño presupone que los sujetos de estudio actúan en la esfera pública (Rambla, 1996). En estos momentos participo en un intento de aplicar estas propuestas en las relaciones de las familias con las escuelas. Los resultados provisionales de este estudio, a falta de una evaluación final de las experiencias ensayadas, sugieren que el problema crucial en este caso no radica tanto en la flexión cultural como en la generalización, sistematización y publicación de un conocimiento doméstico, generalmente femenino, que es bien consciente de las discriminaciones indirectas que operan en la vida cotidiana.

CONCLUSIÓN

Las relaciones sociales que establecen los distintos tipos de agentes sociales edu-

(5) De hecho, esta transposición de un concepto macrosocial a un concepto microsocia es análoga a la que el mismo Bernstein realiza con los conceptos de Durkheim.

cavos probablemente experimenten en la actualidad unos cambios sociales que abren nuevos resquicios para una transformación socio-educativa. Dentro de estos resquicios pretenden actuar las distintas propuestas «prácticas» y «críticas», las unas con intención de perfeccionar lo que ya se hace y las otras con intención de modificarlo. Extremar las diferencias entre uno y otro planteamiento favorece el debate y el esclarecimiento, pero esta estrategia intelectual corre el riesgo de paralizar eventuales experiencias concretas. Por otro lado, la estrategia de experimentar sin más puede favorecer la conexión entre el profesorado universitario y escolar, pero corre el riesgo de confiar demasiado en representaciones sociales que remuneren los esfuerzos realizados oscureciendo sus efectos reales. El empeño por aunar enfoques y estrategias quizá parece aún más arriesgado por su amplitud, pero tiene ventajas incontables en lo que respecta a abrir ámbitos de debate, requerir acuerdos sobre los criterios de validez, y articular la teoría social y educativa en versión abstracta con la investigación empírica.

Esta comparación de los estudios sobre la organización escolar y la investigación-acción pone de relieve dos cuestiones que deberían enmarcar el debate entre los enfoques denominados prácticos y críticos. En primer lugar, es demasiado arriesgado hacer referencia a la organización escolar sin remitirse a los análisis empíricos de ésta. Postular que la escuela es más «inclusiva» que antes, que sus responsabilidades sociales se han ampliado (Shön, 1992), o que el profesorado debe trabajar en equipo para afrontar los nuevos tiempos (Hargreaves, 1994), puede ser la manera de esbozar una nueva visión, pero también puede perder esa visión en un bosque de conceptos redundantes que designan cambios más intuitivos que estudiados. En segundo lugar, el debate sobre las distinciones entre lo reflexivo y lo crítico carece de sentido si no tiene en cuenta los

cambios efectivos de las escuelas sobre las que se quiere intervenir reflexiva o críticamente. Esta discusión también corre el riesgo de perderse en sus términos a menos que afronte la triple tarea de reflexionar metodológicamente acerca de la intervención, analizar sistemáticamente la «realidad» sobre la que se quiere intervenir, y evaluar con el mismo celo los resultados de esta intervención.

BIBLIOGRAFÍA

- ACKER, S.: *Gendered Education*. Philadelphia, Open University Press, 1994.
- ADKINS, L.: *Gendered Work, Sexuality, Family and the Labour Market*, Buckingham, Open University Press, 1995.
- AGGLETON, P. J. & WHITTY, G.: «Rebels Without a Cause? Socialization and Subcultural Style Among the Children of the New Middle Class», *Sociology of Education*, vol 58 (Jan) 1985, pp 60-72.
- ANYON, J.: «Intersections of Gender and Class: Accomodation and Resistance by Working-Class and Affluent Females to Contradictory Sex-Role Ideologies», in: WALKER, S. & BARTON, L. (ed) *Gender, Class and Education* Lewes, Falmer Press, 1983.
- APPLE, M.: *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y sexo en la educación*. Barcelona, Paidós, 1989.
- BALL, S.: *The Micro-Politics of the School*. London, Routledge, 1987.
- *Education Reform. A critical and post-structural approach*. London, Open University Press, 1994.
- *Markets, Choice and Equity in Education*. Milton Keynes, Oxford University Press, 1995.
- BALLARÍN, P.: «La construcción de un modelo educativo de "utilidad doméstica"», en DUBY, G. & PERROT, M. (ed) *Historia de las mujeres*. Madrid, Santillana, 1993.

- BAUDELOT, Ch. & ESTABLET, R.: *Allez les Filles!* Paris, Seuil, 1992.
- BERNSTEIN, B.: *Class, Codes and Control*. London, Routledge 1971, 1975, 1977.
- *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid, Morata, 1993.
- *Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, Research, Critique*. London, Taylor & Francis, 1996.
- BONAL, X.: «La investigación en la acción. Los límites del enfoque práctico», *Cuadernos de Pedagogía*, nº 236, mayo, 1995.
- *Las actitudes del profesorado ante la coeducación. Propuestas de intervención*, Barcelona, Graó, 1997.
- BONAZZI, G.: «Modelo japonés, toyotismo y producción ligera», *Sociología del Trabajo*, n. 18, primavera, 1993.
- BOURDIEU, P.: *La Distinción*. Madrid, Taurus, 1988.
- CARR, W. & KEMMIS, S.: *Becoming Critical: education, knowledge and action-research*. Lewes, Falmer Press, 1986.
- CICOUREL, A. & KITSUSE, J.: *The Educational Decision-Makers*. New York, The Bobbs-Merrill Company, 1963.
- CLEGG, S.: *Frameworks of Power*. London, Sage, 1992.
- CORTESAO, L. & STOER, S.: *Projects, Pathways and Synergies in the Field of Inter/Multicultural Education*. Porto, University of Porto, 1996.
- DALE, R. (ed): *Education, Training and Employment*. London, Pergamon/ OUP, 1985.
- *The State and Education Policy*. London, Open University Press, 1989.
- «A promoção do mercado educacional e a polarização da educação», *Educação, Sociedade, Culturas*, nº 2, 1994.
- DAVID, M.: *The State, the Family and Education Reform*. London, Routledge, 1980.
- *Parents, Gender and Education Reform*. London, Polity, 1993.
- DEROUET, J. L.: *École et Justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux?*, Paris, Gallimard, 1992.
- DUBAR, Cl.: *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris, Armand Colin, 1991.
- ELLIOT, J.: *La Investigación-acción en educación*. Madrid, Morata, 1990.
- EPSTEIN, J.: «Parent Involvement: What Research Says to Administrators», *Education and Urban Society*, n. 2, 1987.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M.: *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro*. Barcelona, Paidós, 1993.
- FOUCAULT, M.: *Surveiller et Punir. Naissance de la Prison*. Paris, Gallimard, 1975.
- GIDDENS, A.: *The Constitution of Society*. London, Polity, 1984/1993.
- GIMENO, J. & PÉREZ, A.: «El profesorado de la Reforma», *Cuadernos de Pedagogía*, n. 220, 1993.
- GOMES, R.: *Culturas da Escola e Identidades dos Professores*. Lisboa, Educa, 1993.
- «Oito Teses Sobre a Organização Escolar, em Contracorrente», *V Colloque d'-AIPELF: L'école, un objet d'étude*. Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação, 1996.
- GUILE, D. & YOUNG, M.: «Reflexivity, Knowledge and Learning in Specialist Learning Organisations and Non-Specialist Learning Organisations», en Easterby-Smith, M. & Burgoyne, J. (eds), *Learning Around Organisations*. London, SAGE, 1997.
- HARGREAVES, D.: *Social Relations in a Secondary School*. London, RKP, 1967.
- HARGREAVES, A.: *Changing Teachers, Changing Times*. London, Teachers College Press, 1994.
- HATTON, E.: «Equality, Class and Power: a case study», *British Journal of Sociology of Education*, vol 6, nº 3, 1985.
- HAYWOOD, Ch. & MAC AN GHAIL, M.: «What About the Boys? Regendered Local Labour Markets and the Recomposition of Working Class Masculinities», *British Journal of Education and Work*, vol. 9, n. 1, 1996.

- HEINZ, W.: «Social Structure, Institution and Biography in research about Youth and Work», *Youth Network Occupational Papers*, SSRU The City University, Northampton, 1993.
- JENKINS, C.: *The Professional Middle Class and the Social Origins of Progressivism: A Case Study for the New Education Fellowship, 1920-1950*. London, Institute of Education (PhD), 1989.
- KING, R.A.: *The Sociology of School Organisation*. London, Methuen, 1983.
- LACEY, C.: *Hightown Grammar*. Manchester, MUP, 1970.
- LAREAU, A.: «Gender Differences in Parent Involvement in Schooling», en WRIGLEY, J. (ed), *Education and Gender Equality*. London, The Falmer Press, 1995.
- LEVIN, H.: «The Theory of Choice Applied to Education», en CLUNE, W.H. & WITTE, J.F. (eds). *Choice and Control in American Education*, vol 1 London, The Falmer Press, 1990.
- LOCKWOOD, D.: «Social Integration and System Integration», en ZOLLSCHAN, G.K. & HIRSCH, C.V. (eds). *Explorations in Social Change*. London, Routledge, 1962.
- MAC AN GHAIL, M.: *The Making of Men. Masculinities, Sexualities and Schooling*. London, Sage, 1994.
- McLAREN, P.: *Schooling as a Ritual Performance*. London, Routledge, 1986.
- MEYER, J. & ROWAN, B.: «The Structure of Educational Organizations», en MEYER, J. & SCOTT, W.R.: *Organisational Environments. Ritual and Rational*. New York, Sage, 1985.
- MIDDLETON, S.: *Educating Feminists. Life Histories and Pedagogy*. New York and London, Teachers College Press, 1993.
- MORAIS, A. M.; NEVES, I. P.: *Socialização Primária e Prática Pedagógica*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1992.
- OCDE: *Escuelas y calidad de la enseñanza*. Informe internacional Barcelona, Paidós, 1991.
- OFFE, C.: *Disorganized Capitalism*. London, Polity, 1985.
- PIUSI, A. M^a: «Towards a Pedagogy of Sexual Difference: education and female genealogy», *Gender and Education*, vol 2, n^o 1, 1990.
- POPKEWITZ, TH. S.: *Sociología Política de las Reformas Educativas*. Madrid, Morata, 1994.
- RAMBLA, X.: *La formació de les aspiracions educatives*. Cerdanyola, Universitat Autònoma de Barcelona, Tesis Doctoral, 1995.
- «Sociological Intervention on Family-School Relations», paper presented at the 1996 British Educational Research Association Conference, Lancaster, september, 1996.
- RUÉ, J.: «El enfoque práctico en investigación-acción», *Cuadernos de Pedagogía*, n^o 236, mayo, 1995.
- SCHÖN, D.: *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Madrid, Morata, 1992.
- STENHOUSE, L.: *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid, Morata, 1984.
- SYNOTT, J. & SYMES, C.: «The Genealogy of the School: an iconography of badges and mottoes», *British Journal of Sociology of Education*, vol 1, núm 2, 1995.
- TOURAINÉ, A.: *La Voix et le Regard*. Paris, Seuil, 1978.
- TROYNA, B. & WILLIAMS, J.: *Racism, Education and the State: the Racialisation of Education Policy*. London, Croom Helm, 1986.
- TROYNA, B.: *Racism and Education*. Buckingham, Open University Press, 1993.
- TROYNA, B. & VINCENT, C.: «The Discourses of Social Justice in Education», *Discourse*, vol 16, n^o 2, 1995.
- TYLER, W.: *Organización escolar*. Madrid, Morata, 1991.
- VARELA, J.: «Una reforma educativa para las nuevas clases medias», *Archiipiéla-go*, n^o 6, 1991.
- WEBER, M.: *Economía y Sociedad*. México, FCE, 1944.

WHYTE, J.: *Girls into Science and Technology*. London, Routledge, 1986.

WILLIS, P.: *Learning to Labour Sussex*. Labour House, Teakfield Ltd. 1977.

WILSON, J. D.: *Cómo valorar la calidad de la enseñanza*. Barcelona, Paidós, 1992.

WOODS, P.: *The Divided School*. London, Routledge, 1979.