

Políticas educativas basadas en el control de la subjetividad de la población escolar

Javier CALVO DE MORA*



Detalle obra "Ruinas del Rey",
Carlos Oriani

Resumen

¿Cómo se gestiona es el proceso de control de la población escolar? En este trabajo se ensayan dos respuestas complementarias: reformar estructuras organizativas y ampliar los procesos organizativos. Respecto a las estructuras escolares, los responsables gubernamentales toman tres tipos de decisiones: definir estándares de gestión estructural de las escuelas, crear buenas rutinas de trabajo escolar y construir subjetividad colectiva del alumnado. Por otro lado, la estrategia de procesos organizativos, las políticas educativas tienden a propiciar la construcción de culturas incluyentes en cada centro escolar. Ambas estrategias políticas de control de comportamientos escolares buscan la identificación de cada usuario y docente con la institución escolar. La consecuencia es la exclusión de aquellos individuos que no se adaptan a los requerimientos de las prácticas escolares.

Palabras clave: Estructuras organizativas, Resultados de aprendizaje, Espacios locales de las escuelas, Procesos organizativos.

Education policies based on subjectivity control in school population

Abstract

How does the control process of school population occur? In this paper two complementary answers are presented: to change organization structures and to widen the organization processes.

Regarding school structures, responsible people from the government take three kinds of decisions: to define standards of structural procedures at schools; to create good routines of school work and to build collective subjectivity in students. On the other hand, the strategy of organization processes and the education policies tend to promote inclusive cultures in each school center.

Both political strategies of school behaviour control, try to identify each person and teacher with the institution. The consequence is exclusion of those who do not adapt to the requirements of school practices.

Key Words: organization structures-learning results-local places at school-organization processes.

Introducción

Hoy en día el discurso de las políticas educativas se construye, exclusivamente, con términos provenientes de la economía post industrial, pero conservando la estructura industrial de escolarización. Por un lado, los términos estándar de competencia, innovación, excelencia, aseguramiento de la calidad, emprendimiento, evaluación de resultados, liderazgo colaborativo, capital social y capital humano, por citar los términos más significativos, son de uso cotidiano en la política educativa. La aplicación de estas políticas educativas pragmáticas requiere organizaciones "planas" y flexibles basadas en la interacción informal de las personas integrantes de las escuelas –entendidas como organizaciones de servicios– cuyo material de trabajo es la información y el conocimiento: comunidades de práctica y entornos colaborativos basados en la confianza entre profesionales que comparten ideas, informaciones, estudios u otros conocimientos con el objeto de construir un producto curricular transferible a la sociedad para su adquisición y consumo.

* Profesor y Doctor del Depart. Didáctica y Organización Escolar
Facultad de Educación Universidad de Granada
Campus Universitario de Cartuja
18071 Granada - España
Tel. +34 958 24 37 40
+ 34 687 221270
Fax. +34 958 24 37 40
jcalvode@ugr.es.

Por otra parte, el funcionamiento burocrático funcional de las escuelas persiste en gran parte de los sistemas educativos de habla española y portuguesa: jerarquización profesional basada en el estatus y la posición legal de sus integrantes; separación nítida entre el entorno institucional de funcionamiento académico y la sociedad civil; mecanismos de rendimiento de cuentas controlados por agentes del sistema educativo y doble red de escolarización pública y privada para satisfacer poderes del Estado identificados por creencias religiosas de la élite financiera (Carabaña Morales, J. 2009).

Esta contradicción entre el discurso político educativo post industrial y la práctica institucional burocrática constituye el marco de referencia de este trabajo. Por ello, las escuelas, tal y como están estructuradas, tienen poca influencia en los resultados de aprendizaje previstos en las competencias exigibles en la sociedad de la información y la economía del conocimiento. El problema que plantea esta evidencia es que la adquisición de competencias aprendizaje –para la integración en la sociedad pos industrial– depende del espacio social y cultural de pertenencia de cada estudiante. Los informes internacionales de evaluación manifiestan las influencias externas a la escuela en el dominio de competencias de aprendizaje:

Las diferencias de resultados cuando se considera la variable de estudios de los padres llegan a alcanzar en España casi 100 puntos y en la OCDE 120. Cuanto mayor es el número de libros que el alumno tiene en casa, más alta es la puntuación media que obtiene. Las diferencias de puntuación media en este caso llegan a ser de 125 puntos en España y la OCDE (...) (Ministerio de Educación, Instituto de Evaluación, 2010, 153)

Estas contradicciones entre el discurso político y práctica institucional escolar y, a su vez, la influencia social y cultural en los resultados escolares representan las cuatro piezas principales del sistema educativo. La interpretación de la contradicción mencionada es el espacio y tiempo que caracteriza a cada dimensión de la escolarización y, además, los agentes y personas responsables de cada dimensión. Así, en el caso Español, las políticas educativas provienen de directrices europeas, protagonizadas por agentes políticos cuya perspectiva de trabajo es el mandato electoral del partido en el poder; por otro lado, la práctica ins-

titucional –protagonizada por el profesorado y organizaciones sindicales– ocupa el espacio del aula desde la perspectiva de la carrera e intereses profesionales de cada docente. La sociedad civil y el mercado de trabajo demandan perfiles de cualificación acordes a necesidades concretas de empleo y, el alumnado ocupa el espacio del aprendizaje de asignatura en el proceso de cada curso escolar. Estos cuatro colectivos actúan con autonomía relativa. Es decir, existen interdependencias mutuas, pero también cada colectivo desarrolla sus propias estrategias acordes a intereses explícitos. La interdependencia significa consenso común en obtener buenos resultados escolares, la autonomía de cada colectivo mencionado, la interpretación de cómo alcanzar esos resultados, el valor y le mérito de los mismos. Por consiguiente, en el cuadro 1, se representan los “cuatro mundos” donde voy a reflexionar sobre el tema de este trabajo: los resultados escolares.

CUADRO 1. Dimensiones de los sistemas educativos.

Discurso Político	Práctica institucional
Sociedad y Cultura Económica	Resultados de dominio de competencias

En este ensayo voy a “moverme” en el espacio conceptual descrito en el cuadro 1. En concreto en el cuadrante de resultados de dominio de competencias, pero considerando el resto de cuadrantes. La pregunta de aproximación al estudio de resultados escolares va a ser el efecto político, institucional, social y económico del dominio de competencias de aprendizaje, necesarias para incluir a la población de estudiantes en una sociedad pos industrial, a partir de la siguiente formulación: ¿Cuál es el efecto buscado con las prácticas de evaluación de aprendizaje de competencias (assessment) desarrolladas por organismos internacionales y los gobiernos?

En este ensayo se proponen dos efectos: Por una parte, reforzamiento del control institucio-



“Ruinas del Rey”, óleo
Carlos Oriani

nal de las escuelas y, por otro lado, asimilación de comportamiento social basado en incentivos a la productividad y el aprendizaje permanente. La importancia y justificación de los efectos mencionados es, respectivamente, la relevancia para identificar el tipo de discurso político, práctica institucional y modelo social explícitos, hoy en día, en los sistemas educativos, y, además, la preeminencia del resultado escolar como el indicador que suscita más atención en el diagnóstico de la “salud” funcional de los sistemas educativos.

Los antecedentes de los efectos aludidos –expresados con otros términos – son clásicos en la literatura sociológica. Desde una perspectiva cultural Edmund Burke (Burke, E. 2005, 1729 – 1797) sustentaba la prioridad de la cohesión social legitimada por la distribución y asignación de puestos de poder social debidos al mérito escolar alcanzado. La versión actualizada de la distribución social por el mérito escolar se localiza en la teoría de la evaluación institucional (Kauffman, R. A. 1991, Lafourcade, P. 1998). Las claves de la

actualización son: jerarquización de las necesidades sociales de conocimiento incluidas como indicadores de evaluación del aprendizaje escolar, y, por otra parte, importancia de las evidencias observables y medibles para valorar el grado de dominio de aprendizaje del alumnado. Recientemente, EL *Programme for International Student Assessment* (PISA) avanza las actualizaciones anteriores al marco global del conocimiento y la economía del conocimiento: el logro básico exigible al estudiante para insertarse en este contexto es la competencia para resolver problemas y situaciones de la vida cotidiana. Para ello, este programa lanzado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) perfila un modelo de “buen estudiante”: aquel alumno y alumna motivado para aprender, capacitado para innovar estrategias de aprendizaje, buen o buena comunicadora y, además, con capacidad de innovación y emprendimiento.

Las críticas a este programa de “buen alumno” procede del análisis institucional propuesto por Carlos Marx (1918-1883) basado en los procesos de dominación y reproducción más o menos explícitos y tácitos de las prácticas escolares. Estos análisis institucionales se apoyan en la reproducción social para la distribución de la población en un escenario de economía industrial expresado en los siguientes términos:

El Sistema Educativo o Sistema de Enseñanza puede ser considerado un subsistema social, integrado, junto con otros subsistemas (familiar, ocio/consumo, de trabajo o vida activa) en el amplio sistema social, sometido a sus reglas de juego y exigencias y a la vez prestando un amplio e importante servicio a sus ciudadanos.

En él se establece un proceso de “producción de reproducción social”. La función que realiza el Sistema Educativo en este proceso de producción de la reproducción social, función que protagoniza y por la que puede ser definido, consiste en

retransmitir e interiorizar de forma eficaz y operativa en las nuevas generaciones, que de esta forma quedan integradas socialmente, la cultura “viva”, es decir, el conjunto de conocimientos y valores cuya asimilación da como resultado unas actitudes y comportamientos en esas nuevas generaciones, para que estas mediante su integración social, reproduzcan, repongan y aun mejoren el sistema social y su orden. (Fernández de Castro, I, y EDE, 1988, 55)

Esta perspectiva crítica se ha desplegado ampliamente en la literatura especializada de la sociología de la educación y del conocimiento. Pero, quizá la perspectiva más importante es el análisis institucional donde se observan las reglas de juego de la reproducción social y cultural. Esta es la visión micro política escolar (Ball, S. 1989, Bardisa Ruiz, T. 1997), que focaliza el análisis en el mismo formato del contenido institucional de las escuelas: elitismo, doble moral, estrategias de dominación y coerción, escenificación de intereses de diferentes colectivos, entra otras relaciones no formales e informales –no oficiales– peculiares de las instituciones. Estos análisis son una predicción enunciada en los mismos parámetros de análisis: la práctica institucional es una rea-

lidad social relacionada con discurso educativo y el contexto social y económico (ver cuadro 1) del sistema educativo de pertenencia.

Ambas aproximaciones no resuelven el problema de la equidad e igualdad educativa. En realidad, ambas aproximaciones aceptan el concepto clave de la razón de ser de cada sistema político de educación: la excelencia escolar, bien promoviendo estándares de éxito institucional, bien mediante la crítica institucional, sin ofrecer alternativas globales a la excelencia escolar. Además, ambas perspectivas localizan –unas la acción educativa y otras su crítica– en la unidad institucional de la escuela, tanto como elemento funcional de las propuestas de ejecución de prescripciones externas para promover la reproducción social, así como la crítica de este planteamiento injusto de la escuela como distribución de desigualdades sociales.

La propuesta política de las escuelas, desarrollada en este ensayo, es crear espacios y tiempos organizativos que den continuidad al aprendizaje de la población de estudiantes, mediante la interacción de aprendizajes académicos, sociales, culturales y emocionales aprendidos en diferentes ámbitos reales y virtuales en la vida cotidiana del



“La que canta el viento”, grabado
Dini Calderón



“Pirámide enmascarada”, acrílico
Carlos Oriani

alumnado. En esta propuesta aboga por la preeminencia del lenguaje cultural frente al lenguaje económico y el lenguaje de los espacios sociales públicos frente al lenguaje institucional.

Ideología del discurso político de los resultados de aprendizaje de competencias

El estado de la cuestión del discurso político de los resultados escolares se despliega en la respuesta a la siguiente pregunta: ¿qué tipo de resultados escolares buscan los sistemas educativos?

La respuesta a la pregunta es mejorar conocimientos y competitividad en la población egresada del sistema. Este propósito político es aceptado por la ciudadanía contribuyente al mantenimiento de la educación pública. Además, es una respuesta perteneciente a la teoría del capital humano y gestión del conocimiento (Argyris, C. 1957; Argyris, C. y Schön, D. 1978, 1996) transferida directamente a los sistemas educativos (Consejo Económico y Social, 2009) donde la educación escolar debe cumplir la doble expectativa

de insertar a la población juvenil en el mercado del trabajo y, por otra parte, propiciar el aprendizaje permanente durante la vida laboral de cada persona. Con otras palabras, la idea global del sistema educativo es supeditar los resultados escolares de la población de estudiantes a las necesidades de la sociedad y la cultura económica.

La vigencia de la teoría de recursos humanos es localizable en la reciente legislación educativa española (Ministerio de Educación y Ciencia, 2006) y en las directrices Europeas sobre educación escolar.

El discurso Europeo sobre directrices educativas - Tratado de Maastrich en 1993 (y sus ampliaciones del Tratado de Ámsterdam y el tratado de Niza), la estrategia de Lisboa en 2000, y la aprobación definitiva en 2009 del Tratado de Lisboa y la estrategia Europa 2020 (*Strategic Framework for European Cooperation in Education and Training* (ET 2020) – imagina la población de estudiantes como recurso humano a cualificar para sostener y mejorar la economía del conocimiento e industrial en el espacio Europeo. También, las directrices de la Unión

y la Comunidad Europeas interpretan la escuela como empresa corporativa orientada a apoyar y desarrollar la economía del conocimiento y adaptar los comportamientos de profesorado y estudiantes a las competencias y estándares necesarios para la inserción en el mercado del trabajo (COMISION EUROPEA, 2010).

Las decisiones de esta ideología tecnocrática del sistema son similares a las adoptadas en las empresas de conocimiento y gestión de conocimiento (Sáez Vacas, F. 1991, 1995): percepción de la población del sistema como recurso humano, gobierno gerencial de las escuelas y, además, reconocimiento institucional y económico de la excelencia escolar.

- *Percepción de la población del sistema como recurso humano.* Esta política global de ajuste permanente entre logros escolares y necesidades económica de la sociedad considera que cada estudiante (y evidentemente, cada docente) es un recurso humano (Murphy, J. 1992: 18). El perfil de cada recurso humano

(o capital humano) se traza por la cualificación profesional, actitud de emprendimiento y autonomía laboral, desarrollo de destrezas tecnológicas, capacidad de aprendizaje permanente, conciencia de competitividad y productividad empresarial (Smith, M. S. y O'Day, J. 1991: 251). La función de la escolarización es forjar este perfil estandarizado en competencias curriculares y de comportamiento organizacional: "*Cuanto mayor sea el nivel medio de cualificación de la población, mayor será su capacidad de conocer, investigar, innovar, crear, emprender y competir globalmente*".

- **Gobierno gerencial de las escuelas.** El gobierno de cada escuela y, en general de la Administración educativa, en este contexto económico, debe adoptar culturas de regulación laboral y aprendizaje institucional permanentes. Respecto al aprendizaje institucional son bien conocidos los principios de gestión en la creación de conocimiento (Senge, P., Kleiner, A., Roberts, C., Ross, P., Roth, G., y Smith, B., 1999; Nonaka, I. y Takeuchi, H. 1995) y, a su vez, las transferencias directas al funcionamiento de las escuelas (Bolívar Botía, A. 2000a Gairín Sallán, J. 2000) entendidas como sistemas autorregulables. La escuela, en este marco, gerencial, es un sistema autónomo con capacidad de adaptación, competición, innovación y generación del conocimiento. Esto es, las escuelas son entidades públicas capaces de reestructurar o preservar lo que funciona y rediseñar aquello que incumple las expectativas de buen funcionamiento institucional (Harvey, G. y Grandall, D. P. 1988: 21; Cohen, M. 1988: 26).
- **Reconocimiento institucional y económico de la excelencia escolar.** Por otro lado, la regulación laboral, significa incentivar procesos de vinculación institucional, rendimiento de cuentas, planificación y adecuación del comportamiento a estándares de buena práctica de aprendizaje y actuación profesional (De Si-



"Sin título", grabado
Dini Calderón

quiera, A. 2005; Loeb, H., Knapp, M.S., Elfers, A.M. 2008 y Saunders, D. B. 2009), por ejemplo, en el caso del colectivo docente de cada escuela: formación externa, participación en eventos académicos, desarrollo de innovaciones educativas, planificación del currículo, atención a las familias, u otros similares.

La fórmula ideada es sencilla: más y mejor dedicación institucional es compensada con mejor salario (Shore, C. y Writh, S. 2000; Gillborn, D. y Youdell, J. 2000 y Shore, C. 2008). Esta sencilla fórmula se apoya en objetivos de rendimiento, no en tiempos de dedicación a la tarea. Este trabajo por objetivos incluye tiempos y espacios fuera del lugar físico del trabajo. Esta ligazón permanente entre la vida de cada trabajador y la institución



“Los sonidos de la taza”, óleo técnica mixta
Carlos Oriani

está mediada por el salario obtenido según los resultados de aprendizaje alcanzados.

Esta es la creencia o ideología propuesta para obtener de buenos resultados escolares: la percepción homogénea de la población como recurso humano, gobierno escolar entendido como gestión de conocimiento e incentivos a la excelencia. En este ensayo añado otro: identificación de la población con la institución escolar mediante estrategias de ligazón permanente.

Estándares de control y comportamiento institucional

Hasta ahora se han expuestos dos políticas de logro de resultados escolares. Por un lado, las aproximaciones tecnocráticas sustentadas en estándares de relación directa educación escolar y empleo –*skilling, curriculum y testing*– representan las escuelas como entidades de educación profesional. Otras aproximaciones simbólicas de buen logro escolar se alcanzan por la pertenencia

y fidelidad a grupos estables de las instituciones. Las primeras políticas son peculiares de las escuelas primarias y secundarias.

La primera política de resultado escolar mencionado es una evidencia de los sistemas educativos, desde sus orígenes institucionales en el siglo XIX. Desde aquella época, las decisiones políticas en educación han buscado la definición de modelos, criterios, normas de medición de resultados y requisitos mínimos que han de cumplirse en las escuelas –entendidas como entidades del sistema educativo– para asegurar los objetivos y funciones educativas de cada Estado, con el objeto de afianzar y ajustar las interacciones entre evolución social y económica y dominios de aprendizaje a lograr por el alumnado.

Además, la deliberación de estándares educativos muestra una organización no jerárquica. De abajo hacia arriba, se valoran la eficacia respecto a la aplicabilidad para desempeñar los objetivos propuestos. La eficacia y utilidad de las buenas practicas desarrolla-

das, ganancia en mejoras de aprendizaje, entre otras revisiones escolares (Raveaud, M. 2004: 199 y Stobart, C. 2005: 285).

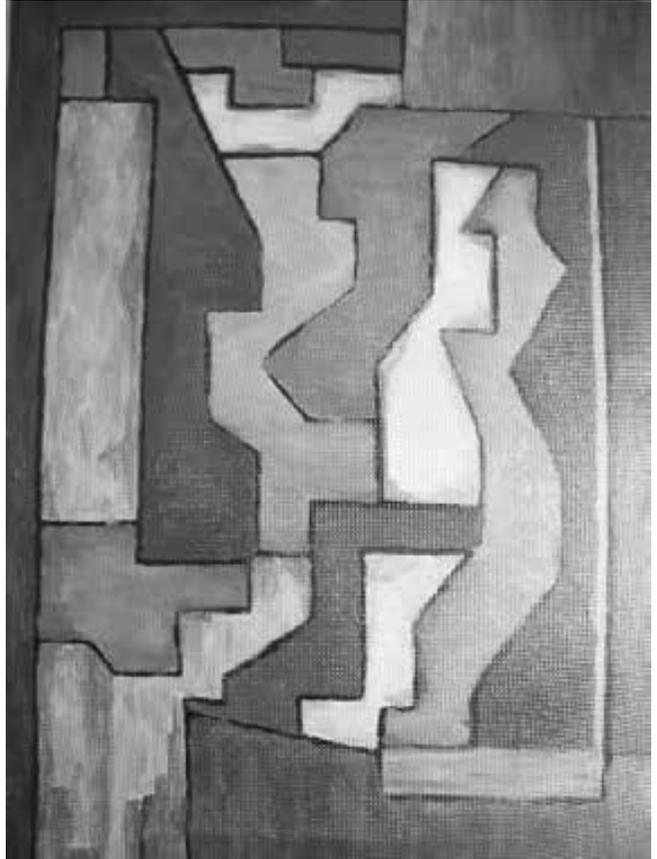
Con más extensión, la verificación en la escuela de los estándares educativos se observa en el efecto de sus *buenas prácticas escolares*. Las buenas prácticas cumplen cuatro requisitos: hacen referencia a actividades esenciales de las escuelas; involucran a todos los miembros de la comunidad educativa –personal directivo y administrativo, docentes, estudiantes, familias, agentes políticos, etcétera– son practicas sostenibles o prolongables en el tiempo, es decir, son susceptibles de integrarse en la vida cotidiana de las escuelas y, en cuarto lugar, incluyen diversos componentes educativos del ámbito social, emocional, cognitivo, profesional.

La coherencia de los dos procesos, correspondientes a los dos sentidos entre arriba y abajo, según algunos escritores y escritoras de educación (Elmore, R., Abelmann, C. y Fuhrman, S. 1996; Coen, D. y Thatcher, M. 2005), contribuye a

afianzar principio de justicia social e igualdad de oportunidades al adaptar los estándares de competencias de aprendizaje a toda la población.

Un grupo de escritores advirtió hace tiempo la falsedad de este doble sentido del proceso. Solo existe uno de arriba hacia abajo (Willis, P. 1977; Bordieu, P. y Passeron JC, 1985; Apple, M.W. 2004; Whitty, G. 1997). Este sentido único fue definido en términos de reproducción social y hegemonía de clases sociales. Y aducen que las buenas prácticas relativas al aprendizaje profundo son asumibles por un tipo de estudiantes. El resto de la población asume solo buenas prácticas de tipo instructivo. Por ejemplo, buenas prácticas de aprendizaje profundo –aprendizaje basado en proyectos, resolución creativa de problemas, indagación y contraste de información o valoración de del efecto de diferentes resultados– son asumibles y practicables por estudiantes previamente socializados en sus entornos familiares y culturales. Otras prácticas instructivas de dominio de mecanismos de lectura, escritura, usos matemáticos básicos son generalizables al resto de la población escolar.

Hay más consenso en la evidencia del efecto generalizado de los estándares de escolarización en los comportamientos del alumnado, sea de una procedencia social u otra. Michael Foucault es uno de los representantes más importantes de esta evidencia: el efecto de las organizaciones en el comportamiento de las personas (Foucault, M. 1992 y 2001). Foucault estudió los efectos de las instituciones que estandarizan sus acciones en la subjetividad de las personas. Estos estándares definen y diferencian entre lo que verdad, lo que se reconoce como v y, además, lo que no tiene alternativa porque es beneficioso para quien lo asume en su aprendizaje. Otras aportaciones, por ejemplo, de Chris Shore (Shore, C. 1997, 2000, 2008 y 2010) y Stephen Ball (Ball, S. 1990) trabajan con los contenidos explícitos y tácitos de los comportamientos estandarizados, para concluir también, en el efecto de influencia en la subjetividad de cada integrante de cada entidad corporativa.



“Rogativa”, óleo
Carlos Oriani

Desarrollo estructural de estándares de control y comportamiento institucional: La jornada escolar

Respecto a los macro estándares estructurales, en la actualidad, conservamos el mito funcionalista de la contribución de la escolarización a la mejora social, por ejemplo, las propuestas de origen anglo americano –escuelas eficaces y mejora de la escuela– (Reynolds, D. 1977) propusieron la auto regulación escolar como estrategia estructural para adaptar, en cada centro escolar, programas escolares, situaciones de aprendizaje, métodos de enseñanza y evaluación de resultados a las características de sus poblaciones escolares. Así, se crea una cultura de trabajo escolar identificado por satisfacción de necesidades de familias y estudiantes y, por otro lado, inclusión de las escuelas en sus entornos locales o comunitarios; con ello, la identidad organizativa e institucional de cada escuela depende de la población local usuaria de cada centro escolar.

Las características distintivas del concepto de desarrollo estructural mencionado son, por una parte el liderazgo y, además, las rutinas de comportamiento correcto. En el plano de la investigación educativa, los estudios de liderazgo contingente y situacional (transaccional y transformativo) de las direcciones de escuelas constituyen la solución al éxito buscado por responsables políticos. En concreto, la investigación educativa concluye un perfil de liderazgo escolar caracterizado por la gestión corporativa en los siguientes ámbitos: metas y planes de aprendizaje que guían el aprendizaje y realización del alumnado; procesos de toma de decisiones dirigidos a la colaboración y cooperación entre el profesorado de cada entidad escolar; estrategias de innovación y cambio necesarios para desarrollar respuestas adecuadas a las necesidades de usuarios del servicio escolar; estimación de dispositivos de mejora y evaluación continua de las escuelas para rendir cuentas a la Sociedad civil usuaria del servicio escolar.

La creación de rutinas de comportamiento en el profesorado y alumnado es el efecto buscado

por las agencias de evaluación externa: estrategias metodológicas para la consecución de resultados, gestión de ritmos, creencias de prácticas educativas con éxito en los resultados de aprendizaje, relaciones sociales y producción de conocimiento en el aprendizaje del alumnado y, a su vez, el aprendizaje de las rutinas de la jornada escolar como indicativo de la excelencia de cada entidad corporativa (Chubb, J. y Moe, T. 1990).

Estas rutinas mencionadas son visibles en el espacio y el tiempo de cada jornada escolar, entendida como unidad de trabajo en las escuelas. Los dos modelos de jornada escolar –continua y partida– respectivamente se corresponden –en los grandes ámbitos urbanos– con dedicación parcial y total al centro escolar (Devolve, N. Trezequet, M. y Thon, B. 1992; Saiz, D. y Sáiz, M (1989), además del tipo de ligazón del profesorado con la escuela. En los casos de dedicación parcial, aquellas poblaciones de estudiantes que disponen de formación complementarias –actividades extraescolar, recursos de conocimiento en sus casas, dedicación de las familias a los estudios, entre otros recursos– constituye una pobla-

ción diferenciada de estudiantes que no disponen de los recursos mencionados. Por otro lado, la jornada partida es un factor de inclusión social en la escuela –si ésta dispone de recursos complementarios de cantina escolar para el almuerzo, por ejemplo– de aquellas poblaciones sin recursos en sus hogares y pocos hábitos para seguir emocional y socialmente un trabajo escolar continuado (Fernández Enguita, M. 2001: 55-69).

Otro aspecto importante de la jornada escolar, es el proceso de trabajo en el aula, sea mediante la enseñanza directa o activa. Una u otra se corresponde con diferentes tipos de agrupamiento de estudiantes. Los agrupamientos de alumnado indican la importancia atribuida en las escuelas a los procesos de relación e inclusión social. Los tres modelos de agrupamiento o relación social en las escuelas –grupos homogéneos, heterogéneos y flexibles (*Banding, streaming, setting*)– se corresponden con procesos de interacción social entre iguales, diferentes y diversificación de habilidades de estudiantes que influyen en los procesos de aprendizaje



“Vista urbana geométrica”, óleo
Carlos Oriani

formal, no formal e informal entre pares (Acland, H. 1973; Slavin, R. E. 1990).

El gobierno de la jornada es la unidad institucional de funcionamiento orgánico de las escuelas. Por ejemplo, las normas de entrada, distribución de estudiantes, organización del aula, espacios utilizables, asignación de horarios u otras actividades son consecuencias de dos tipos de interpretaciones. Por una parte, la interpretación de la estructura curricular de competencias de aprendizaje. Por otra parte, la interpretación del trabajo de profesional de cada docente. Ambas vertientes tienden a coincidir en la estrategia política de cada centro escolar. El gobierno de los puntos de encuentro de ambas vertientes define el desarrollo estructural de las escuelas. Por ejemplo, las escuelas que deciden el aprendizaje de competencias, mediante actividades extraescolares, impelen a los docentes a implicarse en el diseño de tareas de aprendizaje activo. El gobierno de esta política requiere implicación de las familias y autoridades locales, para permitir y asegurar este desarrollo escolar.

La acción cotidiana del gobierno escolar es crear secuencias y ciclos estables de jornadas escolares; por lo que se aprende una forma de trabajar y relación con el conocimiento e información académica (Kerchoff, A. C 1996; 849; Harlen, W. y Malcom, H. 1997: 91; Ayolon, H. y Gamoran, A. 2000: 65). El interés de la teoría del Capital humano es el aprendizaje del comportamiento en las organizaciones: la asimilación de rutinas en las escuelas isomorfas con las relaciones sociales en organizaciones empresariales, comerciales, industriales, financieras y de servicios incluidas en la economía del conocimiento.

Modelo de gestión escolar estandarizado del control y comportamiento institucional

El concepto clave de la gestión escolar, desde la teoría del Capital Humano, es la escuela como realidad isomorfa a la empresa corporativa sustentada en el concepto genérico de excelencia de las organizaciones (Gairín Sallan, J 2009, 15-54) incluidas en las conocidas propuestas de Thomas J. Peters y

Robert H. Waterman (1984) adoptadas, en parte, en las nuevas directrices de la Estrategia Europa 2020: afianzamiento de la ligazón entre escuela y empleo.

El modelo de gestión estandarizado en competencias, propuesto en los últimos documentos de la Estrategia Europa 2020, se apoyan en cuatro acciones: gobierno corporativo de las escuelas; selección de ofertas académicas compatibles con el Marco Europeo de Cualificaciones, Ocupaciones, Competencias y Habilidades Profesionales en Europa; diversificación de fuentes de financiación de las escuelas públicas. Y, en cuarto lugar, la movilidad de profesionales a la estela de la dinámica del mercado del trabajo.

¿Cómo se aprende este modelo de gerencia de competencias?

El aprendizaje del modelo de gestión de competencias se adquiere mediante la evaluación externa o auditoria (Bazán Ramírez, A.; Castañeda

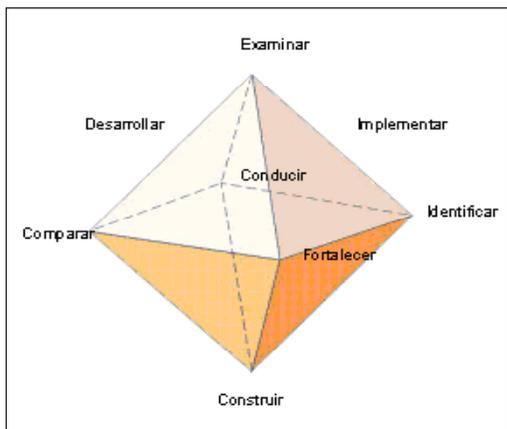


“Verano cactáceo”, óleo técnica mixta
Carlos Oriani

Figueras, S.; Macotela Flores, S.; López Valenzuela, M.C., 2004; Murillo Torrecilla, J. y Román Carrasco, M. 2009). El término auditoría proviene de la palabra latina *audire*, cuyo significado es “oír” que están haciendo –las escuelas– para medir el porcentaje de cumplimiento de los estándares de la escolarización establecidos (Gillborn, D. y Youdell, D. 2000: 7-45) a partir de los referentes teóricos de prescripciones de acciones provenientes de la cultura de excelencia en las organizaciones (Peters, T. y Waterman, R. H o.c) y, evaluar comparativamente los resultados obtenidos con el objeto de exponer tablas de éxito escolar. De otra manera, los sistemas de auditoría se apoyan en el contraste entre escuelas, cuyo objeto es la comparabilidad de la política de escolarización de cada sistema educativo.

El proceso de deliberación de las auditorías, propuesto por Ángela Valenzuela (Valenzuela A. 2005), representado en la figura 1, enfatiza la dimensión estructural de las organizaciones: resultados de la productividad, identificación de la vulnerabilidad de la organización, fortalecimiento de estructuras organizativas para el cumplimiento de objetivos, desarrollo de planes de mejora global, construcción de nuevos roles entre otras acciones competenciales indicadas en la figura 1. Este es el modelo de auditoría y gestión de Richard Elmore y otros (Elmore, R., Abelman, C., & Fuhrman, S. 1996; Firestone, W., Mayrowetz, D., & Fairman, J. 1998)

FIGURA 1: Acciones de la auditoría en educación.



Este modelo de gestión simple y altamente profesionalizado es objeto de un fuerte desarrollo en la literatura especializada en lengua inglé-

sa (Harvey, L. y Green, D., 1993; Woodhouse, D. (1999 Campbell, C. y Rozsnyai, C., 2002) y lengua española (Delgado, M. 1999; Batanaz, L. 2000; Bolívar, A. 2000; Delgado, M. y Álvarez, I. 2005). Y, además, por las Administraciones educativas, cuyo líderes perciben con claridad el proceso de flujo de las decisiones políticas y la relación de las mejoras propuestas por el diagnóstico externo de las escuelas (Junta de Andalucía, 2010).

El efecto de este modelo de gestión de estándares ha sido ampliamente descrito mediante la metáfora del auto cumplimiento de la profecía (self-fulfilling prophecy) (De Siquiera, A.. 2005; Loeb, H.; Knapp, M.S.; Elfers, A.M. 2008; Saunders, D. B. 2009) o la adaptación del comportamiento a la norma para que ésta resulte un éxito de cumplimiento y cuyos efectos en los resultados legitime la propuesta de la misma norma (Cross, A. 2000; Gómez López R. 2002).

El discurso de la subjetividad en las escuelas

Las derivaciones de la exposición crítica de los estándares de escolarización, desarrollados en la unidad institucional de cada jornada escolar en el contexto del gobierno gerencial de las escuelas, me permite llegar a la siguiente conclusión: el efecto de control del institucional y asimilación del comportamiento social constituye el aprendizaje de la subjetividad en las escuelas.

La definición de la subjetividad en las escuelas es asimilar y asumir como propios procesos, relaciones, comportamientos, actuaciones institucionales como propias para toda la población escolar. Este proceso de auto regulación de las acciones y comportamientos es una estrategia de la psicología política empleada en diferentes espacios de la vida social. Su origen es la psicología conductual donde la recompensa del éxito buscado afianza la estima personal y el reconocimiento institucional. Además, el aprendizaje de la subjetividad de comportamiento es un programa explícito en las escuelas: los códigos éticos, normas de convivencia, regulación de prácticas profesionales, reglamentos de funcionamiento, procesos de auto evaluación, entre otras prácticas institucionales.

Recientemente, los estudios antropológicos de las instituciones han redescubierto la persistencia procesos de auto regulación en las entidades corporativas de educación. No han llegado

a desaparecer los principios funcionalistas de reconocimiento de incentivos para el desempeño de comportamientos y acciones estandarizadas por los responsables políticos de la Administración educativa. El efecto de estos procesos de auto regulación es el sentimiento de pertenencia a un grupo de ganadores y/o perdedores (Balandier, G. 1976: 80-95; Krader, L. y Rossi, I. 1982: 70-72 y Wolf, E.R. 2001: 115-126). Con otras palabras, la estratificación social de las organizaciones escolares según la excelencia obtenida o el estrato ocupado dentro de cada organización. En ambas circunstancias existe un discurso estructurado para quien ocupa una posición u otra. En el caso de las posiciones altas, Georges Balandier (o.c), aduce argumentaciones de merecimiento personal o colectivo, esfuerzo continuado en la tarea, reconocimiento social e institucional del valor, entre otras auto-adulaciones de legitimación de la posición. En el caso contrario, las escuelas o individuos, que no han alcanzado posiciones de excelencia, el discurso establecido es, por una parte, el auto culpabilidad por los errores, malas prácticas desarrolladas, estructura organizativa débil y todo un listado de errores que concurren en el fracaso. Otros discursos, bien de ganadores y/o perdedores, fuera del marco narrativo expuesto son considerados, por una parte, soberbia, y, por otra parte, resentimiento en el caso de perdedores en la tabla de clasificación.

La observación de los sistemas educativos –en nuestro contexto iberoamericano– remite a la estructura burocrática, como opción de poder (Weber, M. 1977, 1994) de élites que fija prácticas, estructuras y resultados racionales para alcanzar fines ética y moralmente legitimados por la acción del Estado (Moeller, G. H. y Charters, W. W. 1996; Adler, P. S. y Borys, B. 1996; Hoy, W. K. y Sweetland, S. R. 2001); quienes diseñan un marco de auto regulación dirigido por “tecno – líderes” (Strathern, M. 2000; Gillborn, D., y Youdell, D. 2000) con la misión de crear escenarios escolares propicios para el óptimo desarrollo de estándares de conocimiento y gestión escolar, con la intención de crear la subjetividad de aceptación y conformidad – tal y como se presenta en el dibujo 1– con las prácticas y estructuras diseñadas,

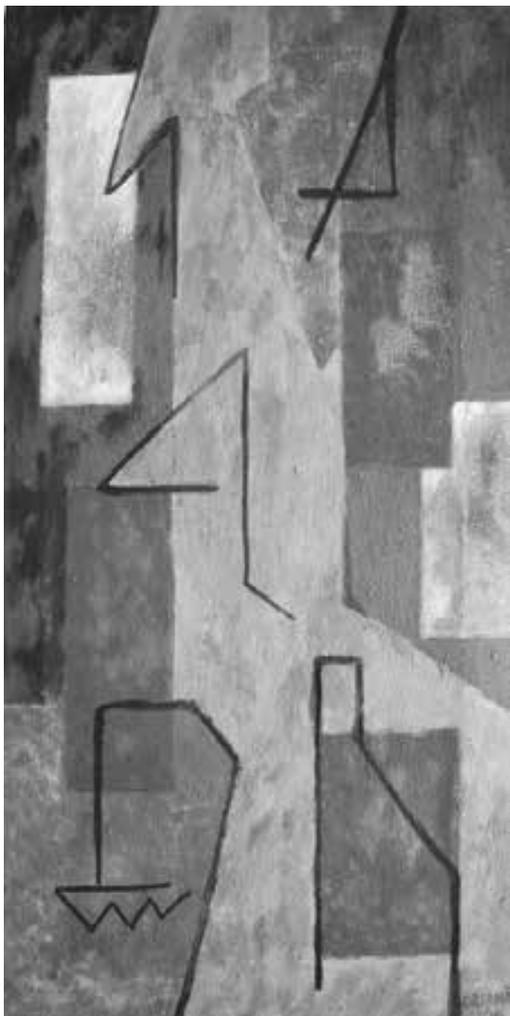


“Nacimiento de un títere”, óleo
Carlos Oriani

según han estudiado Cris Shore y sus colaboradores (Shore, C. y Wright, S 1997 Shore, C. y Selwyn, T, 1998; Shore, C. 2008); quienes interpretan las claves de comparabilidad y jerarquización de la población en cada organización corporativa.

Este proceso de jerarquización y comparación se sustenta en el concepto de calidad de la ejecución (performance) de las directrices estandarizadas, bien por agencias externas, bien por la jerarquía institucional del sistema, bien por escalas de incentivos estipulados para reconocer la adaptación a los requerimientos de acción y comportamiento establecidos (Chan, A. and Garrick, J. 2003; Ball, S. 1990). El efecto institucional de esta práctica conductual y subjetividad descrita es la auto – regulación de cada integrante de la institución estudiadas Michael Foucault (Foucault, M. 1992, 2001) y Erving Goffman en el concepto de Institución total.

El efecto de la subjetividad es el *orden social* (Schein, E. H. 1992: 205-212; Deal, T. y Kennedy, A 2000: 34-61). Otros autores han empleado el término *disciplina social* (Segarra, J. A. y Dobles, R. 2000: 78-95). Ambas denominaciones aducen semejantes propósitos sociales y culturales: in-



“Rogativa al sol”, óleo
Carlos Oriani

fluir en la creación mentalidades de comportamientos previsible, rutinas, conformidad con la situación y estatus alcanzado, respeto a las posiciones jerárquicas y determinación de una sola vía para el ascenso y la promoción social, institucional y económica.

Un mundo rutinario descrito por la mentalidad del orden social. Las escuelas se constituyen en espacios públicos estructurados, clasificados en tiempos y espacios rutinarios, caracterizados por la función o guión atribuido a cada integrante de la organización, estables, coordinados e inter dependientes por el terreno de acción concedido a cada uno de los integrantes de las escuelas: el profesorado sus aulas, los directivos sus recursos, las familias las calificaciones y bienestar institucional de sus hijos, los estudiantes sus expectativas sociales y emocionales y así sucesivamente.

Esta subjetividad colectiva ha sido ampliamente objeto de estudio en la literatura especializada (Wills, J. 1995; Whitty, G. 1997; Apple, M. W. 2004). Sus orígenes se localizan en la misma constitución social y política de las escuelas. En los tiempos modernos la obra de Emile Durkheim (1958-1917) se encuentra presente en multitud de trabajos citados en este ensayo. Por ejemplo, una muestra de la actualidad de la obra de Durkheim son las pruebas de calificación del dominio de estándares.

En palabras del director de las pruebas PISA, Andreas Schleicher, los sistemas tienen que proceder al ajuste permanente de sus funciones de socialización o de creación del orden social subjetivo:

Muchos países han visto un cambio en la preocupación pública y gubernamental lejos del mero control de los recursos y los contenidos educativos hacia un enfoque sobre los resultados. Esto ha llevado a esforzarse para articular las expectativas que las sociedades tienen en relación con los resultados y traducir estas expectativas en el establecimiento y la supervisión de objetivos y normas educativas. No pienso que la devolución de responsabilidad a la primera línea, impulsando la correspondencia con las necesidades locales y el fortalecimiento de la responsabilidad pueda suceder sin una buena evaluación externa. Pero hay preguntas importantes que tienen que ser contestadas: ¿Qué tenemos que saber del funcionamiento de la escuela, la clase de capacidades que realmente importan en sociedades modernas - y cómo desarrollamos tal conocimiento? Sólo las pruebas del tipo de elección múltiple tradicionalmente ligadas al currículo no pueden ser la respuesta a esto ¿En segundo lugar, a quién contamos los resultados y cómo los contamos? Es un debate bastante polémico. Unos ven la evaluación externa principalmente como instrumento para revelar las mejores prácticas e identificar problemas comunes, con el fin de animar a profesores y centros a mejorar y desarrollar entornos de aprendizaje más de apoyo y productivos. Otros amplían su objetivo de apoyar la competencia de servicios públicos o mecanismos de mercado en la asignación de los recursos, por ejemplo, haciendo que estén disponibles públicamente los resultados comparativos de los centros para facilitar la opción paternal o teniendo fondos según los estudiantes. Y lo más importante, cuáles son las consecuencias que fluyen de la evaluación externa - para profesores y escuelas así como para el



“In memoriam II”, grabado
Dini Calderón

sistema educativo en su conjunto? (Schleicher, A.2007: 2)

El autor del texto anterior intenta redefinir los parámetros de la consecución de la subjetividad colectiva. Para los autores clásicos como Durkheim era la religión, y su orden moral, el marco de referencia de la creación de subjetividad; para el nuevo funcionalismo, es la economía del conocimiento que requiere disponer de resultados escolares demandados en el mercado del trabajo (Menter, I., Muschcamp, Y., Nicholl, P., Ozga, J. y Pollard, A. 1997: 73-79).

En ambos referentes, sea la religión o la economía, el discurso de la subjetividad en la escuela conserva el mito de la meritocracia. Este mito sostiene funcionalmente a los sistemas educativos desde su creación. La población de estudiantes ha de asumir la fórmula de cumplimiento de reglas para alcanzar buenos resultados que abren oportunidades de ascenso y prestigio social. Este mito fue analizado por Michael Young (Young, M. 1958) donde el ascenso y la posición social es un coctel social y político con diferentes ingredientes: posición de partida, las relaciones sociales, la red de información a la que accede cada su-

jeto y cada organización, conocimientos previos, de las oportunidades, las expectativas familiares y sociales creadas en cada sujeto, lugar de residencia e infraestructuras educativas disponibles, generación de pertenencia, ambiciones personales, e inteligencias y otras cualidades orgánicas.

A partir de los hallazgos de Michael Young, la literatura política y sociológica de la educación ha sido prolija y redundante en el mismo análisis: los procesos de selección social y cultural son determinantes para la consecución de la posición social de los individuos y las organizaciones. La escuela juega un papel subsidiario en los procesos de selección y distribución social (Sanders, W.L. y Horn, Sandra P. 1995). La subjetividad colectiva se aprende en el entorno social y cultural de cada estudiante. Las escuelas no seleccionan ni distribuyen socialmente a la población de estudiantes, se limitan al papel de conservar y mejorar las condiciones de entrada al sistema de las diferentes poblaciones.

Este proceso de socialización previa a la escuela, en la creación de la subjetividad de cada estudiante, constituye la fortaleza del funcionalismo estructural: las instituciones conservan y re-

producen el orden social. Las escuelas no pueden cambiar la sociedad –se argumenta en la teoría funcionalista–, su misión es conservar los avances sociales y económicos acaecidos fuera del espacio institucional de las escuelas. Una evidencia, por ejemplo, de la construcción de la subjetividad, el orden social y el ascenso social es el reciente trabajo de Sonia Fleury

el acceso al conocimiento e información, las ayudas extra académicas por la pertinencia a grupos y, además, la capacidad de lealtad, disciplina y persistencia en el espacio social y político de localización de cada sujeto, grupo u organización, constituyen los ingredientes que influyen en la probabilidad de conservación de la posición social (Fleury, S. 2002: 54)

La misma autora incluye otros factores externos al espacio social de cada sujeto, por ejemplo: Índice de Desarrollo Humano –desarrollado por Naciones Unidas–, que toma en cuenta la longevidad de la población, la educación básica, ingresos mínimos necesarios para vivir con dignidad, estructura sanitaria, infraestructuras disponibles en la región de residencia, políticas sociales de los gobiernos y políticas locales de cohesión y desarrollo comunitario.)

Por consiguiente, las acciones políticas de las escuelas han de incluir la integración del ámbito educativo y social (Breen, R. 1997; Peruga, R.; Torres Mora, J. A. 1997; Bogess, S. 1998). La institución escolar es un servicio público integrado en la estrategia global de la política social, económica y cultural de cada Estado y del desarrollo e identidad de la Sociedad Civil en relación a intereses, expectativa, capacidad inversión y compromiso colectivo respecto a la educación escolar.

Influencia del capital social y cultural en la subjetividad e identidad de la población de estudiantes

Los procesos de diferenciación de resultados académicos obtenidos, en el marco de la subjetividad colectiva aprendida por toda la población escolar, están influenciados por el capital social y cultural de cada estudiante y docente. Este problema aún no ha sido resuelto en las políticas educativas: los sistemas educativos siguen certificando y acreditando las diferencias de entrada de las poblaciones de estudiantes y docentes, respectivamente, en la excelencia escolar y

profesional. La justificación de estos procesos de certificación y acreditación de diferencias es la fuerte separación entre la institución escolar y el medio social y cultural de pertenencia de la población escolar.

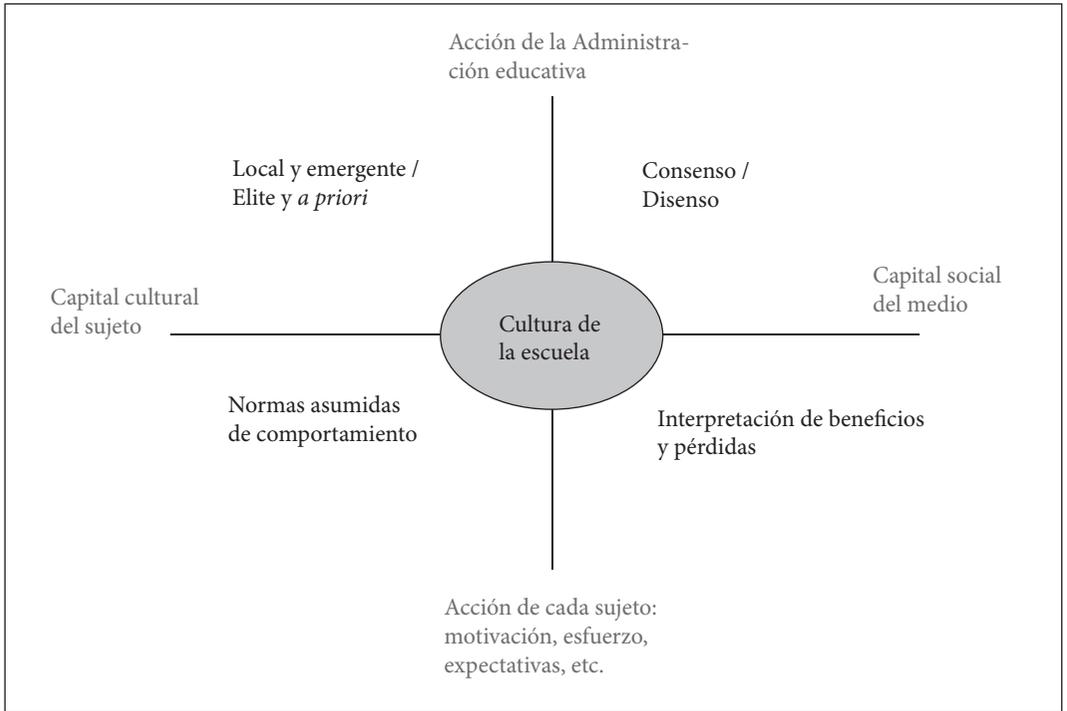
El éxito escolar, medido en las pruebas estandarizadas, aduce interpretaciones de la influencia del contexto socioeconómico en la calidad de los resultados (Coleman, J. 1966; Bordieu, P. y Passeron, J-C. 2001). Las explicaciones de esta influencia son diversas (Flores-Crespo, P. 2002; Cervini, R. 2002): por un lado, influencia de la diversidad de oportunidades de desarrollo social, o también la percepción social y cultural respecto a la educación y el conocimiento (Bordieu, P. y Passeron, J.C. 1979, 1985; Lingard, B. y Christie, P. 2003).

Estos contextos socioeconómicos han sido conceptualizados como capital que dispone cada sujeto. Es decir, aquello que se dispone antes de la entrada a la escuela, o lo que dispone mientras se desarrolla el periodo de escolarización. El Capital Cultural y el Capital Social. El primero, menciona la capacidad de cada sujeto, y su entorno social, para conocer, el acceso a la información, y las habilidades para crear conocimiento e información. El Capital social significa conciencia colectiva para organizar procesos estables de desarrollo económico, comunitario o cultural. Ambos capitales hacen referencia al mismo material de trabajo de las escuelas: la información y el conocimiento. La diferencia con las escuelas es el proceso no formal e informal de organización y adquisición del conocimiento y la información. Y además, la aproximación emocional y social de los sujetos a los procesos de organización y adquisición de este tipo de conocimientos e informaciones no formales e informales.

Ambos capitales descritos explican la desviación de resultados escolares. En este sentido, también el informe PISA (PISA, 2009) reconoce la influencia del ambiente socio-económico y familiar en la interpretación de los resultados escolares. Otras aportaciones aducen la estrategia de nuevas clases medias urbanas (Apple, M. W. 2004; Apple, M. W. 2007) de prescripción de estándares de éxito escolar para legitimar la posición social de sectores sociales empleados en la economía del conocimiento.

En el marco del consenso global de incluir los sistemas educativos en las diferentes tendencias políticas e ideológicas de la economía del conocimiento, una aproximación más justa y equitativa

FIGURA 2.



Adaptación de la figura de Deertz, 1994c.

para prevenir y paliar las diferencias de entrada al sistema es extender las instituciones al capital social y cultural de la población escolar.

En las escuelas públicas, al menos en España, se observa el crisol de poblaciones. La figura 2 representa la interacción de cuatro influencias: la influencia económica propuesta por la Administración educativa, desarrollada en este ensayo, como estrategia de arriba hacia abajo en la definición de estándares de aprendizaje. Las acciones culturales de diferentes poblaciones de estudiantes y docentes. El espacio cultural de pertenencia y localización de la población escolar no es solo físico (barrio, ciudad, etcétera) sino simbólico: redes sociales de adscripción, vida externa al ejercicio del rol escolar, movilidad, capacidad e iniciativa de búsqueda de recursos, intereses a corto plazo de los grupos sociales de referencias, entre otras acciones culturales. También, las acciones sociales influyen en la cultura de las escuelas: el desarrollo local en cuanto a posibilidades de organización social de la población, autonomía colectiva para promover acciones de crecimiento y mejora social, liderazgos políticos locales y nacionales que promueven procesos de

cohesión social son otros elementos influyentes en la cultura escolar. La cuarta vertiente de influencia cultural es cada sujeto: capacidades intelectuales, aptitudes intelectuales, motivaciones y expectativas personales.

Disenso y consenso social respecto al capital social necesario para asumir las prescripciones académicas de cada Administración educativa. Disenso significa no disponer de recursos sociales para el desarrollo de buenas prácticas educativas en el lugar de residencia del alumnado. Lo contrario, es facilidad social para que estudiantes y docentes puedan desarrollar competencias necesarias para cumplir estándares académicos. Los recursos locales disponibles –organizaciones no formales, parques temáticos, museos, espacios deportivos, etc.– son ejemplos de facilidades para adquisición de competencias de aprendizaje. Otro cuadrante de la interacción de los cuatro mundos descritos son la percepción de beneficios o pérdidas de la ocupación escolar. Algunos estudiantes perciben sus escuelas como espacios públicos sin interés para sus vidas. Son representaciones emocionales que influyen en las responsabilidades escolares dispuestos a asumir. Otras



“Santa Rosa de los vientos”, grabado
Dini Calderón

poblaciones que perciben beneficios de ascenso social, mejora de las condiciones de vida, u otras similares, tienen gran influencia en afrontar las propuestas académicas de las escuelas.

La política cultural las escuelas está orientada al consenso y el beneficio escolar. No existen estándares previos que definan esta orientación. Tienen que construirse en cada realidad escolar (Perrenoud, Ph. 1996; Marble, S. 1997; Vélez Saguón, T. E. 2007; Aguilar, T. 1998); Chiland, C. y Young, J.G. 1990) por citar algunas fuentes relevantes que argumentan la construcción de una identidad o cultura escolar basada en parámetros de conocimiento creativo, innovador, global y local defendidos por Marina L. Larrondo (Larrondo, M. I. 2009: 44-62) con el énfasis en los procesos organizativos y los sujetos implicados en la cotidianidad de las escuelas en mar-

cos estructurales versátiles que incluyan posibilidades de diversificación de las relaciones sociales, metodologías educativas, agrupamientos curriculares, interacciones sostenibles con el medio social, natural y cultural, entre otras innovaciones orientadas a partir de nuevos estándares de conocimiento social, cultural, emocional y académico.

Otros referentes de la construcción cultural de las escuelas son más complejos que los citados anteriormente. Por un lado, el espacio en el que vive cada sujeto. Este espacio hace referencia a la cantidad y calidad de relaciones sociales de los sujetos, el lugar donde se relacionan estudiantes y docentes, los contenidos e informaciones que intercambian, las ideologías o percepciones de la realidad, la capacidad de diálogo y entendimiento entre colectivos y grupos sociales, entre otras interacciones. La consecuencia de las interacciones es doble: llegar comprender las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes según sus condiciones culturales o, por el contrario, promover innovaciones de desarrollos del Capital cultural: bibliotecas, terminales informáticas, redes sociales, producción de informaciones y difusión de conocimientos, entre otras acciones. Además, las normas de comportamiento asimiladas por estu-

diantes y docentes es otra vertiente de la política cultural de las escuelas: convicciones, responsabilidades y rendimiento de cuentas dispuestos a compartir con otros colectivos de las escuelas. Con otras palabras, las políticas culturales de las escuelas deben desarrollar acciones colectivas públicas respecto convicciones educativas comunes, responsabilidades y compromisos colectivos y rendimiento de cuentas permanentes de las acciones escolares.

No existe demasiada investigación educativa que nos aproxime a la interacción de estos cuatro mundos descritos. Los trabajos de investigación se han centrado en estudiar por separado el mundo político de la administración, la evolución cultural de la población, el desarrollo social y la psicología escolar. Los resultados de estos estudios e investigaciones concluyen la influencia

CUADRO 2. Espacios y tiempos de los resultados escolares



externa en la calidad y cantidad de resultados escolares alcanzados por las diferentes poblaciones de estudiantes.

El problema es la mejora de resultados escolares. Para ello, es necesario realizar acciones interdisciplinarias en los cuatro ámbitos, descritos en el cuadro 1, a saber, acciones políticas, sociales y económicas, institucionales e individuales. El resultado es un esquema complejo de acción representado en el cuadro 2.

La insuficiencia de la institución escolar como único referente de la mejora escolar es una característica común de las políticas tecnocráticas y sus correspondientes aproximaciones críticas que aducen la reproducción social. El desarrollo del cuadro 2 es la llamada a políticas sociales, integradas por diferentes organizaciones y administraciones, centradas en el propósito común de mejora de los resultados de toda la población escolar. Con otros términos, la propuesta es ir más allá de la institución escolar y crear espacios integrados por diferentes ofertas culturales y sociales asociadas a la acción instructiva de las escuelas.

Por ello, la propuesta de políticas sociales amplias e integradas reconducen las políticas edu-

cativas, propiamente dichas, a actuaciones culturales y sociales en el ámbito de la vida cotidiana de la población de estudiantes. Un ejemplo de la necesidad de política es la insuficiencia de las políticas de compensación en Centros de Actuación Educativa Preferente (CAEP), en el marco jurídico de Programas de Educación Compensatoria.

Según el decreto 167 del 2003 (JUNTA DE ANDALUCIA, BOJA, Núm 118) los Programas de Educación Compensatoria destinan recursos específicos, materiales y humanos a garantizar el acceso, la permanencia y la promoción en el Sistema Educativo del alumnado en situación de desventaja social. Está destinado a alumnos de sectores sociales desfavorecidos o pertenecientes a minorías étnicas o culturales que presenten desfase escolar significativo, dificultades de inserción educativa, necesidades de apoyo derivadas de su incorporación tardía al sistema o de una escolarización irregular y necesidades de apoyo, en el caso del alumnado inmigrante y refugiado, derivadas del desconocimiento del español –para ellos se articula el programa de castellanización– Pretende promover la igualdad de oportunidades en educación a todos los niños y jóvenes prestando atención preferente a aquellos sectores más



“Yo”, grabado
Dini Calderón

desfavorecidos con medidas que hagan efectiva la compensación de las desigualdades de partida y facilitar la incorporación e integración social y educativa de todo el alumnado.

Esta actuación *clínica* no cumple el efecto en lo que se pretende. Por un lado, la población de estudiantes presentan altos porcentajes de fracaso y retraso escolar (Carrasco Macías, M. J. 2006: 12 – 19) y enfrentamientos de familias y docentes (Defensor del Pueblo Andaluz, 2004: 341 – 349). La razón de estas deficiencias mencionadas es la solución de problemas sociales con actuaciones sociales integradas en los ámbitos que se aprecian desventaja respecto otras poblaciones, a saber: salud, alimentación, atención psicológica, relaciones sociales, expectativas sociales, entre otras acciones interrelacionadas con la acción educativa y formativa ofrecida en las escuelas.

Conclusión

Las influencias, sociales, culturales, escolares y personales en el comportamiento escolar, de cada estudiante, son interdependientes, interactivos o mutuamente influyentes (Calvo de Mora, J. 2008: 78-96; Sandoval, M.; López, M.L.; Miguel, E.; Durán, D.; Giné, C.; Echeita, G., 2002: 230-235). Tal y como muestra la figura 3.

Para explicar las acciones de interdependencia e interacción, expuestas de la figura 3, se de-

sarrolla un modelo explicativo basado en el concepto de política cultural de las escuelas.

Las características de la adaptación cultural son consenso y cohesión social, beneficio colectivo de las acciones escolares, actitud de innovación y creatividad en la jornada escolar y negociación de las normas de comportamiento. Una acción de política cultural incluyente es la implicación de familias de estudiantes en el desarrollo escolar. La toma de decisiones políticas responde a las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo se empeñan las escuelas en la implicación de padres, madres, y otros miembros de la familia, en las metas y procesos de la enseñanza y el aprendizaje?
2. ¿Qué aproximaciones y estrategias consideran, tanto las familias como el profesorado, podrían tener éxito para promover procesos conjuntos de colaboración y cooperación?
3. ¿Cuáles son los temas clave de la cooperación entre familias y escuelas?
4. ¿En qué documentos académicos y educativos queda reflejada la colaboración: normas de enseñanza, estrategias de evaluación...?
5. ¿En qué procesos de mejora se implican o pueden hacerlo las familias?

La respuesta a la primera pregunta planteada significa declaración de expectativas educativas de madres y padres de estudiantes: información

y conocimiento del compromiso y responsabilidad educativa y escolar de las familias. Una respuesta a la segunda pregunta es la colaboración y cooperación en desarrollo conjunto de actividades formales y no formales en el proceso escolar: participación de familias en talleres escolares y del profesorado en actividades culturales externas. Por otro lado, la tercera pregunta indica la importancia de contenidos y perfiles emocionales y sociales de cada estudiante. También, la siguiente cuestión trata de los proyectos políticos de las escuelas y el seguimiento de las negociaciones y acuerdos alcanzados y, respecto a la implicación de las familias en el rendimiento de cuentas de las escuelas es una manifestación del compromiso y responsabilidad asumida por en entorno familiar de cada estudiante.

Todas estas cuestiones, cuyo valor es la ilustración de un ejemplo de proceso de reflexión colectiva, remiten a conceptos que subyacen en la lógica de la educación socialmente incluyente. Uno de ellos, la construcción de capital social y cultural basado en la construcción de procesos ciudadanía, confianza y colaboración entre profesionales, organizaciones no lucrativas, colectivos interesados en asuntos de justicia social y otros agentes no profesionales de la educación.

Por consiguiente, la jornada escolar, en los procesos de culturas incluyentes, amplía la acción educativa e instructiva del aula (Díaz-Barriga, F. y Hernández, H. 1999; Stenhouse, L. 1974), a espacios culturales y sociales (Lehtinen, J. y Lehtinen, J. R. 1991; Oakland, J. S. 1993; Mora, J. G. 2001). Esta cualidad de espacios flexibles es una cualidad de las organizaciones de conocimiento que actúan en el paradigma general de la economía del conocimiento (Smit, B. 2005, Comisión Europea 2000). Ello supone una aproximación alternativa a la propuesta de *mejora centrada en la escuela* predominante desde el último tercio del siglo pasado hasta nuestros días, incluyendo las versiones técnicas *No Child Left Behind* y *Every Child Matters* (Calvo de Mora, J. 2011). Estas aproximaciones políticas instruyen a la población, en riesgo de fracaso y abandono escolar, a alcanzar resultados instructivos en contenidos instrumentales; pero, sin avanzar a otras oportunidades de desarrollo humano que propician el pensamiento crítico y autonomía de conocimiento.

- ACLAND, H. (1973). "Streaming in English primary schools", en *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 43 núm. 2, pp. 151-159.
- ADLER, P.S. y BORYS, B. (1996). "Two types of bureaucracy: Enabling and coercive", en *Administrative Science Quarterly*, Vol. 41, pp. 61-89.
- AGUILAR GARCÍA, T. et al. (1998). *Fracaso escolar y desventaja sociocultural: una propuesta de intervención*. Madrid, Narcea.
- APPLE, M. W. (2004). "Creating difference: Neo-Liberalism, Neo-Conservatism and the Politics of Educational Reform", en *Educational Policy*, Vol. 18, núm. 1, pp. 12-44.
- APPLE, M.W. (2007). "Education, Markets, and audit. Culture", en *International Journal of Educational Policies*. Vol. 1, núm. 1 pp. 4-19.
- ARGYRIS, C. (1957). *Personality and organization*. Nueva York, Harper Collins.
- ARGYRIS, C. y SCHÖN, D. (1978). *Organizational learning. A theory of action perspective*. Reading, Addison Wesley.
- ARGYRIS, C. y SCHÖN, D. (1996). *Organizational Learning II. Theory, method and practice*. Reading, Addison Wesley.
- AYALON, H. y GAMORAN, A. (2000). "Stratification in academic secondary programs and educational inequality: Comparison of Israel and the United States", en *Comparative Education Review*, núm. 44, pp. 54-80.
- BALANDIER, G. (1976). *Antropología Política*. Barcelona: Península.
- BALL, S. J. (1989). *La Micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la Organización escolar*. Madrid: Paidós/MEC.
- BALL, S. J. (1990). "Management as a moral technology: a Luddite analysis". En Ball, S. J. (ed) *Foucault and Education. Disciplines of Knowledge*. Londres: Routledge pp. 153-166.
- BARDISA RUÍZ, T. (1997). "Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares", en *Revista Iberoamericana de Educación*, Número 15, pp. 13-52.
- BATANAZ, L. (2000). "Hacia la profesionalización de la función directiva en España: una investigación basada en el pensamiento del colectivo docente", en *Liderazgo y Organizaciones que aprenden*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- BAZÁN RAMÍREZ, A.; CASTAÑEADA FIGUERAS, S.; MACOTELA FLORES, S. y LÓPEZ VALENZUELA, M.C. (2004). "Evaluación del desempeño en lectura y escritura", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 9, Núm. 23, Oct-Dic, pp. 841-861.
- BOGESS, S. (1998). "Family structure, economic status, and educational attainment", en *Journal of Population Economics*, núm. 1, pp. 203-222.

- BOLETÍN OFICIAL DE LA JUNTA DE ANDALUCÍA (2007). *Ley de Educación de Andalucía*, Núm 252, 10 de Diciembre.
- BOLÍVAR, A. (2000). "El liderazgo compartido según Peter Senge", en *En Liderazgo y Organizaciones que aprenden*. Bilbao, Universidad de Deusto.
- BOLIVAR BOTÍA, A. (2000a). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden*. Madrid, La Muralla.
- BORDIEU, P. y PASSERON, J. C. (1985). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona, Laia.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J.-C. (2001). *La reproducción*. Madrid: Editorial Popular.
- BREEN, R. (1997). "Inequality, economic growth and social mobility", en *The British Journal of Sociology*, núm. 48 pp. 429-449.
- BURKE, E. (2005). *Indagación filosófica sobre el origen de nuestras ideas acerca de lo sublime y lo bello*. Madrid, Alianza Editorial.
- CALVO DE MORA, J. (2008). *Sharing responsibilities and networking through school process*. Granada, Editorial de la Universidad de Granada, pp. 4-15.
- CALVO DE MORA, J. (2011). Crisis del funcionalismo como paradigma político en la educación: el caso de líderes escolares. *Revista de Innovación Educativa* (en prensa).
- CAMPBELL, C. y ROZSNYAI, C. (2002). *Quality Assurance and the Development of Course Programmes*. Bucarest: Papers on Higher Education Regional University Network on Governance and Management of Higher Education in South East Europe Bucarest - UNESCO.
- CARABAÑA MORALES, J. (2009). *Una vindicación de la escuela española. Lección inaugural del curso académico 2009-2010*. Facultad de Educación y Centro de Formación de Profesorado. Madrid, Autor. También publicado en *Revista de Debat Politics*, núm. 21, pp. 68-83.
- CARRASCO MACÍAS, M.J. (2006). *Directoras escolares en Centros de actuación Educativa Preferente*. Huelva, Diputación Provincial de Huelva. Servicio de Publicaciones.
- CERVINI, R. (2002). "Desigualdades en el logro académico y reproducción cultural en Argentina. Un modelo de tres niveles", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 7, núm. 16, pp. 445-500.
- CHAN, A. y GARRICK, J. (2003). "The moral 'technologies' of knowledge management", en *Information, communication & Society*, Vol. 6, Issue 3, pp. 291-296.
- CHILAND, C. y YOUNG, J.G. (eds.) (1990). *Why children reject school: views from seven countries*. New Haven, Yale University Press, cop. Serie The Child in his family, 10.
- CHUBB, J. y MOE, T. (1990). *Politics, markets, and American schools*. Washington, DC, Brookings Institution.
- COEN, D. y THATCHER, M. (2005). "The New Governance of Markets and Non-Majoritarian Regulators", en *Governance* Vol. 25, Núm. 3, pp. 329-505.
- COHEN, M. (1988). *Restructuring the Education System: agenda for the Nineties*. Washington, D.C., National Governors Association, Center for Policy Research.
- COLEMAN, J. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. ICPSR06389-v3. Ann Arbor, MI, Inter-university Consortium for Political and Social Research [distributor], 2007-04-27. doi:10.3886/ICPSR06389
- COMISIÓN EUROPEA (2010). "Comunicado de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones". Bruselas: Diario Oficial de la Comisión Europea. COM (2010) 477 final. SEC (2010) 1047.
- COMISIÓN EUROPEA, C.E. (2000). "Informe Europeo sobre la calidad de la educación escolar. Dieciséis Indicadores de Calidad". Comisión Europea, Dirección General de Educación y Cultura. U.E. (Documento policopiado).
- CONSEJO ECONÓMICO Y SOCIAL (2009). *Informe del Sistema Educativo y Capital Humano*. Madrid, Autor.
- CROSS, A. (2000). "El discurso docente: entre la proximidad y la distancia", en *Discurso y Sociedad*, Vol 2, núm. 1 pp. 55-76.
- DE SIQUIERA, A. (2005). "The regulation of education through the WTO/GATS", en *Journal for critical Education Policy Studies*. Vol. 3, núm. 1 pp. 1-12.
- DEETZ, S. (1994c). "The micro-politics of identity formation in the workplace: the case of a knowledge intensive firm" en *Human Studies*, núm. 17, pp. 23-44.
- DEFENSOR DEL PUEBLO DE ANDALUCÍA (2004). *Informe anual*. Sevilla, Autor.
- DELGADO, M. (1999). *El liderazgo educativo en los centros docentes*. Madrid, Editorial La Muralla, segunda edición.
- DELGADO, M. y ÁLVAREZ, I. (2005). "Evaluación de la eficiencia técnica en los países miembros de la Unión Europea", en *Gestión y Políticas Públicas*, Vol. XIV, Núm. 1, pp. 107-128.
- DEVOLVE, N. TREZEQUET, M. y THON, B. (1992). "L'organisation du travail facteur de modulation des capacités mnésiques de l'élève en situation éducative", en *Le travail Humane*, Núm. 55, pp. 35-46.
- DÍAZ-BARRIGA, F. y HERNÁNDEZ, H. (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México, McGraw Hill.
- ELMORE, R., ABELMANN, C. y FUHRMAN, S. (1996). "The new accountability in State education reform: From process to performance", en H. Ladd (Ed.), *Holding schools accountable: Performance-based reform in education*. Washington, DC: The Brookings Institution, pp. 65-98.
- FERNÁNDEZ DE CASTRO, I. y EDE (1988). *La oferta educativa, su experiencia y realidad, papel que desempeña en la generación y consolidación de la demanda*

- educativa actual. Ministerio de Educación y Ciencia, CIDE, Madrid, Autor.
- FERNÁNDEZ ENGUIA, M. (2001). *La jornada escolar: análisis y valoración de los procesos, los efectos y las opciones de la implantación de la jornada continua*. Barcelona, Ariel, pp. 55-69.
- FIRESTONE, W., MAYROWETZ, D. y FAIRMAN, J. (1998). "Performance-based assessment and instructional change", en *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol. 20, núm. pp. 98-113.
- FLEURY, S. (2002). "El desafío de la gestión de las redes políticas", en *Instituciones y Desarrollo*, Núms. 12 y 13, pp. 221-247.
- FLORES-CRESPO, P. (2002). "En busca de nuevas explicaciones sobre la relación entre educación y desigualdad. El caso de la universidad de Nezahualcóyotl", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 7, núm. 16, pp. 537-576.
- FOUCAULT, M. (1992). *Microfísica del poder*. Madrid, La Piqueta.
- FOUCAULT, M. (2001). *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI.
- GAIRIN SALLAN, J. (2000). "Cambio de cultura y organizaciones que aprenden", en *Educar*, Num. 27, pp. 31-85.
- GAIRIN SALLAN, J. (2009). *Creación de la excelencia de educación secundaria*. Madrid, Prentice-Hall.
- GILLBORN, D. y YOUDELL, D. (2000). *Rationing education*. Philadelphia, Open University Press.
- GIROUX, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona, Paidós, pp. 171- 178.
- GOFFMAN, E. (1961). *Asylums*. Nueva York, Anchor.
- GOFFMAN, E. (2006). *Frame analysis: los marcos de la experiencia*. Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas.
- GÓMEZ LÓPEZ, R. (2002). "Análisis de los métodos didácticos en la enseñanza", en *Publicaciones*, Núm. 32, pp. 261-233.
- HARLEN, W. y MALCOM, H. (1997). *Setting and streaming: A research review, SCRE*. Publication 137, Edinburgh: Scottish Council for Research in Education.
- HARVEY, G. y GRANDALL, P. (1988). *A beginning look at the what and how of restructuring*. Andover, Regional Laboratory for Educational Improvement of the Northeast and Islands.
- HARVEY, L. y GREEN, D. (1993). "Defining Quality", en *Assessment and Evaluation in Higher Education*, Vol. 18 Núm. 1, pp. 9-34.
- HOY, W. K. y SWEETLAND, S.R. (2001). "Designing Better Schools: The Meaning and Measure of Enabling Structures." *Educational Administration Quarterly*, Vol. 37, núm. 3, pp. 296-321.
- HOYLE, E. (2002). "Teaching Prestige, Status and Esteem" *Educational Management & Administration*, Vol. 29, núm. 2, pp. 139-152.
- IRURE, T.S. (2002). *Policy, Politics, Polity*. Madrid, Diario *El País*, 09/05/2002.
- JUNTA DE ANDALUCÍA (2003). Decreto 167/2003 de 17 de junio. Por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones sociales desfavorecidas. Sevilla: Autor.
- JUNTA DE ANDALUCÍA (2010). Decreto 328/2010 de 13 de Julio del Reglamento orgánico de las escuelas infantiles de segundo ciclo, de los colegios de educación primaria y de los centros públicos de educación especial. Sevilla: BOJA, num. 216, 5 de Noviembre de 2010.
- JUNTA DE ANDALUCIA (2010). Decreto 327/2010 por el que se aprueba el reglamento orgánico de los institutos de educación secundaria, Sevilla: BOJA 216/ 5 de Noviembre de 2010.
- JUNTA DE ANDALUCÍA (2011). Agencia Andaluza de Evaluación Educativa. <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/agaeve/web/guest/modelo-evaluacion>. Revisado 24 de Enero de 2011.
- JUNTA DE ANDALUCÍA. Defensor del Pueblo de Andalucía (1998) El absentismo escolar. Un problema educativo y social. Noviembre. Sevilla: Oficina del Defensor del Pueblo de Andalucía.
- KAUFFMAN, R. A. (1991) *Planificación de sistemas educativos*. México: Trillas.
- KERCKHOFF, A.C. (1986). "Effects of ability grouping in British secondary schools," *American Sociological Review*, núm 51 pp. 842-858.
- KRADER, L. y ROSSI, I. (1982). *Antropología Política*. Barcelona: Anagrama.
- LAFOURCADE, P. (1998). *La evaluación en organizaciones centradas en logros*. México: Trillas
- LARRONDO, M. L. (2009). Nuevos alumnos? La construcción de la identidad escolar en nuevos dispositivos de educación media. Un estudio de casos en contextos de pobreza de la Ciudad de Buenos Aires. Tesis Doctoral. Buenos Aires: Universidad de San Andrés
- LEHTINEN, J. y LEHTINEN, J. R. (1991). "Two approaches to service quality dimensions" *The Service Industries Journal*. Vol. 11, núm. 3, pp. 287 -307
- LINGARD, B. y CHRISTIE, P. (2003). "Leading theory: Bordieu and the field of educational leadership." *International Journal of Leadership in Education*. Vol. 6, núm 4. pp. 317 – 333.
- LOEB, H.; KNAPP, M.S.; ELFERS, A.M. (2008). "Teachers' response to standards-based Reform: Probing reform assumptions in Washington State". *Education Policy Analysis Archives*. Vol. 16, núm. 8, pp. 1 -12.
- MARBLE, S. (1997). "Narrative Visions of Schooling." *Teaching and Teacher Education*, vol.13, núm1, pp. 55-64.
- Ministerio de Educación y Ciencia, MEC (2006). Ley Orgánica de Educación. Madrid: BOE, num. 106.

- Ministerio de Educación y Ciencia, MEC, Instituto de Evaluación (2010). *PISA 2009. Informe Español*. Madrid, Instituto de Evaluación: Autor.
- MENTER, I., MUSCHCHAMP, Y., NICHOLL, P., OZGA, J. y POLLARD, A. (1997). *Work and identity in the primary school*. Philadelphia: Open University Press. p. 39
- MOELLER, G.H. y CHARTERS, W.W. (1996). "Relation of bureaucratization on sense of power among teachers." *Administrative Science Quarterly*, Vol. 10, pp. 444-465.
- MORA, J. G. (2001). "The academia profession in Spain: between the civil service and the market" *Higher Education*, Núm. 41, pp. 131 – 155.
- MURILLO TORRECILLA, J. y ROMÁN CARRASCO, M. (2009) "Mejorar el desempeño de los estudiantes de América Latina" *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 14, Núm. 41, Abril – Junio, pp. 451 – 484.
- MURPHY, J. (1992). Restructuring America's schools: An overview. En Finn, C.E. Junior y Rebarber, T. (Eds) *Education reform in the 90s*. Nueva York: Macmillan, pp. 3 – 20
- NONAKA, I. y TAKEOUCHI, H. (1995). *The knowledge creating company*. Nueva York: Oxford Press.
- OAKLAND, J. S. (1993). *Total Quality Management: The route to improving performance*. 2ª Edición. Oxford: Butterworth-Heinemann.
- PERREROU, Ph. (1996). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Ediciones Morata.
- PERUGA, R.; TORRES MORA, J. A. (1997). "Desigualdad educativa en la España del siglo XX: un estudio empírico". En: VV. AA. *Educación, vivienda e igualdad de oportunidades*. Madrid: Fundación Argentaria-Visor Distribuciones.
- PETERS, Thomas J. y WATERMAN, Robert H. (1984). *En busca de la excelencia. Experiencias de las empresas mejor gerenciadas de los Estados Unidos*. Bogotá: Editorial Norma.
- PISA (2009). *Assessment framework. Key competencies in reading, mathematics and science*. Paris: OECD pp. 150 y siguientes.
- RAVEAUD, M. (2004). "Assessment in French and English infant schools: assessing the work, the child or the culture?" *Assessment in Education*. Vol. 11, núm 2, pp. 193 -211.
- REYNOLDS, D, et al. (1977). *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*. Madrid: Santillana.
- SÁEZ VACAS, F. (1991). La sociedad informatizada: apuntes para una patología técnica. *Claves de Razón Práctica*. Núm. 10, pp. 34 -42.
- SÁEZ VACAS, F. (1995). Paradigmas empresariales, innovación tecnológica, modelos socioétnicos y "groupware". *Telos*, Nú, 44, pp. 28 -41
- SAIZ, D. y SÁIZ, M (1989). *Una introducción a los estudios de los ritmos de la memoria*. Barcelona: Avesta.
- SANDERS, W.L. y HORN, Sandra P. (1995). The usefulness of standarised and alternative measures of student achievement as indicator the assessment of educational outcomes. *Educational Policy Analysis Archives*. Volúmen 3, Num. 6.
- SANDOVAL, M.; LÓPEZ, M.L.; MIGUEL, E.; DURÁN, D.; GINÉ, C.; ECHEITA, G., (2002). "Index for inclusión. Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva" *Contextos Educativos*. Núm. 5, pp. 227 - 238.
- SAUNDERS, D.B. (2009). "Neo-Liberal Ideology and Public Higher Education in the United States" *Journal for Critical Education Policy*. Vol. 8, núm, 1, pp. 42-77.
- SENGE, P., KLEINER, A., ROBERTS, C., ROSS, R., ROTH, G., y SMITH, B. (1999). *The dance of change: The challenges of sustaining momentum in learning organization*. Nueva York: Doubleday/Currency.
- SCHLEICHER, A. (2007). "Entrevista a Andreas Schleicher." *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*. Núm. 5, Enero, pp- 15-18.
- SEGARRA, J. A. y DOBLES, R. (2000). *Learning as a political act. Struggles for learning and learning from struggles*. Harvard: Harvard Educational Review.
- SHORE, C. (2008). "Audit culture and Illiberal governance" *Anthropological Theory* Vol. 8, núm. 3, pp. 278 – 298.
- SHORE, C. and WRITH, S. (2000). "Coercive Accountability: The rise of audit culture in Higher Education." En Strathern, M. (ed) *Anthropological studies in accountability*. Londres: Routledge, pp. 57-89.
- SHORE, C. y SELWYN, T. (1998). "The Marketisation of Higher Education: Management Discourse and the Politics of Performance", en D. Jary and M. Parker (eds) *The New Higher Education: Issues and Directions for the Post-Dearing University*, Stoke on Trent: Staffordshire University Press. pp. 88-95.
- SHORE, C. y WRIGHT, S. (1997). "Policy: a new field of anthropology", en C. Shore y S. Wright (eds.) *Anthropology of Policy. Critical Perspectives on Governance and Power*. Londres, Routledge.
- SLAVIN, R. E. (1990). "Achievement effects of ability grouping in secondary schools: a best evidence synthesis", en *Review of Educational Research*, Núm. 60, pp. 471-490.
- STENHOUSE, L. (1974). *La disciplina en la escuela. Orientaciones para la convivencia escolar*. Buenos Aires, El Ateneo.
- SMITH, M.S. y O'DAY, J. (1991). "Systemic school reform", en Fuhrman, S.H. y Malen, B. (eds.) *The Politics of curriculum and testing*. Philadelphia, Falmer Press, pp. 233-267.
- STOBART, C. (2005). "Fairness in multicultural assessment", en *Assessment in Education*, Vol. 12, núm. 3, pp. 275-287.
- STRATHERN, M. (ed.) *Anthropological studies in accountability*. Londres, Routledge.
- TIMPERLEY, H. y ROBINSON, V. (2000). Workload and the Professional Culture of Teachers. *Educational Man-*

- agement & Administration. Volume 28 Number 1, pages 47-62.
- UNESCO (2005). *Decentralisation IN Education: National Policies and Practices*. París, UNESCO, Education Policies and Strategies, 7.
- VALENZUELA, A. (Ed.) (2005). *Leaving children behind: How "Texas style" accountability fails Latino youth*. Nueva York, State University of New York Press, pp. 95-100.
- VARIOS AUTORES (2010). *2021 Metas Educativas*. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- VÉLEZ SAGAÓN, T. E. (2007). "Éxito escolar en el medio superior: Una mirada desde los jóvenes", en *Tiempo de Educar*. Vol. 8, núm. 16, pp. 245-273.
- YOUNG, M. (1958). *The rise of meritocracy*. Londres, Penguin Books.
- WEBER, M. (1977). *Economía y Sociedad*. México, Fondo de Cultura Económica.
- WEBER, M. (1994). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Barcelona, Ediciones Península.
- WHITTY, G. (1997). "Creating quasi-markets in education". En M. W. Apple (Ed.), *Review of research in education*. Washington, DC, American Educational Research Association, pp. 30-47.
- WILLIS, P. (1977). *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid, Akal.
- WILLS, J. (1995). *Overview of education and industry skill: standards systems in the United States and other countries*. Washington, EE.UU., Departamento de Educación.
- WOLF, E. R. (2001). *Figurar el poder: ideologías de dominación y crisis*. México, CIESAS.
- WOODHOUSE, D. (1999). "Quality and Quality Assurance", en Organisation for Economic Co-Operation and Development (OECD), 1999, *Quality and Internationalisation in Higher Education*, pp. 29-44.

Fecha de recepción: 15/10/2010
 Primera evaluación: 05/11/2010
 Segunda evaluación: 22/12/2010
 Fecha de aceptación: 22/01/2011



“La que viaja en el viento”, grabado
 Dini Calderón