

Repensando el cambio escolar y el papel de la evaluación: La experiencia de dos países anglófonos

Rethinking school change and the role of evaluation: two anglophone countries experience

Terry Wrigley*

Universidad Metropolitana de Leeds

En este artículo se toman en cuenta las formas particulares que el cambio escolar y la evaluación han tomado en países dominados por una ideología neo-liberal. Geográficamente, se enfoca particularmente en los países anglófonos más poderosos, Inglaterra y Estados Unidos, cuyos políticos se impulsan unos a otros en sus decisiones, seguidos muy de cerca por Australia, que parece siempre estar listo para imitar sus peores iniciativas. En particular, el artículo resalta cómo los paradigmas conocidos como Eficacia Escolar y Mejora de la Escuela se unieron en el contexto de la mercadización escolar en Inglaterra. El artículo concluye observando el daño que las evaluaciones de alta repercusión en la toma de decisiones, causan a las relaciones humanas y apunta a posibilidades más fructíferas para evaluar el desarrollo humano en las escuelas.

Palabras claves: Evaluación, Ciudadanía, Democracia, Políticas, Privatización.

This paper concerns the particular forms which school change and evaluation have taken in countries dominated by neoliberal ideology. Geographically its focus is particularly on the most powerful anglophone countries England and the US, whose politicians play leapfrog with each other, followed closely by Australia which always seems ready to imitate their worst initiatives. In particular, the paper highlights how paradigms known as School Effectiveness and School Improvement came together in the context of the marketisation of schooling in England. The paper concludes by looking at the damage which high-stakes evaluation does to human relationships and points to more fruitful possibilities for evaluating human development in schools

Keywords: Evaluation, Citizenship, Democracy, Policies, Privatization.

*Contacto: terrywrigley@gmail.com

ISSN: 1989-0397

www.rinace.net/rie/

Recibido: 2 de septiembre 2013

1ª Evaluación: 26 de octubre 2013

2ª Evaluación: 30 de octubre 2013

Aceptado: 30 de octubre 2013

1. Introducción

La evaluación puede adquirir muchas formas. Podríamos, por ejemplo, evaluar por comparación las prácticas pedagógicas que hemos visto y que nos han servido de inspiración, con algunos valores éticos. Podríamos evaluar involucrándonos con algunos alumnos y observar su proceso de aprendizaje. Sin embargo, en años recientes la evaluación ha tomado, cada vez más, la forma de comparaciones numéricas en lugar de una reflexión seria del proceso y del producto. Esto se ajusta a un sistema de mercado en el que las escuelas compiten entre ellas, y se ajusta finalmente a una administración y control privatizado, aunque éstas sean financiadas a través de impuestos. Estos contrastes y comparaciones numéricas supuestamente ayudan a que los padres tomen decisiones sobre la escuela a escoger; en realidad, son éstos quienes convierten a las escuelas en fracasadas, ya que las familias más educadas o con mayores recursos, se llevan a sus hijos de las escuelas más heterogéneas o de sectores sociales mixtos hacia escuelas que se conforman enteramente de clase media (o alta), y con un mejor promedio académico. El siguiente paso es declarar que la privatización es necesaria.

Por supuesto, los estadistas del gobierno saben muy bien cómo contabilizar las dificultades de los alumnos, por ejemplo, calculando puntajes de “valor agregado”; sin embargo, en la práctica, los padres suelen considerar solamente los resultados netos detrás de alguna examen o prueba a la que son sometidos sus hijos. También los inspectores dentro del sistema inglés – donde la inspección es privatizada–, reciben instrucciones de declarar si una escuela está por encima o por debajo del promedio nacional, de tal manera que incluso las escuelas que ayudan a jóvenes en desventaja a desempeñarse bien “en contra de las predicciones” son catalogadas como inferiores.

No hay nada intrínsecamente malo en los números, ya que proporcionan una manera ágil de hacer comparaciones. Hasta puede que ayuden a los estados a identificar aquellas escuelas que necesitan apoyo adicional, pero los administradores deben considerar las estadísticas como un punto de partida para su investigación: que más que dar respuestas o explicaciones sobre la realidad, conducen a formular nuevas preguntas. Es necesario darse cuenta, sin embargo, de que ciertos aspectos pueden reducirse a cifras más fácilmente que otros. La evaluación escolar se ha enfocado abrumadoramente en exámenes y resultados de pruebas, los cuales se pueden representar numéricamente, mientras otros aspectos de la educación han sido marginados o simplemente invisibilizados. Esto no significa que los resultados de los exámenes no son importantes. De hecho, quien pertenece a un grupo marginado o es pobre necesita de certificados más que nadie para demostrar su valor. Pero también se necesita una educación que desarrolle carácter –perseverancia, determinación, resistencia– y que apoye el aprendizaje. Si las comunidades marginadas han de ser beneficiadas, la educación debería ayudar a proporcionar un entendimiento de su historia, sus condiciones actuales y las posibilidades para un mejor futuro.

El dominio de los números también ha tenido un alto impacto en el currículo. Éste privilegia las materias más académicas por encima de las artes y de las habilidades prácticas funcionales. Las matemáticas y las ciencias se favorecen porque están relacionadas con la objetividad –hay respuestas correctas e incorrectas, las cuales hacen la evaluación más sencilla. Es mucho más difícil reducir a números una evaluación que verifique si los alumnos están aprendiendo a pensar matemática o científicamente.

En el idioma –la lengua madre– los exámenes se enfocan más en la precisión que en la expresión, en evitar errores técnicos en lugar de transmitir un mensaje persuasivo, y en

la expresión escrita estándar del lenguaje. Un elemento clave en la investigación sobre la eficacia escolar es la eficacia de los maestros, la cual se ha visto particularmente limitada por la visión restringida de las mediciones: casi siempre las herramientas de evaluación se enfocan en aspectos limitados del aprendizaje, como el reconocimiento de vocabulario o los cálculos aritméticos.

La creencia que la evaluación puede fácilmente tomar la forma de comparaciones numéricas es un ejemplo de reduccionismo, entendido este como (Rose y Rose, 1976):

[...] Eventos en ciencias de alto nivel pueden ser reducidos con base en la correspondencia de los eventos uno a uno, y por lo tanto a las leyes, que serían adecuadas para una ciencia de menor nivel (p.97).

Este tipo de evaluación escolar intenta imitar los paradigmas mecánicos de la ciencia por los cuales se establecen relaciones lineales de entrada y salida. Esto tiene varias consecuencias. Como se ha explicado anteriormente, implica una dependencia de aquellas cosas que se pueden medir fácilmente. La correlación se confunde frecuentemente con la causalidad. Asume una relación linear simple en vez de considerar las interrelaciones complejas que caracterizan a los sistemas complejos (Büeler, 1998):

En sistemas complejos, las causas siempre aparecen en bultos, y solo la presencia de toda una serie de condiciones garantiza el éxito. El pensamiento linear no es suficiente: necesitamos pensar en redes causales, dentro de las cuales múltiples factores se hacen operacionales (p.672).

El contexto de la escuela no se discute en términos de la participación de los maestros con la comunidad, más bien se relega a un segundo plano –algo que se tiene que “controlar” en esta pseudo-ciencia (Angus, 1993):

Los antecedentes familiares, la clase social, y cualquier noción de contexto se clasifican como “ruido”, como “factores de antecedentes externos”, los cuales deben ser controlados y después desechados para que el investigador se pueda concentrar en el importante ámbito de los “factores escolares” (p.361).

Los sistemas complejos no se pueden comprender en su totalidad por medio de una simple mirada hacia el interior del sistema: como los organismos vivos, solo se pueden entender en su interacción con el entorno –un proceso recíproco.

La investigación de la Eficacia Escolar no solo hace comparaciones, también y principalmente intenta utilizar sus datos comparativos para identificar cuáles características de una escuela la guían a un cierto éxito. Sin embargo, los factores identificados no son muy útiles en la práctica, principalmente por su falta de claridad. Por ejemplo, los factores típicos son “liderazgo fuerte” y “un enfoque en la enseñanza y el aprendizaje.” Es difícil comprender cómo los investigadores y sus colaboradores son capaces de interpretar y obtener puntajes a partir de tales características. Un liderazgo débil es definitivamente problemático, pero “liderazgo fuerte” puede significar cualquier cosa entre y desde apoyo o motivación hasta imposición o dictadura. Por su parte, un “enfoque en la enseñanza y el aprendizaje” puede implicar desde modelos de transmisión o pedagogías sociales constructivistas, a un énfasis en la memorización factual o en el entendimiento crítico. Sin embargo, la imprecisión terminológica queda oculta debajo de la aparente seguridad conferida por la precisión matemática, creando la falsa ilusión de objetividad científica.

1.2. ¿La evaluación y los valores?

Al igual que en dichos problemas metodológicos, también hay un reduccionismo moral en este “empirismo abstraído” el cual ignora “preguntas políticas, culturales e históricas”

(Lauder et al., 1998). Ocasionalmente, la política de este acercamiento, aparentemente apolítico, surge en escritos de los proponentes de la Eficacia Escolar (Teddlie y Reynolds, 2001):

Los Pragmatistas que trabajamos con el paradigma de la Investigación de Eficacia Escolar creemos que los esfuerzos para alterar la relación existente entre la clase social y los logros estudiantiles a través de extensos cambios sociales son ingenuos, quizá quijotescos. Preferimos trabajar dentro de las mismas restricciones del orden social actual (p.70-1).

Stephen Ball (1998:73) ha hablado adecuadamente de un “convenio Faustiano entre la academia y los políticos”, y la investigación de la Eficacia Escolar ha sido utilizada, sin duda, por políticos despiadados. En particular, para culpar a los maestros en áreas de pobreza por los bajos desempeños alcanzados. Los maestros se convierten en chivos expiatorios de la presión económica creada por los políticos. En Inglaterra, los ministros del “Nuevo Laborismo” y del “Conservadurismo” (igualmente neoliberales) han afirmado que la pobreza no es “excusa” para bajos desempeños y simplemente culpan de esto a las “bajas expectativas” de los maestros (Ministro inglés de Educación, Michael Gove, 2012):

Si los niños son educados en un ambiente donde el trabajo arduo es la expectativa, donde todos los niños se consideren capaces de ser exitosos y donde no se permitan excusas para el fracaso, entonces esos niños serán exitosos – sin importar sus antecedentes (p.1).

A pesar de esta ideología, es difícil identificar cualquier investigación de Eficacia Escolar que encuentre un “efecto escolar” mayor al 15 por ciento. El objetivo no es argumentar que las escuelas no pueden hacer ninguna diferencia, sino más bien alertar acerca de las demandas exageradas o acusaciones simplistas.

2. La mejora oficial de la escuela

Los orígenes de esta tendencia –en particular hacia el cambio escolar– recaen en reconocer que para un cambio profundo se necesita participación. Esto surgió a partir de estudios de los grandes proyectos curriculares en los EE.UU., con base en la suposición de que una nueva iniciativa, después de probarla, puede ser diseminada a otras escuelas. Michael Fullan popularizó la frase de MacLaughlin “No puedes decretar lo que importa” (1990:12). Esto parecía apuntar a un giro progresivo y democrático en la administración escolar. La realidad es muy diferente en situaciones como la de Inglaterra y Estados Unidos, donde un sistema de poca confianza y de alta vigilancia debilita y distorsiona cualquier movimiento hacia la participación auténtica dentro de la escuela. El resultado es lo que Andy Hargreaves (1994) llama “falsa colegialidad”. Como Helen Gunter (2001:144) ha argumentado, el rol de la administración escolar se ha convertido en el de “empoderar” a los maestros para que deseen exactamente lo que el gobierno decida que deban desear. En tal ambiente manipulador, los términos como “liderazgo transformacional” son términos vacíos.

Términos como “eficacia” y “mejora” son ideológicos porque nadie puede siquiera considerar estar en desacuerdo con ellos. No se puede discutir contra ellos más de lo que puedes discutir en contra de ser amable con los animales o contra la higiene personal. Es de vital importancia especificar lo que el gobierno quiere decir, cuestionándole qué clase de escuela y qué tipo de sociedad se pretende crear. No se puede percibir un sentido de mejora a menos de que se tenga una idea de lo que significa *mejor* (Wrigley, 2003):

Hemos dedicado tanta energía para desarrollar un conocimiento sofisticado de la gestión del cambio, la planeación, la evaluación, la cultura escolar y el liderazgo. Ahora, en este

nuevo siglo, la pregunta inevitable es – ¿Cuál es el propósito de todo esto? ¿Dónde está la visión?...Mucho del interés en los altos niveles de gobierno por la mejora de las escuelas ha llevado a una intensificación en la enseñanza, de asunción de la responsabilidad, de tablas de clasificación... es un impulso implacable por lo más, aunque no siempre por lo mejor- y un silencio ante el cuestionamiento sobre los propósitos educativos.

¿Qué importa verdaderamente: qué nuevos objetivos por alcanzar? ¿Quizá altas calificaciones en matemáticas? ¿O alumnos creativos y bondadosos, un futuro, una percepción de justicia, el bienestar del planeta y su gente? (p.7)

Estas preguntas definitivamente no se plantearon cuando los defensores de la Eficacia Escolar y la Mejora de las Escuelas se reunieron a principios de los noventa. El documento clave son los artículos de Reynolds (hacia la Eficacia Escolar), Hopkins y Stoll (1993) (para Mejorar la Escuela) *Linking School Effectiveness Knowledge and School Improvement Practice: Towards a Synergy* (Vinculando el Conocimiento de la Eficacia Escolar y la práctica de la Mejora Escolar: Hacia una Sinergia). Estos autores hablan explícitamente de paradigmas y cambios paradigmáticos, pero fundamentalmente en términos metodológicos; en detrimento de las dimensiones ontológica, epistemológica y ética. Guardan silencio acerca del contexto político en el que trabajan, un descuido que, para aquellos que operan dentro de estos paradigmas, ha provocado nadar contra la corriente de políticas escolares neoliberales y autoritarias.

En efecto, fallaron en reflexionar sobre el entorno de las políticas en el cual las escuelas se ven forzadas a competir entre ellas. A los directores se les otorgó mayor libertad administrativa pero menor influencia en el currículo, el cual se controla en la actualidad de forma centralizada. Se esperaba que compitieran con otras escuelas para alcanzar puntajes más altos. A pesar de una retórica de “visión, valores y misión,” la Mejora oficial de la Escuela aceptó silenciosamente la suposición de que la meta central de las escuelas era producir capital humano. Como Stephen Ball (1998) ha argumentado, al caracterizar el entorno político en el cual opera la Mejora de la Escuela:

Dentro de las políticas, la educación se considera principalmente desde un punto de vista económico. Los propósitos sociales y económicos de la educación se han colapsado en el único énfasis primordial por establecer políticas a favor de la competitividad económica y un creciente abandono o marginación (salvo en la retórica) de las finalidades sociales de la educación (p.11-12).

A pesar de una metodología muy diferente, la Mejora “oficial” de la Escuela comparte con la Eficacia Escolar la suposición de que la entidad clave es la escuela cuasi-autónoma, la cual requiere administración y “liderazgo” para sobrevivir en la competencia. Exhibe una visión incompleta del entorno político más amplio y de la enseñanza y el aprendizaje. En efecto, los expertos en el tema no se han percatado que en las bibliotecas existen secciones de libros de sociología y pedagogía. Ella es en esencia, un estudio de los procesos de administración que operan como si la meta de educar tuviera que ver, sin problema alguno, con maximizar los logros. Tiene poco que decir acerca del poder, la justicia social o la ciudadanía, y aparentemente no es consciente de estas deficiencias.

3. Cultura y mejora de la escuela

La Eficacia Escolar habla en términos de nueve o diez “características clave” de las escuelas eficaces, como si estas existieran por separado. La Mejora de la Escuela prefiere una perspectiva más integral, y casi siempre habla en términos de “cultura”. Sin embargo, este término rico y aparentemente holístico, ha sido objeto de distorsión y simplificación. El término “cultura” se usa frecuentemente de modo gerencial

simplemente para indicar una disposición a aceptar el cambio: la cultura y la competencia se han usado de manera indistinta.

La cultura es una de las palabras más ricas y complejas del idioma inglés, y ha sido usada de formas diversas y provechosas en la educación. Los ejemplos incluyen el análisis de Willis sobre la cultura de los varones adolescentes de la clase trabajadora (1977), la perspectiva de McLaren (1987) acerca de los rituales y las normas, el estudio de Bourdieu y Passeron (1977) sobre las diferencias culturales y el intercambio desigual (capital cultural), y el debate del multiculturalismo. Sin embargo, los textos de Mejora de la Escuela utilizan este término con una clara tendencia manipuladora, con base en el argumento de Deal y Peterson (1999), que el rol principal del director es “gestionar la cultura.” En vez de promover el aprendizaje desde diferentes perspectivas y experiencias profesionales, se espera que los directores que trabajan dentro de un macro-sistema fuertemente supervisado alineen las perspectivas de los trabajadores para que se ajusten a los decretos superiores a través de un proceso de “empoderamiento” artificial.

Stoll (1999), por ejemplo, mientras plantea un breve reconocimiento del sentido antropológico de la cultura como ‘costumbres, rituales, símbolos, historias y lenguaje-los artefactos de la cultura’, también se deshace de esta materialidad en favor de sentimientos positivos entre el personal de trabajo:

1. Metas compartidas – “sabemos a dónde vamos”
2. Responsabilidad por el éxito – “debemos tener éxito”
3. Colegialidad – “Trabajamos juntos en esto”

La sensación acogedora de este discurso toma poco en cuenta las muchas contradicciones que existen en las situaciones reales. Asume que los maestros deberían simplemente aceptar los objetivos oficiales. Niega la posibilidad de que algunas innovaciones estén mal planteadas y que los profesionales tienen la responsabilidad de evaluarlos críticamente e incluso resistirse a algunas de ellas.

4. El desarrollo escolar y la justicia social

En términos de Kuhn, la relación entre bajos desempeños y la pobreza es una “anomalía” para los paradigmas hermanados de Eficacia Escolar y Mejora oficial de la Escuela. En otras palabras, presenta problemas que plantean preguntas serias a estos paradigmas hegemónicos. Esto es en parte debido a los hallazgos de datos internacionales de que la diferencia más grande entre los promedios de los sistemas educativos recae, no en la proporción de alumnos con alto desempeño sino en el tamaño de la “cola” de alumnos con bajos desempeños –un problema crónico y agudo en Inglaterra. El problema es, evidentemente, en extremo complicado, y mucha de la culpa recae en el fracaso de los políticos neoliberales por reducir la pobreza. Sin embargo, también está claro que la influencia generalizada de Eficacia Escolar y Mejora de la Escuela parece haber hecho poco por reducir los bajos desempeños relacionados con la pobreza.

Las listas estándar de “características clave” de escuelas eficaces son demasiado imprecisas para abarcar el asunto específico del servicio de las escuelas a poblaciones marginadas. En estos contextos, es necesario tener un entendimiento más sociológico y político del concepto “alentarlas esperanzas/incrementar las expectativas”. Esto requiere un rechazo deliberado de la idea de que los niños pobres o los niños de las minorías étnicas tienen una inteligencia inferior. El “liderazgo fuerte” en estas circunstancias

puede involucrar una voluntad de levantar la voz contra la opresión, incluyendo la pobreza y el racismo.

Un conjunto de estudios de caso en escuelas multiétnicas exitosas (Wrigley, 2000) demuestra la importancia de desarrollar conocimiento y práctica en torno a la pedagogía, el currículo, los *ethos* escolares, y los lazos con las comunidades. Sobre todo, releva un énfasis crucial en el empoderamiento, en contraste con el enfoque oficial de una vigilancia vertical. Las pedagogías sociales constructivistas fueron claramente evidentes y, a menudo desarrolladas por maestros que trabajaban en equipo. Los requisitos del currículo nacional fueron reinterpretados y rediseñados dentro de estas escuelas, con un fuerte énfasis en ciudadanía, pensamiento crítico y artes creativas.

Pude teorizar y consolidar las lecciones de estos estudios en un libro publicado más tarde (2003, Edición en español en el 2007) *Escuelas para la esperanza: una nueva agenda hacia la renovación*. Este libro considera asuntos como el currículo y la pedagogía, muchas veces descuidados en los textos estándar de *Mejora de la Escuela* o de *Liderazgo Escolar*. Se enfoca en la importancia de la escuela como comunidad y de la escuela en relación con una comunidad más amplia de familias y vecinos. Re-examina conceptos clave sobre el cambio educativo con un énfasis en la justicia social y la ciudadanía democrática.

En dicho texto, en vez de abandonar términos como “visión” y “valores”, se señala que hay que tomarlos más en serio. Que necesitamos repensar conceptos como “cultura escolar” en términos de mensajes transmitidos por rituales diarios o por el entorno físico, como los siguientes (Wrigley, 2007:46-47):

- *Examinando las diferencias entre las culturas autoritarias y las cooperativas, incluido el desarrollo de nuevos rituales para el aprendizaje cooperativo y democrático;*
- *Poniendo en tela de juicio la cultura de establecimiento de metas y vigilancia que regula la vida de los alumnos y los maestros, y explorando formas más democráticas de responsabilidad educativa que la presente cultura de rendición de cuentas;*
- *Desarrollando una mejor comprensión de la diferencia cultural, para prevenir niveles altos de exclusión;*
- *Comprendiendo cómo se produce la respuesta a los supuestos sobre capacidad e inteligencia en las interacciones dentro del aula;*
- *Descubriendo cómo los supuestos sobre las familias monoparentales, las minorías étnicas y las familias de clase trabajadora ‘disfuncionales’ operan simbólicamente en las interacciones en el aula.*

Finalmente, resulta poco productivo examinar la educación y el cambio escolar de una manera apolítica. La lucha para resistir y superar la pobreza, el racismo y otras formas de opresión, así como el establecimiento de una democracia participativa orientada hacia la justicia social y la sustentabilidad, requieren una participación política en movimientos sociales en todo el mundo, así como el profesionalismo socialmente comprometido en tanto aspectos educativos dentro de la escuela.

5. Pedagogía y poder

La pedagogía no es solo un asunto simple o sencillo de métodos de enseñanza. Ella está tan conectada al desarrollo humano como a la adquisición del conocimiento. Inevitablemente involucra relaciones, comunidades y poder. Desde esta mirada y al considerar la cultura escolar, otros dos aspectos, cobran vital importancia (Wrigley, 2007:46-47):

- *Examinar la significación cultural de las formas alienadas de aprendizaje, en las que, como en el trabajo fabril, te dicen que escribas y que entregues luego el producto de tu trabajo no a una audiencia interesada sino al docente-examinador para el pago simbólico en forma de calificación o nota;*
- *Examinar los mensajes culturales de las aulas que están dominados por la voz del profesor, las preguntas cerradas y los rituales de transmisión de una sabiduría superior.*

Mi concepto del aprendizaje alienado es una analogía de la “alienación laboral” de Marx, la cual podemos apreciar con mayor claridad en una fábrica con líneas de producción. Es algo enormemente común. Para los alumnos de familias acomodadas, que tienen la confianza en que tendrán éxito en la vida solo si perseveran en la escuela, esto es puramente una molestia temporal. Para otros, incluidos aquellos con pocos modelos de éxito profesional o académico a seguir, es la fuente del desapego y la desesperación.

Estudios llevados a cabo en los Estados Unidos demuestran que los alumnos en las escuelas de áreas muy pobres, o en clases con bajos desempeños en una escuela, son más propensos a experimentar las actividades como aburridas y que no proponen ningún reto, a éstas Haberman (1991) las llama “*pedagogías de la escasez*”. La comparación de Jean Anyon (1981) de escuelas en diferentes áreas muestra que los niños más pobres, al igual que los afroamericanos en Estados Unidos, son más comúnmente expuestos a preguntas cerradas, largas cátedras de los maestros y ejercicios descontextualizados. Vemos aquí la profecía autocumplida de baja capacidad cuando algunos maestros deciden limitar lo que enseñan porque sus alumnos no saben mucho:

Casi todos hablaban del conocimiento escolar en términos de hechos y habilidades simples. ..“Son flojos. Odio etiquetarlos, pero son flojos”...“La historia es una materia basada en hechos. Pero en realidad no hago mucho. Desarrollo habilidades para leer mapas. Es práctico-es útil para aprender a tomar medidas y son matemáticas.” Una maestra de quinto grado en otra escuela dijo que llevaba a cabo estudios sociales poniendo notas en el pizarrón para que después los niños las copiaran. Le pregunté por qué hacía eso y respondió: “Porque los alumnos de esta escuela no saben nada acerca de los Estados Unidos, entonces no puedes enseñarles mucho.” El maestro de quinto grado de esa misma escuela comentó “No puedes enseñarles nada”. Cuando le preguntaron a una maestra de segundo grado qué consideraba un conocimiento importante para sus alumnos, ella respondió “Bueno, los mantenemos ocupados”(p.7).

La acusación de “bajas expectativas” frecuentemente apuntada hacia profesores en escuelas de nivel socioeconómico bajo tiene algo de resonancia aquí, pero claramente no es sólo una cuestión automática de exigir calificaciones más altas: algo profundamente político está operando en ello.

Las matemáticas, en el estudio de Anyon (1984:7) se “restringen muchas veces a los procedimientos o pasos a seguir a fin de sumar, restar, multiplicar o dividir”. Aunque el libro de texto incluyera numerosas páginas con ejercicios que requirieran “razonamiento matemático, inferencia, identificación de patrones, o arreglo de proporciones, por ejemplo”, éstas serían evitadas en cuanto se creyera que fueran demasiado difíciles; un profesor las llamó “las páginas para quien puede pensar” (Anyon,1984:7), eligiendo concentrarse mejor en “lo fundamental”, que es “cómo multiplicas y divides”

(Anyon,1984:8). Otro dijo, “estas páginas son para la creatividad- son el extra”. Los profesores a menudo asignan actividades exigiendo a los estudiantes que sigan instrucciones precisas, pero sin ninguna explicación o entendimiento del propósito detrás de la actividad.

De la misma manera, los profesores elegían libros de textos en ciencias sociales que evitaran la indagación e investigación autónoma favoreciendo los materiales para memorizar una cantidad limitada de datos, “hay de uno a seis párrafos de historia en cada lección, una prueba de vocabulario y un ejercicio de evaluación de habilidades, cada uno para verificar la ‘memorización y retención” (Anyon,1974:8).

La orientación que ofrece un libro de texto habla de condicionar a los alumnos para que elaboren repuestas organizadas y pide a los alumnos que estén “capacitados en técnicas de organización de la información” (Anyon,1974:8-9). Anyon (1981) describe estos libros de texto como los menos honestos en su representación de la sociedad estadounidense y su historia:

Los temas potencialmente controversiales se mencionaban menos que en las series de libros usados en otras escuelas. Ambos textos se refieren al sistema económico como un sistema de “libre empresa”. Hay cinco párrafos acerca de las minorías y de los derechos de las mujeres en un texto y diez en el otro... hay poca información de la clase trabajadora en cualquier libro. En una clase, el profesor había comprado un cuadernillo complementario llamado “Los fabulosos cincuenta estados”, y todos los días escribía datos en el pizarrón para ser copiados, por ejemplo “Idaho produjo 27,000 millones de patatas en un año. Esas son suficientes patatas para cada mujer, hombre y... (p.9).

Anyon (1981) resume este acercamiento al conocimiento y al aprendizaje:

Pareciera ser el caso de que lo que cuenta como conocimiento escolar en estas dos escuelas de clase trabajadora no es el conocimiento como conceptos, razonamientos, información o ideas acerca de la sociedad, el idioma, las matemáticas o la historia, todos conectados por principios conceptuales o entendimientos de algún tipo. En su lugar, parece que lo que constituye el conocimiento escolar aquí es: (1) datos fragmentados, aislados de contexto y conexión entre sí, aislados de significados más amplios, o de actividades o biografías de los mismos alumnos; y (2) conocimiento de comportamientos regulados “prácticos”- procedimientos por los cuales los estudiantes llevan a cabo tareas que son en gran parte mecánicas. El conocimiento conceptual sustentable o conocimiento ‘académico’ solo tiene una presencia ocasional, simbólica” (p.12).

Irónicamente, como Haberman mismo señala, las pedagogías de la escasez han sido incluso impulsadas en muchas escuelas públicas bajo los sistemas de control de calidad basados en la evaluación y la competencia. Esto es motivado por la carrera global de la evaluación internacional, aunque PISA¹ requiera en sí mismo niveles más altos de pensamiento. Casi veinte años después de acuñar la expresión Pedagogía de la escasez, Haberman (2010:45) decidió agregar que “las acciones excesivamente directivas, tediosas, mundanas, inútiles, anti-intelectuales que constituyen la enseñanza no sólo permanecen como la divisa común, sino que se han convertido en el patrón de oro”.

Las escuelas controladas por sistemas de evaluación, motivan la enseñanza de conocimiento y habilidades de bajo nivel, colocando tanta presión sobre los profesores que se pueden sentir incapaces de aventurarse más allá de eso. Como ha señalado Andy Hargreaves (2003), esto afecta particularmente a las escuelas en áreas más pobres, ya que fallar en las evaluaciones resulta un riesgo mayor.

¹Programa Internacional para la evaluación de los alumnos. PISA, por sus siglas en inglés

Como Kozol (2008:121) explica, eso tiene tanto consecuencias sociales, culturales como académicas: “Los niños de zonas mejores aprenden a pensar y a cuestionar la realidad, mientras que los niños de las zonas marginadas de la ciudad son educados para un asentimiento no reflexivo”. Por supuesto las habilidades técnicas son importantes, pero la pedagogía de la escasez restringe de forma crucial el aprendizaje a aquello que es básico y bloquea el camino hacia una ciudadanía madura, mejores oportunidades de empleo y participación cultural. Desde luego esto cierra toda posibilidad de que los alumnos adquieran un entendimiento de su propia situación y cómo ésta se podría cambiar.

6. Superando el sentimiento de vergüenza y futilidad

En nuestro estudio reciente de la escolaridad y la pobreza *Living on the edge* [Viviendo al borde] (Smyth y Wrigley, 2013), me sorprendió descubrir que existen pocos estudios etnográficos de las comunidades pobres en el Reino Unido. Un mensaje que parecía emerger de estos estudios era una sensación generalizada de:

- Vergüenza (ineptitud, baja autoestima, etc., debido a que la opresión se internaliza y las personas suelen culparse a sí mismas) y,
- Futilidad (el sentimiento de que hagas lo que hagas no serás exitoso, que los obstáculos siempre impedirán que los objetivos sean alcanzados).

Desgraciadamente, creo que la mayoría de las escuelas suelen reforzar esos sentimientos negativos; sólo un pequeño número de escuelas que sirven a las comunidades marginadas saben contrarrestarlos, como se aprecia en mis estudios de caso iniciales (Wrigley, 2000) y la colección internacional de estudios de caso en Wrigley, Thomson y Lingard (ediciones de 2012).

Uno de los estudios más valiosos, aunque ignorado, acerca de la eficacia escolar, de Brookover et al. (1978), analizó el clima escolar desde la perspectiva del estudiante y concluyó que el problema más importante y por mucho, era la sensación estudiantil de “ineficacia académica” en escuelas con bajos desempeños y caracterizadas por circunstancias desafiantes:

Los estudiantes sienten no tener control sobre sus éxitos o fracasos en el sistema social escolar, los profesores no tienen interés en si tienen éxito o no, y sus mismos compañeros los castigan si en verdad tienen éxito... una alta ineficacia indica un alto grado de desesperanza en la situación escolar (p. 314).

Claramente nos encontramos en un territorio donde la naturaleza de la interacción profesor-alumno, las percepciones de los profesores, el juicio de los estudiantes y la experiencia de su dinámica entre el hogar, el barrio y el centro escolar, son el verdadero conflicto, en lugar de un reparto simplista de la responsabilidad o culpa, lo que invariablemente se convierte en una o más formas de la teoría del déficit. Leyendo entre líneas el informe de Brookover, pudiéramos deducir que las emociones negativas ligadas al racismo y prejuicios de clase afectan las interacciones simbólicas de profesores y alumnos.

El término “interacciones simbólicas” es crucial al entender la dinámica escolar en las zonas más pobres. Particularmente importante es el libro *Asylums (Asilos)* de Ervive Goffman, el cual aplica metodologías de interaccionismo simbólico al contexto de instituciones altamente reguladas con normas rígidas.

Goffman define “instituciones totales” o Internados, como lugares donde se espera que los individuos permanezcan por largos periodos de tiempo-hospitales mentales, cuarteles, monasterios, prisiones, o internados escolares. Todos estos establecen expectativas fuertes y a menudo idiosincráticas sobre los internos o residentes que requieren de un ajuste forzado a esas expectativas de roles que, desde el mundo exterior, pudieran parecer absurdos. Requieren la aceptación de una autoridad arbitraria, rituales de admisión y rutinas cotidianas, castigos al fallar en adaptarse; los internos a menudo desarrollan estratagemas a través de las cuales fingen amoldarse.

Las instituciones totales imponen maneras particulares de dirigirse a la autoridad y definen el aprendizaje de comportamientos que tienen poco sentido pero que son requeridos por la cultura institucional. Las identidades establecidas en el mundo exterior han de ser remplazadas por indignaciones pasivamente aceptadas. Sólo la administración tiene el derecho de emitir juicios y crear las reglas, y a través de compañeros desarrollar formas de resistencia (a menudo no productiva o auto-destructivo) en su lucha por mantener el respeto hacia sí mismos y hacia los demás.

Ajustarse a la vida dentro de los internados es lo suficientemente desafiante, pero, como se argumentó anteriormente, las transiciones diarias dentro y fuera de una escuela común pueden ser desgastantes y conflictivas, especialmente donde existe una amplia brecha entre la cultura escolar y las costumbres del vecindario. Dada la manera en que las escuelas están estructuradas de forma tradicional y los errores que ocurren cuando fallan al entender y conectarse a la vida de los jóvenes, lo que frecuentemente está en juego son malos entendidos culturales, falta de comunicación y culpabilizar a las víctimas, lo que Freebody, Ludwig y Gunn (1995:297) refieren como “dificultad interactiva”. Lo que ocurre como consecuencia son variantes de abandono escolar, desconexión, indiferencia, desafecto, enajenación entre los jóvenes y sentimientos de vergüenza y derrota por parte de las familias. Todo esto refuerza el sentido de humillación y futilidad en las comunidades pobres y marginadas. A través de la observación puntual de encuentros cotidianos, así como de incidentes críticos, mediante la lente del interaccionismo simbólico, podemos alcanzar una mejor comprensión de los retos implicados en el intercambio y procesamiento del conocimiento a través del entendimiento mutuo y las fuentes de confusión.

El trabajo de Bourdieu también proporciona una comprensión de la interfaz entre las escuelas y las comunidades. Su concepto de capital cultural aborda una faceta importante de la interacción estudiante-escuela y es fundamental enfatizar que el uso del término sólo puede ser adecuadamente entendido en las relaciones en términos de interacciones y percepciones interpersonales. La falta de capital cultural no implica que algunos jóvenes carezcan de cultura, sino que sus características culturales y actividades pasan a ser no-reconocidas o incluso son desvaloradas por instituciones poderosas como las escuelas. Asimismo, el capital social, para Bourdieu, es una explicación de cómo algunos jóvenes ganan ventaja escolar y económica a través de las afiliaciones y relaciones sociales de sus padres, incluido el despliegue de estas relaciones para superar cualquier obstáculo en el ambiente escolar. Esto es fundamentalmente diferente —más dialéctico— que la visión del capital social como algo cuantificable de Putnam, aunque su capital puente, más específico, converge en parte con el sentido que le ha dado Bourdieu.

Los maestros emiten todo tipo de juicios explícitos y tácitos sobre las habilidades y personalidades de los niños que en parte, se basan en sus percepciones de cualidades no académicas, incluyendo suposiciones sobre la vida familiar de los niños. En algunas escuelas y sistemas escolares, estos juicios se institucionalizan en términos de selección

interna, en formas particulares de separar alumnos y formar grupos, llevando a diferentes planes de estudio, estilos de enseñanza y distintos resultados. Tales percepciones interpersonales, estructuradas por diferencias socioeconómicas y culturales, afectan el comportamiento de una persona hacia otra, incluyendo la circunscripción de las ambiciones y las rutas que los profesores consideran realistas para cada estudiante.

La cuestión de la interfaz y su relación con la psicología social de la pobreza (vergüenza, futilidad –véase arriba), se ejemplifica muchas veces en el reciente proyecto europeo de investigación INCLUD-ED (2012), coordinado por la unidad CREA de la Universidad de Barcelona. Sus dos principales recomendaciones son involucrar a los padres y la comunidad en el aula y en la escuela, y evitar que las estructuras segreguen a los alumnos en diferentes niveles de "habilidad". Ninguna de estas recomendaciones se destacó en los paradigmas del programa de Mejora Escolar Anglo-Americano.

7. Aspiraciones

Es importante cuestionar las ideas de sentido común como las 'aspiraciones' – un concepto central pero que a menudo es cosificado y descontextualizado, como si se tratara de alguna cualidad interna de la mente más que de ser parte de una interacción con el mundo. Al igual que los maestros son condenados por los políticos por tener 'bajas expectativas', sin reconocer el por qué esto ocurre, así también los padres a menudo son acusados de no preocuparse por el futuro de sus hijos. Es demasiado fácil para los profesores desde sus aulas llegar a conclusiones equivocadas. Esta es otra razón por la cual es necesario un conocimiento social más complejo si las escuelas desean convencer a los alumnos y padres de familia que el éxito es posible.

En primer lugar, las aspiraciones no pueden sobrevivir sin oportunidades. Esto es cierto no sólo a escala individual, sino colectivamente: jóvenes que viven en áreas de desempleo crónico y empleos precarios aprenden que las aspiraciones pueden ser inútiles y conducen solamente a la decepción (Carter-pared y Whitefield, 2012):

Lo que pueden parecer 'bajas aspiraciones' a menudo pueden ser altas aspiraciones que han sido erosionadas gracias a experiencias negativas... Lo que parece 'poco interés parental' puede ser el resultado de un alto nivel de compromiso con la educación de los hijos, que no se iguala a la capacidad de proporcionar un apoyo eficaz o a la capacidad de las escuelas para trabajar eficazmente con los padres (p.4).

En segundo lugar, deberíamos de entender que muchos padres tienen ambiciones respecto a sus hijos pero no saben cómo ayudarlos. Muchos jóvenes tienen muy poca idea de cómo podría ser la universidad. Los padres carecen del capital cultural y social necesario para intervenir de manera decisiva en momentos de crisis.

Jessica Bok (2010) amplía la metáfora de Appadurai (2004) acerca de las aspiraciones como la habilidad de leer “un mapa en un viaje hacia el futuro”:

Las aspiraciones son entendimientos complejos de los futuros caminos disponibles para las personas. Los estudiantes pueden tener acceso a esas rutas si se les proporcionan conocimientos y experiencias que les permitan tomar decisiones poderosas... o arriesgarse a descubrir por sí mismos lo que les espera. En otras palabras, la capacidad de los estudiantes para aspirar es influenciada por experiencias pasadas para comprender y seguir exitosamente su mapa de aspiraciones, en combinación con su confianza para explorar posibilidades por conocer. Personas de grupos más acomodados y poderosos a menudo cuentan con mayor experiencia en la lectura de dichos mapas y Appadurai (2004) argumenta que ellos “comparten entre sí este conocimiento de manera más rutinaria” (p.69,164).

Bok explora el rol de los padres y otras personas quienes, en las familias más acomodadas o educadas, pueden utilizar sus habilidades y experiencias de navegación para ayudar a los jóvenes. Esto implica conocimientos "calientes" así como "fríos" (Ball y Vincent, 1998). En las familias en desventaja, donde nadie antes ha ido a la universidad o se embarcó en una carrera profesional, esto es como "una obra sin guion" (Bok, 2010):

Un mapa o guion da al actor un sentido de dirección para ayudarle a obtener el resultado que desea. Desde esta perspectiva, la capacidad de los estudiantes de bajo estatus socioeconómico para navegar sus aspiraciones se puede comparar a poner en escena una obra teatral sin haber ensayado – experimentos y experiencias – para prepararlos y un guion mínimo que requiere de mucha improvisación (pp. 175-176).

8. Ethos y relaciones

Tal vez la víctima más grande de la evaluación a través de cifras/números, es el concepto de educación como la formación de seres humanos que se relacionan mutuamente de manera afectuosa y que entienden que su relación con otros seres humanos va más allá del entorno local, más allá de los vecinos inmediatos.

Michael Fielding, cuyo trabajo ha sido inspirado por el filósofo escocés John Macmurray, ha argumentado que el discurso de la ejecución, de cumplir eficientemente con objetivos, es profundamente corrosivo para la educación. Crea una actitud instrumental hacia los jóvenes. Un régimen de evaluación para toma de decisiones de alto nivel ejerce una presión constante, sutil y a veces abrumadora sobre los docentes para ver a sus alumnos como si fueran niveles en lugar de niños (Fielding, 1999):

¿Cuántos maestros, particularmente los de niños más pequeños, son capaces ahora de escuchar abiertamente, con atención y de una manera no instrumental o exploratoria a sus niños / estudiantes sin sentirse culpables, estresados o vagamente incómodos por la ausencia de criterios o la insistencia [siempre molesta] de una meta? (p.280)

Paul Clarke (2001), quien se centra cada vez más en la responsabilidad del entorno, habla del mismo modo de una traición al propósito educativo. Citando a una directora, escribe :

Te diré lo me parece difícil en este momento... siempre tiene que haber un creciente sentido de pérdida de tiempo... Me siento muy cansada todo el tiempo y parece que estoy persiguiendo sombras... su efecto es ir reduciendo la autoestima... nunca hay suficiente tiempo para detenerse y pensar como equipo sobre lo que esta iniciativa o esa iniciativa significan... simplemente lo hacemos...

Es un sentimiento de pérdida también... sentimos que hemos perdido la cercanía que realmente valoramos aquí... En realidad me siento avergonzada. Estoy acosando a personas con quienes he trabajado muy de cerca por cinco años para que se ajusten, porque su umbral de rendimiento depende de ello.

El clima ha cambiado... todo ahora es tan serio... un montón de trajes... reforma de traje gris... Me siento amenazada. (Directores de colegios entrevistados por Paul Clarke, p.27)

El progreso se define en términos de "resultados que suprimen el sentido de mejora de la condición humana en favor del crecimiento material y técnico". Los maestros carecen de un sentido de influencia histórica y responsabilidad moral. Habitan en un sistema "técnicamente racional" que niega "cualquier sentido de conciencia histórica que tenga una relación y una relevancia hacia la vida escolar" (Clarke, 2001:29). Sostiene que el actual régimen de ejecución está destruyendo la orientación de los docentes hacia el futuro; produce una 'seriedad siniestra' que (Clarke, 2001):

Está erosionando la identidad del docente como un profesional dedicado y lo reemplaza con un técnico funcional... La fragmentación del proceso de enseñanza a través de un sistema de objetivos, combinado con la depreciación del valor como moneda de cambio dentro del sistema, lleva a la alienación, falta de preocupación por los otros y la pérdida de sentido del ser autosustentable (p.30-31)

Esto no significa que no hay ninguna posibilidad de evaluar y analizar los aspectos humanos de una escuela, pero simplemente que no se puede hacer a través de un enfoque obsesivo en los resultados de una prueba, ni reduciendo la evaluación a las comparaciones numéricas entre escuelas. John MacBeath en particular, en colaboración con el Departamento de Educación de Escocia, ha sido pionero de la autoevaluación escolar, incluyendo trabajos sobre la ética de la escuela (clima, relaciones). El documento 'Usando indicadores de autoevaluación del ethos de la escuela primaria' y su similar en escuelas secundarias (Inspección de Escuelas de Su Majestad de 1992, disponible en línea de www.ethosnet.co.uk), incluye el asesoramiento sobre la planificación de dichas evaluaciones, teniendo en cuenta las opiniones de los alumnos, padres y profesores. El documento también aporta ejemplos y listas de preguntas útiles y criterios. Varias otras guías de evaluación han sido producidas en Escocia, incluyendo "La auditoría de la equidad racial para las escuelas" y "La equidad de género: una herramientas para el personal de la educación" (Donnelley, 2007).

Tony Booth y Mel Ainscow, del Centro de Estudios sobre la Educación Inclusiva, han producido un índice más especializado de inclusión que está disponible en línea en una versión en español (Booth y Ainscow, 2000). Este incluye muchas preguntas con las que los alumnos, maestros y padres están o no de acuerdo, por ejemplo:

- ¿El personal y el alumnado son conscientes de que las políticas y las prácticas deben reflejar la diversidad del alumnado de la escuela?
- ¿Se pone atención a las presiones de exclusión en el alumnado de pueblos originarios o afro descendientes?
- ¿Se desafían las opiniones estereotipadas sobre la perfección física?
- ¿Se les ha negado la entrada a algunos estudiantes de la localidad en el último curso?
- ¿El alumnado con más necesidad de ayuda, es visto como un reto para el desarrollo de la escuela y de su personal?

Es inevitable que estas evaluaciones sean subjetivas, y siempre hay un riesgo de que los profesores y alumnos actúen de manera autocomplaciente hacia alguna situación habitual. La forma de resolver esto es utilizar a un "amigo crítico" que sea capaz de hacer comparaciones con otras situaciones.

La lectura de un conjunto de preguntas para una auditoría no se puede comparar con la inspiración que se siente al visitar una escuela excepcional, y tales experiencias siempre han sido un medio importante para el mejoramiento de la escuela. He aprendido mucho tras haber visitado escuelas en Noruega, las cuales son comunidades de aprendizaje humano; esto me ha ayudado a ver otras posibilidades más allá de las normas de las escuelas inglesas o escocesas. *The Laboratory School* (La escuela laboratorio) en Bielefeld, Alemania, ha sido una importante inspiración para mí y de hecho tiene más de 1.000 visitantes cada año. Su papel para ayudar a otras escuelas a avanzar incluye colaborar en la conferencia regional "El futuro de la educación – la escuela del futuro" (Bildungskommission NRW, 1995). La declaración final de la conferencia comienza con una visión de escuelas del futuro caracterizadas por una pedagogía basada en relaciones de alta calidad.

La escuela es una casa de aprendizaje...

- un lugar donde todo el mundo es bienvenido, donde estudiantes y profesores son aceptados en su individualidad
- un lugar donde la gente se permite tiempo para crecer, para cuidar del uno al otro y ser tratado con respeto
- un lugar cuyos espacios invitan a quedarse, que ofrece la oportunidad de aprender y estimula el aprender y mostrar iniciativa
- un lugar donde se permiten errores y equivocaciones, pero donde la evaluación bajo la forma de retroalimentación le da un sentido de orientación
- un lugar de trabajo intensivo, y donde se siente bien aprender
- un lugar donde aprender es algo contagioso.

Los ingleses y americanos a cargo de las políticas educativas tienen mucho que aprender.

9. Conclusión

Cada vez se está apreciando más claramente que los sistemas de evaluación de alta repercusión, para toma de decisiones de alto nivel, en Inglaterra y Estados Unidos son contraproducentes. Tal vez el indicio más importante es el reciente libro de Diane Ravitch (2010), una académica conservadora que pasó 20 años argumentando a favor de las pruebas, las certificaciones y las escuelas subvencionadas (las denominadas 'charter schools'), esto es, públicamente financiadas, pero de gestión privada en los Estados Unidos. Ella ahora plantea abiertamente que ha cambiado de parecer; que puede ver el daño que se ha hecho y es capaz de juzgar lo que la retórica de la elección política y la creencia ciega en la superioridad del mercado han hecho en la práctica.

Ravitch (2010:21) explica cómo ambos partidos, desde la extrema derecha de los republicanos hasta Obama, sucumbieron ante convocatorias de “rendición de cuentas, pruebas de alta repercusión, decisiones basadas en datos, selecciones, escuelas subvencionadas, privatización, desregulación, pago basado en méritos y competencia entre las escuelas. Lo que no se podía medir no contó”. En primer lugar, la reforma empieza con un pánico moral, una declaración en los medios de comunicación que las escuelas están “en estado de emergencia” (Ravitch, 2010:70) y necesitan un remedio drástico. Luego se contratan a expertos en administración para los puestos administrativos y de dirección que saben poco sobre la pedagogía o el currículo, formados en la “Academia para el nuevo liderazgo”.

Un currículum uniforme y limitado se impone en nombre de estándares de alto nivel, seguidos por un conjunto de métodos de enseñanza, con 'actividades diarias detalladas de manera precisa' y fuertemente reglamentadas. Estas reformas rápidas parecen ser eficaces, según lo juzgado por pruebas locales, pero en cuanto se utilizan métodos alternativos y más confiables de evaluación, se hace evidente que no ha habido ninguna mejora significativa.

El libro de Ravitch (2010) documenta la forma en que el régimen de “*No Child Left Behind*” (Ningún alumno se queda atrás) fue utilizado y tal vez incluso diseñado, para privatizar las escuelas. Puntuaciones inalcanzables fueron utilizadas para declarar como incompetentes a maestros y administradores, para que las escuelas públicas se pudieran convertir o reemplazar por escuelas subvencionadas. Bajo el pretexto de negarse a aceptar

el fracaso –'No Child Left Behind'– las escuelas han sido configuradas para que fracasen, se clausuren y después sean privatizadas.

Ravitch (2010) está convencida de que el mercado nos sirve cuando queremos comprar un auto nuevo', pero no es 'el mejor al ofrecer servicios públicos:

Las escuelas no pueden mejorar si esperamos que actúen como empresas privadas con fines de lucro... No se debe esperar que las escuelas produzcan utilidades en la forma de resultados de valor agregado.... si las confiamos a los poderes mágicos del mercado (p.6).

Así como la manipulación de puntuaciones, el libro documenta muchas otras maneras en que las pruebas que parecen apoyar a las escuelas subvencionadas, son imperfectas. Entre ellas está la exclusión de alumnos con bajos desempeños.

No puedo terminar este artículo de mejor manera que citando el último párrafo del libro de Ravitch (2010):

En la actualidad, la educación pública está en peligro. Los esfuerzos para reformar la educación pública están, irónicamente, disminuyendo su calidad y poniendo en riesgo su propia supervivencia. Debemos dirigir nuestra atención a la mejora de las escuelas, inyectándolas con la esencia del aprendizaje genuino, y reviviendo las condiciones que posibilitan el aprendizaje (p.242)

Referencias

- Angus, L. (1993). The sociology of school effectiveness. *British Journal of Sociology of Education* 14(3), 333-345.
- Anyon, J. (1981). Social class and school knowledge. *Curriculum Inquiry* 11(1), 3-43.
- Appadurai, A. (2004). The capacity to inspire: Culture and the terms of recognition. En V. Rao y M. Walton (eds.), *Culture and public action* (pp. 59-84). Stanford: Stanford University Press.
- Ball, S. (1998). Educational studies, policy entrepreneurship and social theory. En R. Slee y G. Weiner (eds.), *School effectiveness for whom?* (pp. 28-46). Londres: Falmer.
- Ball, S. (2008). *The education debate*. Bristol: Policy Press.
- Bildungskommission N. R. (1995). *Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft*. Denkschrift der Kommission 'Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft' beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen. Neuwied.
- Bok, J. (2010). The capacity to aspire to higher education: "It's like making them do a play without a script. *Critical Studies in Education*, 51(2), 163-178.
- Ball, S. y Vincent, C. (1998). "I heard it on the grapevine": "Hot" knowledge and school choice. *British Journal of Sociology of Education*, 19(3), 377-400.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Index for inclusion*. Recuperado de (http://www.csie.org.uk/resources/translations/IndexSpanish_SouthAmerica.pdf)
- Bourdieu, M. y Passeron, J.C. (1977). *Reproduction in education, society and culture*. Londres: Sage.
- Brookover, W., Schweitzer, J., Schneider, J., Beady, C., Flood, P. y Wisenbaker, J. (1978). Elementary school social climate and school achievement. *American Educational Research Journal*, 15(2), 301-318.
- Büeler, X. (1998). Schulqualität and Schulwirksamkeit. En H. Altrichter et al. (eds), *Handbuch zur Schulentwicklung* (pp. 58-76). Innsbruck: StudienVerlag.
- Carter-Wall, C. y Whitfield, G. (2012) *The role of aspirations, attitudes and behaviour in closing the educational attainment gap*. Nueva York: Joseph Rowntree Foundation.

- Clarke, P. (2001). Feeling compromised – the impact on teachers of the performance culture. *Improving Schools* 4(3), 23-32.
- Deal, T. y Peterson, K. (1999). *Shaping school culture*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Donnelley, R. (2007). *Gender Equality: A Toolkit for Education Staff*. Edinburgh: Scottish Executive. Recuperado de <http://www.scotland.gov.uk/Resource/Doc/196713/0052704.pdf>
- Fielding, M. (1999) Target setting, policy pathology and student perspectives: learning to labour in new times. *Cambridge Journal of Education* 29(2), 277-287.
- Freebody, P., Ludwig, C. y Gunn, S. (1995). *Everyday literacy practices in and out of schools in low socio-economic urban communities, 1*. Melbourne: Curriculum.
- Goffman, E. (1968). *Asylums: Essays on the social situation of mental patients and other inmates*. Nueva York: Doubleday.
- Gove, M. (2012). *Speech to the Association of School and College Leaders*. Recuperado de <http://hamiltonmedia.co.uk/EducationV1.pdf>
- Gunter, H. (2001). *Leaders and leadership in education*. Londres: Chapman.
- Haberman, M. (1991). The pedagogy of poverty versus good teaching. *Phi Delta Kappan*, 73(4), 290–294.
- Haberman, M (2010). Eleven consequences of failing to address the “pedagogy of poverty.” *Phi Delta Kappan*, 92(2), 45.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times*. Londres: Cassell.
- Hargreaves, A. (2003). Professional learning communities and performance training cults: The emerging apartheid of school improvement. En A. Harris, et al. (Ed.), *Effective leadership for school improvement*, pp. 180–195. Londres: Routledge Falmer.
- HM Inspectors of Schools (1992). *Using ethos indicators in primary school self-evaluation*. Edinburgo: Scottish Office Education Department. Recuperado de <http://www.ethosnet.co.uk/documents/PrimarySEEDSCHEEFECTIV.pdf>
- HM Inspectors of Schools (1992). *Using ethos indicators in secondary school self-evaluation*. Edinburgo: Scottish Office Education Department. Recuperado de <http://www.ethosnet.co.uk/documents/SecondarySEEDSCHEEFECTIV.pdf>
- INCLUD-ED Consortium. (2012). *Final INCLUD-ED Report.Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education*. INCLUD-ED Project, Universidad de Barcelona. Recuperado de http://creaub.info/included/wp-content/uploads/2010/12/D25.2_Final-Report_final.pdf
- Kozol, J. (2008). *Letters to a young teacher*. Nueva York: Three Rivers.
- McLaren, P. (1987). *Schooling as a ritual performance: Towards a political economy of education*. Londres: RKP.
- McLaughlin, M. (1990). The Rand change agent study revisited: Macro perspectives, micro realities. *Educational Researcher* 19(9), 11-16.
- Ravitch, D. (2010). *The death and life of the great American school system: how testing and choice are undermining education*. Nueva York: Basic Books.
- Rose, H. y Rose, S. (eds.) (1976). *The political economy of science: ideology in the natural sciences*. Londres: Macmillan.
- Teddle, C. y Reynolds, D. (2001). Countering the critics: responses to recent criticisms of school effectiveness research. *School Effectiveness and School Improvement*, 12(1), 41-82.

T. Wrigley

- Reynolds, D., Hopkins, D. y Stoll, L. (1993). Linking school effectiveness knowledge and school improvement practice: towards a synergy. *School Effectiveness and School Improvement*, 4(1), 37-58.
- Smyth, J. y Wrigley, T. (2013). *Living on the edge: rethinking poverty, class and schooling*. Nueva York: Peter Lang
- Stoll, L. (1999). School culture: Black hole or fertile garden for school improvement. En J. Prosser (Ed.), *School culture* (pp. 60-76). Londres: Chapman.
- Willis, P. (1977). *Learning to labour: How working class kids get working class jobs*. Londres: Gower.
- Wrigley, T. (2000). *The power to learn: Stories of success in the education of Asian and other bilingual pupils*. Stoke-on-Trent: Trentham.
- Wrigley, T. (2003). *Schools of hope: a new agenda for school improvement*. Stoke: Trentham Books.
- Wrigley, T., Thomson, P. y Lingard, B. (eds.) (2012). *Changing schools: Alternative ways to make a world of difference*. Londres: Routledge.

ⁱLa introducción de mecanismos de mercado en las escuelas.