



para comprender la  
escuela pública

desde sus crisis y posibilidades

## Capítulo 1

Editor

Juan Ansión  
Ana María Villacorta



Pontificia Universidad Católica del Perú / Fondo Editorial 2004

*Para comprender la escuela pública desde sus crisis y posibilidades*

Primera edición, noviembre de 2004

Tiraje, 500 ejemplares

Realizado gracias al apoyo de las siguientes instituciones belgas:

Conseil Interuniversitaire de la Communauté Française de Belgique (CIUF)

Commission de Coopération Universitaire au Développement (CUD)

© Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, 2004

Plaza Francia 1164, Lima 1 – Perú

Teléfs.: (51 1) 330-7410, 330-7411

Fax: (51 1) 330-7405

Correo electrónico: [feditor@pucp.edu.pe](mailto:feditor@pucp.edu.pe)

Portal URL: [www.pucp.edu.pe/publicaciones/fondo\\_ed/](http://www.pucp.edu.pe/publicaciones/fondo_ed/)

Diseño de cubierta: Ana Lucía Saavedra

Diagramación de interiores: Aída Nagata

*Prohibida la reproducción de este libro por cualquier medio, total o parcialmente,  
sin permiso expreso de los editores.*

ISBN: 9972-42-662-9

Hecho el depósito legal: 1501362004-7167

Impreso en el Perú – Printed in Peru

## DINÁMICAS SOCIALES Y CONTEXTO INSTITUCIONAL EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

*Vincent Dupriez*

ME SIENTO MUY COMPLACIDO de estar aquí y de poder contribuir a esta reflexión colectiva sobre el futuro de la escuela pública peruana. Espero que a través de estas propuestas e investigaciones podamos, y puedan especialmente ustedes, avanzar hacia una escuela pública más firme, más democrática y más solidaria.

Mi contribución la planteo especialmente desde el ángulo de las políticas educativas —ángulo de análisis que más he trabajado en relación con la escuela en mi país—, pero tomando en cuenta también la situación de los países europeos. Cuando se trata de análisis de políticas educativas hay diversos objetos de estudio; podríamos hablar de cómo se elabora el currículo en un sistema escolar o de cómo se distribuyen los recursos entre los centros educativos. Para dar un pequeño ejemplo: hace algunos meses en mi país se decidió que, contrariamente a lo que se hacía desde tiempo atrás, cada alumno no iba a beneficiarse de la misma cantidad de recursos. Las escuelas con alumnos de sectores desfavorecidos van a recibir mayor cantidad de recursos por cada uno de ellos. Es lo que llamamos una política de subvención diferenciada.

Hablar de políticas educativas también es hablar de evaluación: cómo se evalúa el sistema, cómo se evalúan los centros educativos, cómo se evalúan los aprendizajes de los alumnos. Todos estos son elementos de análisis cuando hablamos de políticas educativas, pero en esta ocasión me referiré específicamente al contexto institucional y a las estructuras organizacionales del sistema escolar; términos que se van a ir aclarando a lo largo de mi exposición.

Básicamente, lo que estoy investigando es cómo se está pensando en el sistema escolar la coordinación entre las personas, la coordinación entre la administración y los docentes, entre las familias y los centros educativos, entre los docentes y los alumnos... Hay muchas formas de pensar estas estructuras y, desde luego, muchas formas de coordinación en los sistemas. Para avanzar en esta reflexión voy a tratar de

ilustrarla con elementos empíricos, hablando de la evolución de la situación en varios países europeos; también me referiré a las dinámicas sociales en los centros educativos.

Para este análisis me serviré de algunas herramientas teóricas, útiles porque permiten el diálogo entre las personas. Yo puedo comunicarme de manera más eficaz con otro docente, con otro director de escuela, con otro investigador, entender su realidad mucho más fácilmente, si manejamos conceptos comunes y compartimos las formas de cualificar y de identificar los fenómenos. Desde luego, en este tipo de seminarios, hay mucho interés en aclarar los conceptos con los cuales estamos trabajando.

## 1. LA REGULACIÓN DE LOS SISTEMAS ESCOLARES EN EUROPA

En lo que respecta a las políticas educativas en Europa es bastante fácil decir que hay varias tendencias comunes que de alguna forma encontramos también en el norte de América. En los innumerables documentos provenientes de los ministerios de educación y de las universidades podemos observar la evidente importancia del centro educativo, mucho más hoy que hace 15 ó 20 años. Se considera que cada escuela, cada colegio, tiene que ser un lugar donde, a través de un trabajo colectivo, a través de una movilización de los maestros con el jefe de escuela, se construya un proyecto pedagógico específico que corresponda al público y al entorno de la escuela. No se trata solamente de replicar en cada centro lo que se pensó en el Ministerio de Educación; hay que buscar formas locales de adaptación de los proyectos educativos nacionales. Este énfasis sobre los centros educativos es una primera característica.

La segunda característica, que acompaña a la primera, es que en muchos países podemos observar una transformación del rol del Estado en la regulación de los sistemas escolares. ¿Qué significa eso? Como lo planteó Neave (1988), el rol del Estado en los sistemas escolares se orienta hacia la figura del Estado evaluador. En este proceso, el Estado tiende a adjudicarse el control estratégico sobre las disposiciones de conjunto del sistema, definiendo las misiones, los objetivos y los criterios de operacionalización de los resultados de éste, mientras que la gestión de los recursos depende cada vez más de instancias periféricas. El Estado evaluador es percibido entonces como una alternativa al Estado burocrático y a los sistemas educativos centralizados, y como la puesta en marcha de un mayor control central en los sistemas descentralizados.

Lo que quiero señalar a continuación es que más allá de estas tendencias comunes hay todavía muchas diferencias entre los sistemas de los países europeos en lo que respecta a los contextos institucionales. Y estas diferencias tienen muchas implicaciones en cuanto al tipo de relaciones entre maestros, entre maestros y directores y también en cuanto a las relaciones con las familias en cada uno de los centros educativos. Para ilustrar estas diferencias me referiré brevemente a tres países: Fran-

cia, Inglaterra y Bélgica. Y al hablar de Bélgica, trataré especialmente de la parte francófona de mi país. Este análisis es resumido en la figura 1.

## 2. LA SITUACIÓN EN FRANCIA, INGLATERRA Y BÉLGICA

Si miramos el devenir y las grandes tendencias de la historia institucional acerca del sistema escolar en Francia, ¿qué podemos observar? Históricamente, un Estado fuerte, un Estado centralizado donde, desde la capital, se define la mayoría de pautas sobre lo que debe ser la educación: decisiones acerca de la formación inicial de los maestros, acerca de los contenidos de los cursos, acerca de la evaluación, acerca de los manuales que se pueden utilizar... Todas estas decisiones son tomadas en el Ministerio de Educación y se imponen a todos los centros del país.

Figura 1  
EL CONTEXTO INSTITUCIONAL EN FRANCIA, INGLATERRA Y BÉLGICA

|               | Historia   | Evolución   |
|---------------|--|---|
| Francia       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estado «fuerte»</li> <li>• Escuela republicana</li> </ul>                                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Descentralización</li> </ul>   |
| Inglaterra    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Descentralización</li> <li>• Autonomía de las autoridades públicas locales</li> </ul>     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Elección de la escuela (cuasi-mercado)</li> <li>• Currículo nacional y evaluación externa</li> </ul> |
| Bélgica (fr.) | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Libertad de educación</li> <li>• Coexistencia de la educación laica y católica</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Restricción de la libertad (objetivos comunes, reglas comunes)</li> </ul>                            |

En muchos casos se habla del proyecto escolar francés como de un proyecto de escuela republicana (Derouet 1992). Pienso que es un término interesante porque incorpora a la vez dos elementos presentes en este tipo de funcionamiento. En primer lugar, la *estandarización* que acompaña tal forma de gobernar. Los maestros y responsables educativos tienen que referirse a la norma nacional. Eso no impide una amplia libertad en cada salón de clase, pero sin embargo obliga a cada trabajador de la escuela a tomar en cuenta los objetivos y los recursos definidos a nivel del país.

Pero si muchas decisiones se toman en París para todos los alumnos del país, es también porque hay una preocupación para que cada uno de ellos, en cualquier escuela, en cualquier pueblo, se encuentre con las mismas oportunidades, con las mismas condiciones de enseñanza que cualquier otro niño de Francia. Eso revela la significación política de tal sistema: la voluntad de ofrecer a cada alumno *igualdad de condiciones*; lo que constituye el segundo elemento. Como lo dice Derouet (1992), durante la primera parte del siglo XX existía en Francia un principio superior, el de la

igualdad de oportunidades, que orientó lo esencial de las políticas educativas y los debates acerca de la escuela.

Hablando de tendencias recientes, en Francia esta evolución hacia el Estado evaluador se traduce en una orientación hacia la descentralización. Por ejemplo, amplias instancias relacionadas con la construcción y renovación de los edificios escolares ya no dependen directamente del Ministerio de Educación, sino de las autoridades políticas locales o regionales. A la vez, desde el año 1989, cada escuela tiene que construir su propio proyecto educativo, a través de una negociación entre los maestros y los padres de familia.

Desde un punto de vista histórico, la situación en Inglaterra es muy distinta. El sistema escolar es descentralizado y las autoridades municipales pueden tomar decisiones acerca de la contratación de docentes, de la definición de programas, de los métodos pedagógicos... para las escuelas que dependen de su autoridad. La evolución que podemos observar en Inglaterra desde unos 15 años atrás pasó por un cambio muy importante en 1988. En esa época, bajo el gobierno de Margaret Thatcher, se tomó la decisión de abandonar la llamada carta escolar o política de sectorización. ¿Qué es eso? En Inglaterra existía, y en Francia todavía existe, una regla que impide a las familias escoger la escuela para sus hijos, por lo menos si se trata de la escuela pública. En función de su residencia, cada familia tiene que ir a la escuela que corresponde a su calle, a su barrio o a su municipio. La decisión de 1988 en Inglaterra fue levantar esta política de carta escolar. Esto se acompaña de lo que los economistas llaman un cuasi-mercado escolar.

Un cuasi-mercado escolar es un sistema en el cual el financiamiento de la escuela sigue viniendo de las autoridades públicas pero, a la vez, existe una variedad de propuestas escolares (cada escuela puede proponer un proyecto específico) y los usuarios pueden escoger entre ellas. Desde luego, los centros están en competencia para atraer público y el financiamiento de cada escuela depende de cuantos niños alcance a atraer a su seno.

¿Cuál es la idea detrás de esto? En un sistema de planificación pública, donde la gente no escoge su escuela, la presión sobre la calidad viene desde arriba, desde el Ministerio de Educación, y sabemos que ello no es siempre fácil. La idea de los que defienden los cuasi-mercados puede resumirse así: es mejor dar un voto de confianza a las familias y pensar que la presión de estas será más fuerte que la de la administración escolar. Se supone entonces que hay una presión por parte de los usuarios que va a permitir el incremento de la calidad de las escuelas. Desde luego, las escuelas que no sean capaces de atraer «clientes» perderán sus alumnos y tendrán que cerrar.

Pero en Inglaterra, en 1988, fueron adoptadas otras dos decisiones. Primero, imponer a las escuelas y a los maestros un currículo nacional y, segundo, establecer una evaluación externa de los alumnos y de los centros educativos. De alguna forma, como un contrapeso a los riesgos de diferenciación que implica el retiro de la política de sectorización. Cada escuela puede proponer un proyecto propio, pero a la vez

debe tomar en cuenta los objetivos definidos a través del currículo nacional, en referencia al cual serán evaluados los alumnos.

Este doble cambio fue muy mal recibido por parte de los maestros que perdieron mucha autonomía y mucha de la libertad que tenían antes, en la ausencia de control nacional. A la vez, en el contexto de mercado escolar, el Estado decide hacer públicos los resultados de las pruebas externas. A través de la prensa, los padres de familias reciben indicadores de la calidad de las escuelas lo que, supuestamente, les permite escoger, con mayor información, una escuela para sus hijos.

Bélgica es un sistema que desde el nacimiento del país, en 1830, se ha caracterizado por una gran libertad de educación reconocida a cada una de las autoridades escolares (el Ministerio de Educación a las escuelas que dependen directamente de él, los municipios a las escuelas municipales y las autoridades religiosas a las escuelas católicas). Bélgica es probablemente uno de los sistemas escolares con mayor libertad otorgada a cada unidad descentralizada. Libertad en la contratación de los maestros, libertad en los programas, en los métodos educativos, en la evaluación de los alumnos, entre otras cosas. Lo que hay que añadir es que esta libertad de educación en ningún momento fue pensada como una característica para organizar la competencia en un mercado escolar, como se hizo en Inglaterra o en Nueva Zelanda.

¿Por qué hay en Bélgica tal libertad de educación? Sencillamente porque existen conflictos históricos entre la comunidad católica y la comunidad laica y el ámbito escolar fue uno de los campos de batalla para tales conflictos. Históricamente esta libertad es de orden filosófico y apunta a legitimar las iniciativas religiosas en materia de educación, al mismo tiempo que reconoce el derecho de los padres a elegir entre una escuela confesional y una no confesional.

Fundamentalmente, la libertad escolar en Bélgica tenía que permitir la cohabitación entre, por un lado, la escuela pública y laica y, por otro lado, la escuela católica. Lo que estamos observando desde hace unos 15 años es que la gente se da cuenta de que tanta libertad también es un problema y se acompaña de mucha desigualdad. Quizás ustedes sepan que en las pruebas internacionales estandarizadas de evaluación de estudiantes (OCDE 2001), la región en la cual hay las mayores diferencias de resultados entre los alumnos es la parte francófona de Bélgica; más altas que en Brasil o en México, donde sabemos que las diferencias sociales son mucho más amplias. Ello es interpretado por mucha gente como una consecuencia de tanta libertad y tantas diferencias entre los centros educativos. Desde luego, hay una tendencia a fortalecer objetivos y reglas comunes para todas las escuelas, sean católicas o públicas.

Lo que estoy mostrando aquí es que los contextos institucionales son diferentes a pesar de tendencias comunes. La idea subyacente es que si nos interesamos en los centros educativos tenemos que tomar en cuenta también las diferencias en los contextos institucionales. Y el trabajo local de movilización o de liderazgo pedagógico, con toda seguridad, se relaciona —es decir, se apoya y se aleja a la vez— con los recursos concebidos por las autoridades institucionales.

### 3. HERRAMIENTAS TEÓRICAS

Pero para hacer observaciones y análisis, tenemos que darnos herramientas de análisis. El trabajo que estoy desarrollando con colegas en la universidad de Lovaina (Maroy y Dupriez 2000, Dupriez y Maroy 2000) se centra en torno al concepto de regulación. Primero, tenemos que aclarar el sentido que damos a tal concepto. Cuando economistas y politólogos usan la palabra regulación se refieren comúnmente a las decisiones tomadas por las autoridades políticas, educativas o sociales. En esta perspectiva, hablar de regulación implica interesarse específicamente en las decisiones y conductas adoptadas por parte de las autoridades.

Otro tipo de perspectiva, más sociológica, implica ir más allá del análisis de los decretos, de las leyes y de las estructuras para tomar en cuenta lo que la gente hace con las reglas, y cómo construyen otras reglas. Desde luego, para entender cómo se construye la acción concreta en un sistema escolar –o en una parte de este– se trata de ir a los colegios y a las aulas para observar qué hacen los maestros y los alumnos con las pautas, los documentos y las reglas emitidos por el Ministerio de Educación.

En esta perspectiva más amplia, definimos la regulación como *el proceso de construcción de reglas y de orientación de las conductas de los actores*. Hablamos entonces de una doble perspectiva en el análisis de la regulación: por una parte análisis del contexto institucional y, por otra parte, análisis a nivel local de los juegos de los actores o de la micropolítica local (Ball 1987), para captar cómo van los actores construyendo sus propias reglas. Es algo que voy a tratar de aclarar más adelante.

Empezando por un análisis a nivel institucional, podemos tratar de diferenciar las formas de coordinación (Hollingsworth y Boyer 1997) que corresponden a *arreglos institucionales que permiten resolver problemas de interdependencia entre los actores*. Para desarrollar, producir o distribuir bienes y servicios, se establece un conjunto de relaciones entre las personas con el objetivo de resolver problemas como, por ejemplo, encontrar recursos, distribuirlos, definir precios y salarios, informar a los usuarios o consumidores... En otro texto (Dupriez y Maroy 2000) hemos mostrado el interés de tal concepto y de la tipología de Hollingsworth y Boyer para un análisis estructural del campo educativo. Recordaremos aquí que estos autores diferencian seis formas de coordinación sabiendo que, usualmente, los sistemas escolares o sociales son mixtos y se apoyan conjuntamente sobre varias de ellas. Estas formas son el Estado (o la ley), el mercado, la comunidad, la red, la asociación y la organización.

Podemos tratar de ejemplificar algunas de estas formas en relación con los sistemas escolares mencionados más arriba. En esta perspectiva, Francia representa un buen ejemplo del peso del Estado como forma de coordinación. A pesar del proceso de descentralización y de un llamado a la movilización local, gran número de problemas de coordinación son tratados a nivel nacional en el Ministerio de Educación, que envía orientaciones y reglas a las entidades locales o regionales. Otra forma de coordinación, hoy día muy presente en Inglaterra y en Nueva Zelanda, es la coordi-



nación por el mercado, o más precisamente por un cuasi-mercado: donde el financiamiento público se mantiene, pero las escuelas están en competencia para captar alumnos y recursos.

Otra forma de coordinación, mencionada también por Joao Barroso (2000), es la que recae sobre el sentido de pertenencia a una comunidad. Corresponde a la idea de que escuelas, o grupos de escuelas, se fundamentan sobre una relación estrecha con una comunidad local, regional o nacional. Las relaciones entre las personas se apoyan sobre relaciones de confianza, de reciprocidad y en los intereses comunes del grupo. De alguna forma es lo que encontramos a nivel histórico en Bélgica, específicamente como fuente de estabilidad y de movilización en las escuelas católicas.

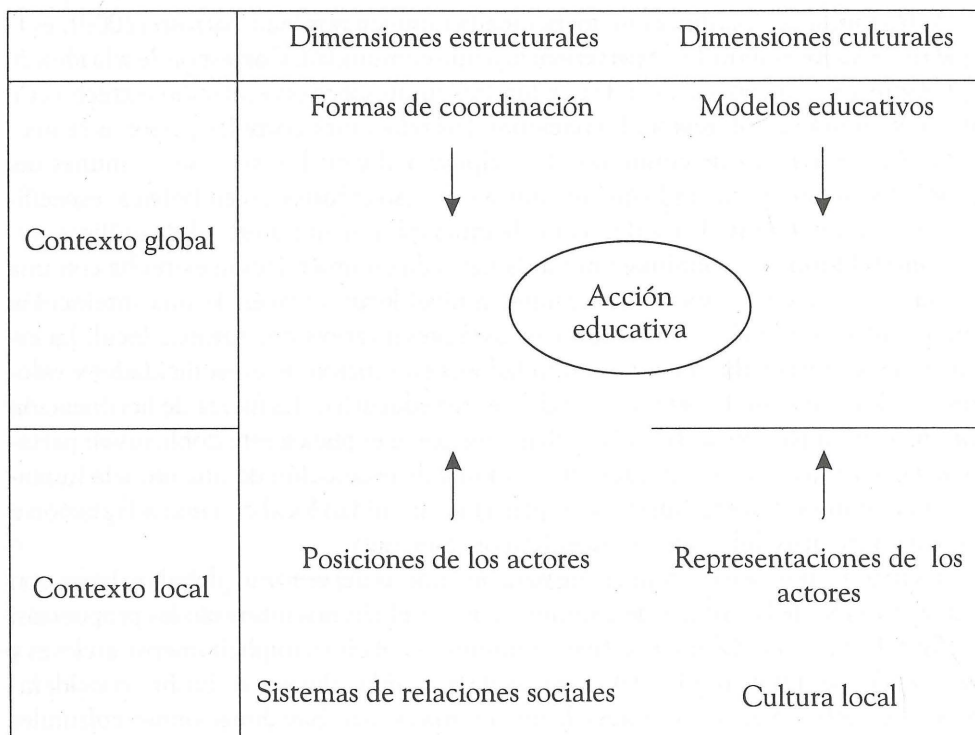
Pero tal forma de coordinación fundamentada en una relación estrecha con una comunidad puede también estructurarse a nivel local a través de una interacción fuerte entre la escuela, las familias y otros representantes del entorno local. La escuela tiene que ser abierta a la comunidad y es en función de especificidades y valores locales que se define el proyecto del centro educativo. La fuerza de la educación católica en un país como Bélgica probablemente se explica a este doble nivel: pertenencia de cada escuela a un proyecto nacional de promoción de una escuela humanista-cristiana y, a la vez, apertura amplia a la comunidad local con una adaptación a las características del entorno inmediato de la escuela.

La figura 2 pone en evidencia que para un análisis del entorno global no basta con la observación de las formas de coordinación. También nos interesan las propuestas, las filosofías y los modelos educativos (presentes explícita o implícitamente en leyes y reformas) que influyen sobre las maneras de pensar la educación. En fin, consideramos que a este nivel del conjunto de un sistema escolar hay dimensiones culturales que influyen sobre las *representaciones de los actores, es decir las estructuras cognitivas y la manera de pensar la acción educativa*.

Pero también hay dimensiones estructurales que afectan las *posiciones* de los actores. Como ejemplo de esta última influencia podemos considerar la relación entre el director de la escuela y los padres de familia. Es evidente que cualquiera que sea el pensamiento del director, según se encuentre en un sistema de carta escolar (coordinación por el Estado) donde sabe que el padre de familia no puede escoger su escuela, o en un sistema con libre elección para las familias (coordinación por el mercado), ello repercutirá en la relación que va a tener con los padres de familia. Obviamente, esta relación será distinta en un contexto de mercado donde en cualquier momento el padre de familia puede decirle: «No, el año entrante me voy de su escuela con mis tres hijos y a mis amigos y vecinos les voy a decir lo que pasó con usted, y que no estoy contento de lo que pasa en esta escuela».

Esa es la idea: que las formas de coordinación, independientemente de la filosofía y de las opciones de las personas, influyen en función de la posición atribuida a cada actor en el sistema.

Figura 2  
EL ANÁLISIS DE LA REGULACIÓN EN LOS SISTEMAS ESCOLARES



La figura 2 trata de resumir esta concepción sociológica de la regulación. También hace aparecer la complementariedad entre una entrada por el entorno global y una entrada por el nivel local (sea un colegio, un aula, un grupo de colegios...). En una forma simétrica, propongo tomar también en cuenta a nivel local las dimensiones estructurales y culturales que afectan la acción educativa. Para captar las dimensiones estructurales a este nivel, me apoyo sobre el concepto de *sistema de relaciones sociales* propuesto por Francfort et al. (1995); es decir, *la modalidad dominante según la cual se resuelven los problemas de cooperación entre los actores*. Entre los varios sistemas de relaciones sociales, estos autores distinguen básicamente las lógicas de consenso (orientaciones compartidas), de negociación (intensa actividad política) o de desacuerdo (enfrentamiento entre los actores) que pueden caracterizar las dinámicas sociales en una organización (ver también Dupriez y Maroy 2000).

Fundamentalmente, se trata de entender los procesos locales de regulación tal como aparecen a través de las relaciones sociales más o menos estabilizadas en los centros educativos. Pero, a nivel local, tenemos también que observar las dimensio-

nes culturales que caracterizan una forma de pensar, de actuar y de asumir la acción educativa. Tal propósito se acerca al concepto de cultura organizacional, tal como lo propone, entre otros, Schein (1985):

A partir de estos conceptos centrales –formas de coordinación, sistema de relaciones sociales, modelos educativos y «cultura local»–, proponemos un modelo de análisis que le otorgue reconocimiento a las varias fuentes de coordinación de la acción local. En una perspectiva socioconstructivista se trata de tomar en cuenta a la vez el contexto global y el trabajo de los actores en un entorno local específico. Pero el contexto global no es tanto una limitación para los actores, es fundamentalmente un recurso movilizado en las interacciones sociales (Giddens 1979).

Apoyándonos en este marco de análisis, tenemos por ejemplo que ser prudentes en el uso de los resultados de investigación que analizan situaciones similares en contextos diferentes. Al empezar mi exposición, mencionaba que en varios países se valora trabajo colectivo y liderazgo pedagógico en los centros educativos (ver también Dupriez 2003). Podemos observar que las monografías realizadas sobre escuelas de Francia, estudiando la capacidad de movilización de los equipos educativos, ponen en evidencia la gran dificultad de liderar un centro educativo en esta vía.

Entre otros, los trabajos de Jean-Louis Derouet e Yves Dutercq (1997) muestran que en los colegios franceses, a pesar del discurso sobre la autonomía local, a pesar de la reforma de 1989 en torno a los proyectos de cada centro educativo, la capacidad de los equipos educativos de construir un proyecto común a través de un trabajo colectivo es sumamente débil. Derouet (2000) considera que hoy día no se encuentra en ninguna escuela secundaria el trabajo colectivo y los procesos de participación decretados por el Ministerio de Educación. Quizás los hubo, considera Derouet, en los años inmediatamente posteriores a la reforma, pero en la actualidad tal forma de cooperación no se observa ni en los colegios ni en los liceos.

En Bélgica tenemos índices (ver, entre otros, Garant 2000) de la presencia de un trabajo colectivo más importante, de la participación de varios actores en la definición de un proyecto educativo para escuelas y colegios y de un liderazgo pedagógico por parte de la dirección. Aunque el modelo de la «escuela movilizadora» (Dupriez 2003) también encuentre dificultades en este país, la mayor presencia de cooperación entre docentes se puede explicar, parcialmente por lo menos, por las diferencias en los contextos institucionales.

La fuerte descentralización del sistema escolar y la cercanía con la comunidad local, especialmente en las escuelas católicas, es un factor favorable a procesos de coordinación entre maestros más implicantes que una estricta división burocrática del trabajo. Así vemos que el análisis de la coordinación local en los centros educativos no puede recaer únicamente sobre las especificidades locales o las características individuales de los maestros. Porque tales dinámicas también se relacionan y se apoyan sobre el contexto institucional más global.

## CONCLUSIONES

Lo que quisiera rescatar de esta comunicación es precisamente la importancia de analizar las dinámicas sociales en los centros educativos en relación con el contexto institucional. Las herramientas teóricas presentadas aquí pueden representar un apoyo para tal proceso de investigación. Insistí mucho sobre los contextos nacionales, pero a veces hay también importantes diferencias entre los contextos regionales. Cuando se organice de manera definitiva la descentralización en Perú, seguramente van a observar diferencias regionales que habrá que tomar en cuenta para entender la evolución del sistema educativo.

En relación con las tendencias mostradas a partir de Bélgica, Francia e Inglaterra, pienso que las preguntas políticas y académicas más importantes, y sumamente complejas, tienen que ver con la manera de aumentar el nivel de movilización en un contexto de planificación pública, tal como el sistema escolar en Francia. Pero, a la vez, pienso que los datos que tenemos sobre Bélgica y sobre Inglaterra muestran que la libertad escolar y el cuasi-mercado tampoco son soluciones ideales.

En Bélgica, considerando la ausencia de un currículo nacional, observamos gran diversidad de proyectos y concepciones de la educación que se acompañan con una muy importante desigualdad de resultados entre los alumnos del mismo grado. En Inglaterra, la presión del cuasi-mercado sí está acompañada de una movilización en las escuelas, pero tal movilización (Gewirtz *et al.* 1995) apunta en particular hacia un buen puntaje en las tablas de clasificación, en referencia con la medición externa de los aprendizajes. Y eso tiene un efecto perverso que los sociólogos (Thrupp 1999) están mostrando: cada escuela trata de seleccionar su público, sabiendo que es más fácil lograr buenos resultados con alumnos de la clase alta que con otros de sectores populares. Desde luego, la pregunta mayor en relación con esos sistemas sería: ¿cómo disminuir las desigualdades en los sistemas que se apoyan sobre la libertad de las familias?

## BIBLIOGRAFÍA

BALL, S.

1987 *The micro-politics of the school: towards a theory of school organization*. Londres: Methuen.

BARROSO, J.

2000 «Autonomie et mode de régulation dans le système éducatif». *Revue Française de Pédagogie*, n.º 130, pp. 57-71.

DEROUET, J.-L.

1992 *Ecole et justice*. París: Métaillié.

2000 *L'école dans plusieurs mondes*. París: Bruxelles de Boeck & Larcier S. A.

DEROUET, J.-L. y Y. DUTERCQ

1997 *L'établissement scolaire, autonomie locale et service public*. París: INRP y ESF éditeurs.

DUPRIEZ, V.

2003 «De l'isolement des enseignants au travail en équipe: les différentes voies de construction de l'accord dans les établissements». *Cahiers de Recherche du Girsef*, n.º 23.

DUPRIEZ, V. y C. MAROY

2000 «El sistema escolar como montaje híbrido: ¿qué redefinición del establecimiento?». *Revista de Tecnología Educativa*, vol. XIV, n.º 1-2, pp. 149-176.

FRANCFORT, I., F. OSTY, R. SAINSAULIEU y M. UHALDE

1995 *Les mondes sociaux de l'entreprise*. París: Desclée de Brouwer.

GARANT, M.

2000 «La dirección del establecimiento escolar público en un contexto de reforma». *Revista de Tecnología Educativa*, vol. XIV, n.º 1-2, pp. 205-227.

GEWIRTZ, S., S. BALL y R. BOWE

1995 *Markets, choice and equity in education*. Buckingham: Philadelphia, Open University Press.

GIDDENS, A.

1979 *Central problems in social theory*. Londres: Macmillan.

HOLLINGSWORTH, J.R. y R. BOYER

1997 *Contemporary Capitalism: the Embeddedness of Institutions*. Cambridge: Cambridge University Press.

MAROY, C. y V. DUPRIEZ

2000 «La régulation dans les systèmes scolaires. Proposition théorique et analyse du cadre structurel en Belgique francophone». *Revue Française de Pédagogie*, n.º 130, pp. 73-87.

NEAVE, G.

1988 «On the cultivation of quality, efficiency and enterprise: an overview of recent trends in higher education in Western Europe, 1986-1988». *European Journal of Education*, vol. 23, n.º 1-2, pp. 7-23.

OCDE

2001 *Connaissances et compétences: des atouts pour la vie. Premiers résultats du programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves (PISA)*. París: OCDE.

SCHEIN, E.

1985 *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

THRUPP, M.

1999 *Schools making a difference. Let's be realistic*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.