

SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO Y GESTIÓN EN EDUCACIÓN: TENSIONES Y DISTENSIONES*

Sergio Arzola M. Ph. D**

Dra. Ruby Vizcarra R***

RESUMEN

El presente documento se construyó sobre la base de la conferencia realizada por el Dr. Arzola, en el Simposio Internacional “La Gestión de Instituciones Educativas en el Contexto de la Sociedad del Conocimiento”. Monterrey, México, Noviembre de 2004, y ha sido modificada para esta publicación. En este artículo, se describe el advenimiento de una nueva época, caracterizada por la centralidad del conocimiento, se definen sus principales signos y se analizan algunas demandas centrales formuladas desde ella a la educación. Relacionando los desafíos de la sociedad del conocimiento con la opción por una gestión local, se analizan algunas experiencias y se plantea la necesidad de superar las tensiones y el dualismo presentes entre gestión institucional y gestión de prácticas pedagógicas, como una opción para la mejora escolar.

Palabras clave: Sociedad del conocimiento, Gestión institucional, Gestión de prácticas pedagógicas, Gestión local, Mejora escolar

ABSTRACT

This article is a modified version of the conference given by Dr Arzola at the International Symposium “The Management of Educative Institutions in the Context of the Society of the Knowledge”. Monterrey, Mexico, November of 2004. This article defines the coming of a new time, characterized by centrality of knowledge. Signs are defined and demands for the education field are analyzed. Relating the challenges of the society of knowledge to the option for local management, several experiences are considered to overcome present tensions and the dualism between institutional management and pedagogical practices management as an option for scholastic improvement.

Keywords: Society of the Knowledge, Institutional Management, Management of Pedagogical Practices, Local Management, Scholastic Improvement

* Artículo generado en el marco del Proyecto FONDECYT N° I030932, y Proyecto ECOS/ CONICYT N° C02H04.

** Académico Facultad de Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile. sarzola@puc.cl

*** Académica Facultad de Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile. rvizcarr@puc.cl

1. La centralidad del conocimiento

El conocimiento ha ocupado siempre un lugar central en el desarrollo del bienestar social. La capacidad de crear nuevos conocimientos y traducirlos en productos, procedimientos y organizaciones ha sido una tónica del desarrollo.

Sin embargo, la aceleración del ritmo de producción y acumulación de información, con el riesgo de la depreciación del conocimiento o de formación, es un fenómeno reciente.

Desde comienzos del siglo XX, se detecta una nueva característica del crecimiento: la profundización del capital intangible en comparación con el capital tangible. La capacidad del capital tangible (recursos naturales y físicos) habría perdido su fuerza explicativa en las disparidades de la productividad y del crecimiento entre los países. En cambio, la mejora del capital intangible: inversión en capacitación, en educación, en investigación y desarrollo, en información y coordinación, en producción y transmisión de conocimiento, se haría cada vez más fuerte.

2. Una nueva época

Podríamos afirmar que estamos viviendo lo que hace ya muchos años definiera Saint-Simon (Introducción a los trabajos científicos del siglo XIX, 1807) como el paso de una época Orgánica a una época Crítica.

Ello se produce cuando, en un sistema de creencias relativamente establecido y aceptado, el mismo progreso hace cambiar los núcleos de las creencias sobre las cuales se afianzaba y comienza a instalarse la duda, la no-credibilidad, la insatisfacción, la aspiración a regularse por lo no establecido; nace el sentimiento de inutilidad de lo dado y asoma el momento en que se necesitan nuevas creencias. Estas se fundan más lentamente que otros progresos y sumen a la educación en un mar de ambigüedades y confusiones, al no tener claridad sobre qué proponer como nuevas creencias, valores y significados.

No estamos viviendo una de las periódicas crisis coyunturales del modelo capitalista de desarrollo. Nos encontramos ante la aparición de nuevas formas de organización social, económica y política.

Desde este punto de vista, es un cambio estructural, cuya principal característica son las dificultades de funcionamiento en las instituciones tradicionalmente responsables de la cohesión social y la aparición de nuevas desagregaciones, mayor competitividad e incremento del individualismo.

Así podemos apreciar, en un ámbito global:

- La crisis del Estado-Providencia: debilitamiento de su rol productivo y regulador; la alteración de las relaciones entre economía y sociedad y el nuevo rol de las regulaciones privadas.
- La crisis del empleo y la modificación de la naturaleza del trabajo y de su carácter contractual y productivo.
- Cambios fundamentales en los modos de constitución de las identidades individuales y colectivas y la vuelta al sujeto como núcleo social.

Todo ello unido a la rapidez de la producción y circulación de la información y a su unión con la tecnología.

3. Ciertos datos previos nos permiten avanzar

Son datos del sentido común y de la observación atenta, es decir, un “campo intermedio entre la ciencia y la ignorancia”, verdades a medias, pero que muchas veces son el escenario que nutre a la educación y a su gestión. Veamos primero el entorno o contorno y luego el escenario educativo.

Podemos formular una hipótesis: asociada al nacimiento de la sociedad del conocimiento surge un fenómeno importante, la ruptura del pacto social por las élites. Hipótesis que estimamos pertinente para el continente latinoamericano.

La ruptura del pacto social implica romper con los conceptos centrales que configuraban el mundo latinoamericano: la nación, el trabajo, la familia. Esta última, concebida tradicionalmente como nuclear, ya habría comenzado a quedar rezagada en la etapa de la comercialización del mercado, generando su propia y específica crisis.

En un mundo competitivo, las élites siguen siendo un motor fundamental. Pero la nación ya no es el mundo de dichas élites, su mundo es “el mundo”, sus propias naciones ya no son los lugares de reconocimiento, no es lo local su espacio de identidad. Sufren también el proceso de pérdida de identidad y deben competir para “no ser cola de león, sino cabezas de ratón” en un mundo altamente competitivo. Así dejan una identidad atrás, identidad que ellos fundaron como necesidad de su propia sustentación. Ahora se dan otra identidad, no son ciudadanos de la nación, lo son del planeta.

Por otro lado, el trabajo ya no es un lugar de encuentro, ni entre el propietario y el trabajador, ni entre unos y otros. Se debilita el sistema de representación y de solidaridad, tanto en el ámbito simbólico como formal. La crisis ya no sólo es de identidad; es de sentido. La exigencia de productividad, en medio de organizaciones débiles, transforma el trabajo en un fuerte desgaste personal.

De este modo y en este contexto, se ha iniciado la edad de la economía del saber, del conocimiento, en la que el capital humano sería más importante que el capital financiero, la producción ocuparía menos gente que la comunicación, la manipulación del mercado sería más importante que la manipulación de la materia.

Los grupos sociales que fueron fuertes entran en declinación: burguesía, burocracia, clase política, obreros, industriales, servicios personales.

Surge el nuevo grupo de poder “los analistas simbólicos”, los que manejan el poder de los símbolos, sin relación con la producción material. Entre ellos el símbolo capital, que ya no es ni siquiera

moneda real sino virtual. De modo tal que concentra la mayor riqueza que jamás grupo de poder haya tenido, más que la burguesía industrial, minera o de comerciantes. En USA los sueldos de la clase superior de 12 pasa a 70 veces mayor con relación al sueldo de los obreros en los últimos 20 años. Conocidos son en Chile los estudios de la CEPAL, de la Casen y los que nosotros mismos como equipo hemos realizado, que muestran el crecimiento de las diferencias entre los ingresos del quintil superior e inferior de la estratificación social (Arzola S., C.Collarte y otros, 1993).

En este sentido, la democracia local y su gobernabilidad se quedan sin contenido, porque los gobiernos están obligados a asumir la política de grupos y paradigmas, expresados en las agencias internacionales y generadoras de espacios globalizados y no de lugares de experiencias locales.

Focalizando más aún la mirada, podríamos afirmar que se trata de la ruptura del ethos social, de la producción de una sociedad dual. Existe un mundo excluido que ni siquiera entiende lo que sucede y se incorpora a los beneficios del nuevo orden con los ojos cerrados, pero con los mismos códigos culturales que la modernidad les forjó. Viven por lo tanto en una tensión difícil de comprender y darle significado.

Las nuevas élites rompen con la solidaridad nacional. En verdad, no les interesa sino como un apoyo para su gestión, ellos pasan a ser ciudadanos del mundo, se comunican con las élites del mundo sin comunicarse realmente con la otra parte de su propia nación. Quieren un Estado más débil, no se interesan por la educación pública. Quieren su libertad no controlada. Que el Estado proteja a los otros, pero ellos manejan el Estado.

Se trataría de la crisis del ethos social y por eso la escuela se queda sin ethos que comunicar. Por eso, la escuela deja de tener contenidos significativos que proporcionar a la juventud, centrada instrumentalmente en los rendimientos escolares, su cultura se hace ajena a la cultura de la población que atiende mayoritariamente.

Formar para la Sociedad de la Información, no para la sociedad del saber, no para la sociedad del vivir con justicia y esperanza.

Esto nos vuelve a plantear el sentido ético de la educación, especialmente si la crisis de sentido afecta el nivel de la credibilidad en las instituciones más representativas de la estructuración del ethos social.

El aparente fracaso de las reformas educacionales es uno de los juicios que debe ser develado. La pregunta es si los criterios con que se evalúan son los criterios adecuados y suficientes.

4. Algunos signos de la sociedad del conocimiento

Durante algunos años, esta nueva configuración social fue descrita como post-capitalista, post-industrial, post-moderna. Más recientemente, sin embargo, comienza a difundirse la idea de que el rasgo central de la nueva organización social consiste en que el conocimiento se transforma en el principal eje de distribución de poder en la sociedad.

Los primeros análisis acerca del papel del conocimiento y de la información como variables centrales del poder fueron significativamente optimistas acerca de sus potencialidades democratizadoras. Alvin Toffler fue, sin duda alguna, el representante más importante de esta corriente. Sus análisis se basaban en el carácter esencialmente democrático que tienen tanto la producción como la distribución de los conocimientos y las informaciones. Según Toffler, el conocimiento es infinitamente ampliable. Su uso no lo desgasta sino que, al contrario, puede producir aún más conocimiento.

Al decir de Toffler, la distribución de conocimientos es mucho más democrática que la distribución de cualquier otro factor tradicional de poder, ya que —dice Toffler— “el débil y el pobre pueden adquirirlo”. Es decir, la apropiación del conocimiento epistemológicamente no tendría límites, sólo aquellos que la naturaleza impone a los sujetos.

Pero la evolución de la sociedad y particularmente de aquellas que utilizan las nuevas tecnologías de producción basadas en el uso intensivo de conocimientos e información, mostró rápidamente que este optimismo era, por lo menos, ingenuo. Tanto desde el punto de vista sociológico, como económico y epistemológico y también desde el aporte de las teorías del aprendizaje, el optimismo debió reconocer sus propios límites.

Hoy disponemos ya de visiones más realistas y complejas acerca de los efectos sociales de los nuevos patrones de organización social y económica basados en el conocimiento y la información.

En efecto, frente a los significativos avances que la sociedad del conocimiento ha producido y a los desafíos que plantea a la educación, debemos reconocer con mucha claridad que dicho progreso no ha sido global ni equitativo. La producción de conocimiento mediante la investigación, la producción de aprendizaje mediante la educación, la circulación de la información por sus distintos canales, entre ellos los medios de comunicación social y también la escuela, la apropiación del conocimiento, del saber y la tecnología, el uso de ellos como medios de control social nos otorgan la seguridad suficiente para afirmar que este progreso se realiza al interior de modelos económicos y políticos que no siempre generan equidad sino que son gérmenes de nuevas inequidades siguiendo las estructuras de los nuevos poderes que se instalan (Arzola, 1995).

5. Algunas demandas centrales hacia los campos de gestión

Para poder avanzar, aceptemos provisoriamente la opinión de que la educación no es el desarrollo natural del hombre, es un desarrollo socio-cultural que debe ser hecho conforme a la concepción humana y social que sustentemos, es simplemente un artificio necesario en toda comunidad organizada y por ello objeto de gestión.

En realidad, y en ello concuerda con el concepto central de Gestión, es un sistema de intervención intencional e intencionado que juega su

poder en la posibilidad del cambio cognitivo, afectivo y conductual de todos los actores implicados en sus procesos. Se efectúa cuando hay cambio, no cuando hay intenciones de cambiar.

Así, nuestro primer ancestro, el hechicero poseedor de toda verdad, intervino en la tribu, lo hizo el pedagogo esclavo griego, lo hizo el Liberto Romano, el maestro medieval o el cura en sus escuelas parroquiales y catedralicias, el profesor laico facilitador de la identidad y homogeneidad cívica que lega la revolución francesa, interviene el profesor de la escuela subvencionada por el Estado, por el municipio o por los privados. Todos hechiceros antiguos y modernos, intervenimos y, para ello, si no tenemos la autoridad personal que nos da la formación, el saber o simplemente el poder de la autoridad, lo hacemos a nombre de un Estado, de una sociedad, de una profesión, de una religión, de una institución, de un patrón.

En el núcleo de esta intervención está la gestión. La mayoría de las investigaciones afirma que los resultados de las escuelas siguen dependiendo de variables estructurales externas a ella y esto en un porcentaje cercano al 50%, el resto es responsabilidad de la unidad escolar en su intervención propia, ya sea a través de la gestión curricular, de la gestión de las prácticas docentes o de la gestión institucional.

5.1. No basta el acceso

Tener acceso a una educación de calidad se ha convertido en la condición necesaria de cualquier estrategia de cohesión social, de participación política, de ingreso al mercado de trabajo y de desarrollo de las competencias básicas que permitan a cada uno la construcción de sus opciones de vida. Una política de este tipo requiere numerosos componentes, pero en el contexto de este análisis, hay un factor específico que adquiere una renovada importancia: será preciso desarrollar con más fuerza que nunca la confianza en la capacidad de aprendizaje de todas las personas, particularmente de aquellas que nacen en contextos de riesgo social o de discriminaciones culturales. Las diferencias no pueden ser objeto de discriminación. Y la gestión debe gestionar tanto la homogeneidad como la heterogeneidad.

Desde este punto de vista, es fundamental la democratización del acceso a los circuitos en los cuales se produce y se distribuye el conocimiento socialmente más significativo. La privatización de estos circuitos y su apropiación por un grupo reducido de la población daría lugar a una especie de *neo-despotismo ilustrado*, incompatible con formas políticas democráticas de participación y control social.

Este acceso universal a la comprensión de fenómenos complejos constituye la condición necesaria para evitar la ruptura de la cohesión social

Gestionar el ingreso implica gestionar lo que sucede en la escuela para que el ingreso no sea una nueva discriminación interna; implica definir la naturaleza de la gestión institucional y de la gestión pedagógica a fin de garantizar climas, competencias adecuadas, contenidos significativos y resultados justos.

En este campo, no basta tener un criterio aditivo: pensar que se mejora la escuela agregando simplemente más factores, más recursos. Ello es necesario, pero lo principal es que ambos tipos de gestión funcionen coordinadamente en una misma dirección. No se puede pedir constructivismo en el aula, si se practica autoritarismo en la dirección. No se puede pedir trabajo solidario en lo pedagógico, si la dirección no realiza trabajo solitario. Hoy más que nunca, se requiere esta coherencia, pues estamos frente a escuelas que se caracterizan por ser organizaciones débilmente estructuradas como producto de los mismos sistemas burocráticos de funcionamiento (Arzola S., R. Vizcarra, 2003).

5.2. La movilidad educacional: su nuevo carácter

En segundo lugar, es preciso mencionar el cambio en el papel de la educación frente a la movilidad social. En el capitalismo tradicional, la educación estaba directamente asociada a las posibilidades de movilidad social. Ascender en la jerarquía del sistema educativo significaba acceder a niveles más complejos del conocimiento formalmente reconocido y a posiciones más altas en la estructura

ocupacional. Pero, en la medida en que la estructura ocupacional de tipo piramidal tiende a perder importancia y se expanden las redes como modelo de organización de las instituciones, disminuye la importancia de la movilidad social vertical y aumentan, en cambio, las posibilidades y exigencias de movilidad horizontal.

La educación también modifica su papel ya que, por un lado, es una variable importante que permite entrar o quedar afuera del círculo donde se definen y realizan las actividades socialmente más significativas y, por el otro, será necesario educarse a lo largo de toda la vida para poder adaptarse a los requerimientos cambiantes del desempeño social y productivo.

En el futuro, paradójicamente, será necesaria una movilidad muy intensa para mantenerse en la misma posición. Ello porque, en el sistema de mercado, mientras más aumenta la cobertura, la educación deja de ser escasa, a lo menos en los niveles inferiores de formación. Por lo tanto, en tales niveles vale menos... la educación pierde valor y empieza a ser utilizada como criterio de selección de empleos más que de garantía de desempeño adecuado. Parece que no son las personas las que buscan empleos, son los empleos los que buscan personas (Arzola S., C. Collarte, 1996 a, 1996 b, 1997).

Asumir que debemos educarnos a lo largo de toda la vida, que ningún aprendizaje es definitivo y que el acceso al conocimiento no garantiza ascenso social, modifica profundamente la representación social tradicional sobre la educación.

Explicar este nuevo sentido de la educación y transformarlo en representación social requerirá no sólo tiempo, sino esfuerzos explícitos que ayuden a la población a elaborar demandas educativas más calificadas y, al mismo tiempo, ayuden a comprender el sentido de las transformaciones educativas.

Sin una adecuada gestión de la cultura de la escuela que responda a esta tensión, difícilmente mantendrá la escuela su sentido social y es posible que otros sistemas la reemplacen. Ello implica no

sólo gestionar la cultura escolar, implica Gestionar la Flexibilidad organizacional y que los centros educativos tengan la posibilidad de modificarse ellos mismos y alterar aquellas variables que efectivamente puedan potenciar su cambio y su propio aprendizaje.

5.3. Pertenencia e identidad: acción de la gestión

La formación del sentido de solidaridad está íntimamente asociada a la formación del sentido de pertenencia. Al respecto, el desafío educativo implica desarrollar la capacidad de construir una identidad compleja, una identidad que contenga la pertenencia a múltiples ámbitos: local, nacional e internacional, político, religioso, artístico, económico, familiar, etc. Lo propio de la ciudadanía moderna es, precisamente, la pluralidad de ámbitos de desempeño y la construcción de la identidad a partir precisamente de esta pluralidad y no de un solo eje dominante y excluyente.

En términos educativos, el desarrollo de este sentido plural de pertenencia, que combine la adhesión y la solidaridad local con la apertura a las diferencias, implica introducir masivamente en las instituciones escolares la posibilidad de realizar experiencias que fortalezcan este tipo de formación. Al respecto, todos los diagnósticos indican la existencia de un significativo *déficit de experiencias* democráticas y pluralistas en la sociedad. La escuela es un ámbito privilegiado para el desarrollo de experiencias de ciudadanía, que puedan ser organizadas educativamente.

Postular la necesidad de desarrollar este conjunto de competencias y capacidades es necesario, pero no suficiente. El desafío y la tensión para los gestores consiste, además, en definir los diseños institucionales más apropiados y elaborar las herramientas técnicas y metodológicas más eficaces para que estos objetivos superen la fase puramente retórica y se transformen en metas concretas de aprendizaje.

Desde el punto de vista institucional, es necesario discutir qué tipo de escuela y qué articulaciones entre ella y las de la sociedad son las más apropiadas para estos desafíos. La escuela tradicional ha estado

particularmente cerrada al contacto con otras instituciones y con otros actores sociales.

Si bien este diseño podría haber sido el más apropiado en el momento de construcción de los Estados nacionales, cuando la escuela aparecía como la institución que debía superar los particularismos, actualmente ya no puede mantenerse aislada, ignorando las transformaciones que se han producido en el ámbito de la familia, de la empresa y de los medios de comunicación.

En un mundo donde la información y los conocimientos se acumulan y circulan a través de medios tecnológicos cada vez más sofisticados y poderosos, el papel de la escuela debe ser definido por su capacidad para preparar para el uso consciente, crítico, activo, de los aparatos que acumulan la información y el conocimiento.

En este sentido, parecería que una de las pistas más prometedoras de trabajo para la escuela es la que tiene que ver justamente con su relación con la convivialidad, con las relaciones cara a cara, con la posibilidad de ofrecer un diálogo directo, un intercambio con personas reales donde los instrumentos técnicos sean lo que son, instrumentos y no fines en sí mismos. El clima de las instituciones escolares, diferenciadas según proyectos pedagógicos y dotados de significativos niveles de autonomía para poder conectarse con el medio, constituye una variable central para el desarrollo de un proceso de socialización eficaz.

Pero así como el diseño institucional tradicional no puede ser mantenido en las actuales circunstancias históricas, también es preciso advertir que un diseño institucional basado solamente en la autonomía de las escuelas puede aumentar los riesgos de atomización y fragmentación social y cultural. Desde este punto de vista, la autonomía debe ser un estímulo para la vinculación y no para el aislamiento. La idea de *red* constituye una forma fértil para estimular conexiones entre las instituciones escolares que superen el formalismo tradicional y permitan intercambios reales, tanto en el ámbito local como nacional e internacional.

6. La gestión: una lógica local

6.1. Tradicionalmente se han opuesto dos tipos de determinantes en la producción de inequidades en la escuela:

- La primera, centrada en la **estructuración social** y en los componentes diferenciales de las familias y grupos frente a la escolaridad. Ello ya sea debido a diferencias de recursos y de racionalidades (Boudon, 1973), o a las diferencias de capital cultural y de disposiciones a transmitirlos o a acumularlos (Bourdieu y Passeron, 1970).
- Una segunda mirada centrada **en las características del sistema escolar**, sus formas institucionalizadas, estructuras y modos de funcionamiento, regulaciones, gestiones, elementos culturales y del ethos de las prácticas pedagógicas.
- Sin desconocer el peso de una lógica externalista, los aportes de las investigaciones sobre la eficacia escolar y la mejoría, el movimiento por una escuela que aprende, los aportes de los sistemas de acreditación y certificación, y los cambios de miradas en la teoría que gira hacia el rol de los actores y sus márgenes de acción y de decisiones, abren una nueva perspectiva de responsabilidad social frente a la calidad y equidad en y de la educación. Ejemplo de ello son los efectos llamados: efecto establecimiento, efecto sala, efecto profesor.
- Actualmente, existe una tendencia fuerte a centrarse en estos últimos aspectos ya sea como una reacción al modelo reproductivo, ya sea por cambio de perspectiva de modelo social o por privilegiar las variables asociadas a los actores y a sus posibilidades de disponer de poder de cambio.

6.2. Un criterio central

- El criterio central es justamente una pregunta no resuelta. ¿Cómo armonizar dos lógicas: la lógica externa y la lógica interna del establecimiento. . . una que demanda estándares certificados, otro que demanda estándares acreditados? ¿Una que podría conducir

hacia la priorización de “la rendición de cuentas” a niveles del olvido de los elementos locales y contextuales, y otra que podría llevar al desconocimiento de las exigencias de la responsabilidad social exagerando la autonomía y la segmentación?

- Podemos profundizar estas dos lógicas desde variadas perspectivas... Lo central es cómo resolver frente a ellas.
- Esta pregunta podría requerir una hipótesis de trabajo que la hacemos nuestra: si arbitrariamente llamamos Gestión Institucional al factor que moviliza intenciones, planificaciones y acciones del establecimiento, y Gestión Pedagógica a aquella que se refiere a los elementos de prácticas pedagógicas y efecto sala, efecto maestro, efecto pedagogía, podríamos afirmar que se requeriría una cierta coherencia entre ambos sistemas de intervención para producir los efectos deseados. (Arzola, S.; Vizcarra, R.; Zabalza, J. 2002).
- Una independencia entre los factores no resuelve el problema. Por ello, la acumulación de acciones tampoco es seguridad de cambio. Una completa homogeneidad entre ambos tipos de gestión, podría ser ejemplo de una posible eliminación de innovaciones y de acciones de libre participación de los actores en la creación de situaciones locales específicas, burocratizando el sistema.

La calidad y equidad de la educación no consiste solamente en mejorar insumos que se articulan; se trata de alterar la naturaleza de los procesos y las relaciones entre ellos. Si bien es cierto el aumento de los insumos permite crecer, el crecimiento sin una cualificación específica no elimina las desigualdades.

7. Ilustrando los antecedentes: algunas experiencias

7.1. Enseñanza (currículum) integrada versus diferenciada

Países europeos:

- a) Modelo Integrado (Fundamentalmente países del Norte)
Dinamarca, Finlandia, Noruega, Suecia, tienen un modelo de enseñanza integrada con el sistema de Colegio Único.

- b) Por el contrario, en Alemania, Luxemburgo, Austria, Suiza se evidencia una lógica de enseñanza diferenciada.
- c) Existen dos sistemas intermedios: la fórmula del tronco común al principio de la Educación Secundaria (Francia, Italia, España, Chile, Grecia). Una perspectiva con niveles (escalafones), con una diferenciación menos pronunciada que en el caso Alemania, organizada en ciclos. Otro ejemplo en este sentido, es el de los Países Bajos (Zachary, 2001).

Estas diferentes modalidades determinan la edad en que se opera la primera diferenciación (importancia de ello en R. Boudon) de los itinerarios escolares: 10 años en Alemania, a 16 años para los países del Norte de Europa.

Según Boudon, estas bifurcaciones son instancias de distribución desigual de los alumnos según su origen social, de modo que, mientras más tarde es la bifurcación, más justa es la distribución. Lo otro favorece la discriminación en los itinerarios.

Parece que los países que optan por un tronco común largo son más equitativos que los que optan por una diferenciación fuerte y precoz de los senderos (Zachary, 2001).

7.2. La gestión de los itinerarios escolares, entre la repitencia y la promoción automática

- En algunos países repetir un año es considerado positivo considerándose una práctica remedial y selectiva (Bélgica francófona, Alemania, Portugal).
- En otros, la promoción es automática (Reino Unido, Irlanda, Suecia).
- O existen repitencias en fin de ciclo o solamente en ciertos niveles (Crahay, 1997).

Crahay, analizando las investigaciones sobre el tema, concluye que la repitencia es una práctica “objetivamente ineficaz”. Además, perturba a los alumnos débiles (estigmatización, secuelas afectivas, reorientación hacia sectores desconsiderados, deserción).

- Sin embargo, “*subjetivamente*” la repitencia se enraíza en una red de representaciones sociales, que envían, por una parte, a una concepción psicológica sobre la inteligencia innata, y por otra, a una apreciación de la calidad de los profesores y de los establecimientos sobre la base de la tasa de repitencia, confundiendo, algunos, exigencia con selectividad.
- Delvaux (2000) considera que la repitencia y la orientación son herramientas de gestión frente a la heterogeneidad de público escolar que cumple la función de selectividad atribuida a la escuela. La repitencia, aumentando el diferencial de resultados entre los alumnos fuertes y débiles, contribuye a la formación de clases más homogéneas.
- Sin embargo, Duru-Bellat y Mingat (1997) indican que las investigaciones tenderían a mostrar que favorecer la heterogeneidad aumenta tanto la eficacia como la equidad media del sistema.
- Esto conduce a algunos a proponer la hipótesis de que, al privilegiar un tronco común largo y no recurrir a la repitencia como política, los sistemas educativos serían más equitativos (Zachary y al. 2000).
- Vandenberghe (2000) sugiere que la repitencia debe ser analizada en un cuadro más general que el de la clase. Independiente de la inadecuación de los métodos de evaluación de los profesores, la repitencia podría ser consecuencia de la segregación inter-establecimientos en un modelo institucional de competencia entre las escuelas.
- En efecto, la repitencia toma todo su sentido cuando se la considera como un recurso estratégico movilizado por los establecimientos en posición dominante en el mercado escolar. La generación de jerarquías de excelencia es buscada por ciertos establecimientos a fin de posicionarse en el seno del espacio de mercado escolar tendiendo a perpetuarse en la medida en que se reproduce entre los padres de familia (los más exigentes) la creencia en esta “*ideología de la excelencia*” (Crahay, 1996) que lleva a algunos colegios a excluir mostrando ello un doble cariz... incluyen porque son buenos y excluyen porque no quieren

alumnos malos. Existe con ello una legitimación de la dominación de la inequidad del sistema, legitima el mérito del alumno y la selectividad del colegio, que no logra demostrar en los hechos su valor agregado al hacer tener éxito a todos (Crahay, 1997). Ello lleva implícito el otro mecanismo: el cambio de escuela y la concentración de la discriminación.

- El análisis de los itinerarios es una fuente longitudinal de incalculable valor para definir las situaciones de inequidades. Ejemplo de ello son los estudios en Québec (Rocher, Trottier, Belanger), en Chile (Arzola S, Jiménez, A.M. 1999). Tanto en su dimensión de inserción educativa como laboral y en sus relaciones con la modalidad y dependencia de la unidad escolar y con las variables estructurales individuales. En este mismo sentido, operan los estudios de movilidad social intra e intergeneracional (Arzola, S.; Collarte, C. 1993,1997).

7.3. Las evaluaciones más o menos centralizadas-descentralizadas

La evaluación que mide la repitencia y el retraso, el éxito oportuno es, como toda evaluación, un juicio de valor ejecutado por los actores escolares, más que una realidad objetiva y no problemática. Por eso, interesa desplazar la mirada de la evaluación de los estudiantes al funcionamiento de la evaluación en el sistema.

- El modo de gestionar la evaluación y la certificación refleja también las diferencias de tratamiento o lógicas en funcionamiento.
- Existen sistemas de evaluaciones externas (algunos países de la Unión Europea), pruebas preparadas por organismos específicos y el otorgamiento de los certificados dependen en alguna medida de estos resultados a lo menos parcialmente.
- Cuatro países, Bélgica, España, Grecia y Portugal hacen excepción a la norma anterior. Todos los otros países usan esta evaluación externa a lo menos al finalizar los estudios secundarios. En estos casos las evaluaciones son locales y dependen exclusivamente de los educadores.

- Estas diferencias se observan igualmente en el sistema de ingreso a la educación superior: en algunos países, basta el diploma de secundaria; en otros, existen exámenes específicos que deben ser aprobados, y en otros estos exámenes son competitivos.
- La descentralización puede provocar inequidades.
- La relatividad de la evaluación entre escuelas respecto al sistema y naturaleza de las exigencias de aprobación: alumnos que repiten en una escuela, aprueban fácilmente en otras.
- La existencia de la evaluación normativa: esta evaluación sitúa los alumnos de una clase los unos con relación a los otros. Desde 1947 se conoce este efecto como “la ley de Posthumus” (investigador que lo hace explícito) y consiste en que los profesores buscan siempre encontrar un efecto gaussiano en la distribución de las notas, más bien que en función de un estándar claramente definido de dominio de los saberes y saber hacer. Debería evaluarse no en función de los otros alumnos sino en función de pruebas que midan competencias y estándares comunes. Por ello, se propicia la evaluación formativa, tanto interna como externa que permita una visión más completa o definitivamente la evaluación sumativa externa.
- Otro factor son las estrategias de sobrevivida desarrolladas por las escuelas que no se basan únicamente en la aptitud de los alumnos, sino en la necesidad de tener alumnos a fin de mantener niveles u opciones rentables.
- La jerarquía pública existente entre establecimientos y consolidada en las representaciones sociales. Según el lugar que se ocupa en la jerarquía, cambia el peso y sentido de la repitencia y los abandonos.
- Algunas escuelas elitistas fundan su prestigio en evaluaciones exigentes, en la selección previa y la exigencia de retiro según logros académicos. Conservan lo que ya es potente.
- Otras basan su marca en su capacidad de “hacer que los alumnos tengan logros”.
- Las exigencias de los padres, especialmente en la continuación de estudios, también tienen una repartición desigual según dicha jerarquía.

- Todo esto lleva a sistemas de selección, de retención y de evaluación que produce efectos perversos.

7.4. Cuasi-mercado escolar, la segregación y la jerarquización

- Algunos sistemas permiten la libre elección de la escuela (vgr. Reino Unido, Bélgica... en teoría Chile).
- Otras usan el criterio de la carta escolar (vgr. algunas provincias de Canadá).
- La libre elección genera un quasi-mercado en el sentido de que la libre elección de las escuelas tiende a generar teóricamente interdependencia o agrupamientos entre los tipos de escuelas.
- Desde el punto de vista de la distribución social de los alumnos y la capacidad real de estos de ser demandantes de la oferta segregada. Ello genera un quasi mercado escolar. La existencia de subvención a la fuente no termina de eliminar las diferencias de origen y la capacidad de responder a los costos diferenciales entre las escuelas interrelacionadas.
- En general, un quasi mercado es un sistema híbrido que combina la libre elección con un principio de financiamiento público. La competencia se segrega. Más aún, crea incertidumbre en las escuelas reputadas en el sentido de tener que limitar y seleccionar a los alumnos para mantener su prestigio y para las menos reputadas la duda de disponer de alumnos y poder mantenerse en el sistema.
- De este modo, la libre elección de los padres de la escuela para sus hijos se transforma en la libre elección de los alumnos por la escuela (vgr. Una demanda superior a la oferta y los sistemas de selección desde los primeros niveles y con hasta un año de anticipación al inicio de la actividad escolar).
- Dado entonces que la lógica del quasi-mercado es portadora de una acentuación de la segregación escolar (los diferentes resultados a las pruebas, (vgr. SIMCE) entre establecimientos se puede explicar por este sistema de mercado y no sólo por factores escolares), se puede razonablemente emitir la hipótesis de que

el modelo es poco favorable a una lógica de disminución de las inequidades (Vandenberghe, 1998).

- La estimulación de la innovación y la mejoría de la calidad por la presión de la demanda y la competencia pueden fácilmente ser eliminados como beneficios, dado que, de una parte, la competencia está segmentada por la jerarquización de la oferta, y, de otra, los clientes eligen sobre la base de la reputación de los establecimientos más que sobre la base de su eficacia real, especialmente cuando esta jerarquía pública no responde a jerarquías que den cuenta de los valores agregados por el establecimiento.
- Delvaux (1997) desarrolla el concepto de “jerarquía instituida”. La segregación se asocia a la jerarquización de grupos produciendo segregaciones diferentes en ellos. La mayoría de los cambios de escuela se opera en sentido descendente y afectan más a unos sectores que a otros, produciendo polarización de la clientela y enclaustramiento del sistema.

8. Relativizar y contextualizar las comparaciones

- La creencia de que existiría cierto tipo de organización de los sistemas escolares más propicio a la democratización responde a criterios que en general no consideran suficientemente las especificaciones contextuales, socio-históricas, locales. Estos elementos dan sentido a las estructuras y hacen factibles las políticas posibles. No se trata sino de construcciones sociales.
- Por eso, una política exitosa en algún lugar o sistema no puede ser simplemente replicada; requiere de estudios, verificaciones empíricas. Análisis de las lógicas de los actores tanto a nivel micro como macro, pues la estructura de un sistema escolar sólo agrega sus efectos en términos de equidad inserta en un contexto social, político, cultural y económico.
- La coherencia que demandamos entre gestión pedagógica y gestión institucional se enfrenta, así, a una nueva demanda de coherencia, políticas escolares y políticas sociales.

9. Una opción central

9.1. La gestión institucional y pedagógica: objeto de mejora en el Centro educativo

- El desarrollo de los sistemas educativos y la problemática que se plantea en orden a mejorar la calidad y equidad de la educación es un punto central de la Reforma Educacional. Uno de los ámbitos que adquiere mayor significación es el de la gestión, tanto institucional como del aula; esto se ve acentuado cuando las políticas públicas tienden a demandar a los establecimientos escolares logros en los rendimientos de los alumnos.
- Paulatinamente se ha ido aceptando que uno de los espacios más significativos para la producción de una mejor educación es el Centro educativo, la estructuración de su comunidad y de sus prácticas. Se ha hecho más evidente que el Centro educativo no puede responsabilizarse de todas las variables que puedan estar presentes en su accionar. Existen variables sobre las cuales él no tiene poder y otras que, pudiendo ser alterables, se jerarquizan en su posibilidad de potenciar el cambio.
- La posibilidad de que el Centro mejore sus logros implica, por lo tanto, identificar claramente las variables alterables de la gestión institucional y pedagógica de la unidad escolar y utilizar metodologías pertinentes que permitan un adecuado diagnóstico (Vizcarra, R.; Arzola, S. 2003 Fondecyt N° I030932).
- Ello no excluye que otras dimensiones y factores desempeñen un rol significativo de mejora, como es el caso de los cambios curriculares, formación inicial de profesores o variables externas a la escuela como el capital cultural y económico de las familias.

9.2. Una posición frente a las tensiones en presencia

- El análisis de los estados del arte en la materia muestra que es posible mejorar ambos tipos de gestión, especialmente si la comunidad escolar se implica en ello y si se efectúan adecuados diagnósticos evaluativos que permitan elaborar proyectos específicos de intervención.

- Pero también muestra que, debido precisamente a las dicotomías explicativas y al cierre prematuro de los campos de investigación, ambos campos de estudio han sido objeto de análisis desde perspectivas diferentes, generando objetos autónomos de estudio.
- Por lo general, para auto-legitimarse, cada una de estas perspectivas tiende a deslegitimar la otra. Los resultados estarían indicando que el cambio deseado no se produce si estos campos operan como islotes de racionalidades que no se relacionan, hipótesis que debe ser analizada empíricamente.
- Si ello resultara cierto, no bastaría con mejorar puntualmente las prácticas pedagógicas, ni tampoco los procesos de gestión de la unidad escolar. Sin embargo, también se podría levantar la hipótesis de que ambas gestiones podrían tener un peso diferente en la explicación de los logros académicos del centro educativo y, entonces, este mayor protagonismo relativo debería regular la orientación de los planes de mejoría y el sentido de la inversión.

10. La superación de la dicotomía

- Este es el centro de la presente reflexión: si de una parte se lograra diagnosticar las prácticas de gestión institucional y definir las racionalidades que operan en ellas y, por otra, se diagnosticara la gestión de las prácticas pedagógicas y las racionalidades o lógicas implicadas, sería posible determinar la coherencia/incoherencia, la reproducción de constantes y la aparición de varianzas y, a partir de ello, estimar la situación más favorable para que los cambios posean sustentabilidad; así, el mundo de la escuela y el mundo de la sala de clases serían develados en sus mutuas racionalidades e interacciones.
- Entonces, se podrían crear condiciones para que la comunidad educativa genere proyectos de acción que puedan romper las barreras que separan el mal llamado "público" (espacio escuela) y lo "privado" (espacio sala de clases).
- Así, apunta a identificar qué explicaría mejor el rendimiento logrado por la unidad educativa, ya sea la gestión del aula o la

gestión institucional actuando de manera independiente, o con un determinado tipo de interacción entre ellas.

- Ello implica diagnosticar y analizar sus respectivas lógicas de acción, hipotetizar y medir sus efectos y controlar la presencia de otros factores, como por ejemplo la tensión entre dos lógicas: la lógica del mercado externo y la lógica del desarrollo interno de la unidad educativa.
- Esta tensión entre dos demandas diferentes, especialmente presentes en las sociedades en donde la educación tiene el rol de ser un cuasi-mercado en un contexto de libre competencia, es generadora de efectos perversos.
- Creemos que precisamente el llamado fracaso de las reformas educacionales, medidas tanto en términos de eficiencia (buenos resultados), eficacia (resultados significativos), puede encontrar en esta tensión una explicación. Su resolución requiere no sólo de políticas públicas coherentes sino de una verdadera voluntad política para enfrentar esta ambigüedad de nuestros sistemas educativos, obligados a responder a gestiones institucionales reguladas por conceptos empresariales y gestiones pedagógicas reguladas por opciones educacionales.

De este modo, nos parece positivo y aportador relacionar las racionalidades o lógicas de acción que definen al tipo de gestión que se realiza en la unidad educativa y las lógicas presentes en los estilos de prácticas pedagógicas.

Nada de ello es posible si sólo generamos intenciones. Es necesario poner a disposición de las comunidades escolares sistemas e instrumentos de diagnósticos, modelos interpretativos, estrategias de planificación, definición de competencias, sistemas de evaluación permanente de desempeño, evaluación de resultados especialmente basados en la medición de lo que cada escuela agrega (valor agregado) y no en valores brutos que son engañosos ante el público que compara escuelas.

Estas son tareas que la gestión no puede abandonar; no basta gestionar los recursos materiales y financieros o las normas de funcionamiento que el organigrama de turno determina.

En este punto, quisiera dejar planteada una idea... muchas veces quienes gestionamos pensamos que debemos definir los problemas, plantear soluciones, evaluar resultados. Ahora, más bien, debemos aprender a desapropiarnos de estas acciones para que ellas sean transferidas a las propias unidades educativas.

Nuestra tarea es la de acompañar en el cambio, traducir a lenguaje científico el conocimiento y experiencia cotidiana de quienes realmente construyen la escuela: sus directivos, profesores, alumnos y apoderados (nuestro equipo de investigación tiene una propuesta clara al respecto).

II. Fragmentación de saberes... ¿cómo recomponerlos?

La profundidad y dispersión de conocimientos, como división del trabajo y aumento de la especialización, dan origen a conocimientos fragmentados que dificultan toda visión general integrada.

Esto puede traer peligrosas dificultades como por ejemplo en el plano de las políticas públicas. Existe una gran diferencia entre la existencia de un conocimiento en alguna parte y su disponibilidad en el lugar y momento oportuno y por las personas adecuadas.

La cuestión estriba, por lo tanto, en saber cómo integrar y organizar conocimientos fragmentados, dispersos y diseminados. Más aún, cómo reelaborar núcleos significativos que puedan dar sentido de conocimiento y saber a dicha fragmentación. Diagnosticar cómo el uso de tecnologías modernas promueven la uniformidad en detrimento de la diversidad.

Una respuesta disponible es **la construcción de redes o de comunidades de conocimiento.**

Tres modalidades: multidisciplinas... transdisciplinas... interdisciplinas... lo importante es que expertos en conocer o saber puedan reunirse como pares que se otorgan credibilidad (si no hay credibilidad de uno hacia el otro se generan jerarquías que reflejan las jerarquías sociales

de la ciencia... las más débiles seguirán perdiendo); que cada uno de ellos tenga claridad sobre los códigos científicos que usa (si alguno no tiene esta claridad otorgada por el desarrollo epistemológico y de investigación de su disciplina siempre será usado por otro y su aporte secundario); que existan sistemas de traducción a un lenguaje común (la ciencia es traducción de lenguajes, es necesario tener que traducir, generar sistemas de traducción entre las disciplinas, vocabularios y lenguajes apropiados).

Y, lo más importante, que en dicha comunidad o red existan hipótesis duras comunes a todos que reflejen la existencia de un programa real de investigación y tecnología, esto es lo que permite ir más allá de su propia disciplina y crea comunidad científica, la existencia de hipótesis auxiliares que actúan como redes de defensa y de progreso de dichas hipótesis fuertes, refleja los campos disciplinarios implicados e incluso las rivalidades teóricas, pero no paradigmáticas.

Creemos efectivamente que debemos, como educación, ir a la creación de estas comunidades de conocimiento... pero con la prudencia del sabio... para no reproducir el que nuestra ciencia sea una vez más ubicada en lo bajo de la jerarquía científica, sin sistemas de traducción ni vocabulario propio, sin hipótesis fundantes... tenemos que tener cuidado con ser ingenuos y pensar que los otros nos van a dar más fundamentos de científicidad que lo que nosotros mismos podamos crear... Gestionar el conocimiento mediante redes de conocimiento es una experiencia novedosa y una nueva obligación para quienes actúan en gestión educacional.

Más allá de las competencias específicas de la utilización y dominio de las tecnologías de la información, se requieren algunas que no han variado: aptitud para trabajar en equipo, capacidad de comunicación, aptitud para aprender... difícilmente considerables como nuevas.

Se insiste en las competencias genéricas de aprendizaje... saber que hay que saber, tener conciencia de los principales sesgos heurísticos que falsean el razonamiento, capacidad de algoritmizar su saber. Necesidad de dominar habilidades generales más que un repertorio de competencias técnicas.

I2. Para terminar, un texto antiguo, del siempre nuevo Aristóteles, que nos puede llegar como signo de humildad y de esperanza: nos recuerda que no podemos "pasar bajo silencio cuál es la naturaleza de la educación y de qué manera ella debe ser dispensada", y admite que la tarea es difícil:

"A la hora actual, en efecto, estamos en desacuerdo sobre las materias a enseñar: todos los hombres no tienen las mismas opiniones sobre las cosas que la juventud debe aprender, sea en orden a la virtud, sea en vista de vida la más perfecta; y no nos damos cuenta tampoco si conviene apuntar al desarrollo de la inteligencia o más bien al desarrollo de las cualidades del alma. Y si nosotros tomamos como punto de partida la educación que se practica diariamente bajo nuestros ojos, nuestra perplejidad es grande; no vemos con claridad si la juventud debe cultivar los conocimientos útiles a la vida o aquellos que tiendan a la virtud o, en fin, los conocimientos que salen de lo ordinario". (Aristóteles, *Política*, VIII, 2, 1937, p. 34-44)

Quien nos lo recuerda es un viejo pensador, la verdad es que lo escribió hace más de 2000 años y lo que dice es la expresión del cambio de una época, de una crisis naciente.

Debemos discernir en que esta aparente similitud esconde problemas diferentes.

Nos hemos centrado en ciertas tensiones globales relacionadas con las tareas de la gestión, dejando otras fuera, como por ejemplo las múltiples tensiones internas que se nos presentan como desafíos a la gestión de los centros educativos.

Esperamos que lo incluido sirva simplemente para abrir un espacio de diálogo que vaya más allá de la comprensión de la gestión como planificación o como administración.

Referencias Bibliográficas

- Arzola, S., Collarte, C. y otros (1993). *Destino educativo laboral de los jóvenes estudiantes de Enseñanza Media*. Informe Final Banco Mundial. Santiago de Chile: Ministerio de Educación - Facultad de Educación Universidad Católica. 4 Vol.
- Arzola S. (1995). “¿Hacia dónde?: un itinerario del que podemos aprender”. En *Revista Pensamiento Educativo*. Facultad de Educación P.U.C., Vol.I6. Págs. 149-175.
- _____, C. Collarte. (1996a). *Reproducción y movilidad”: desarrollo personal juvenil e inserción social*. Facultad de Educación P.U.C.
- _____, F. Etchegaray (1996b). “El destino educativo-laboral de los egresados de educación media, un estudio longitudinal”, Informe final, Investigación FONDECYT 1940763, 95 Págs. más anexos.
- _____, y otros (1997). “Evaluación externa del sistema de educación media chilena: destino educativo laboral de los egresados”. Informe final, 2 tomos, Ministerio de Educación.
- _____, y A. María Jiménez.(1999). “Equidad y Sacrificio Social: la inserción en la educación superior en Chile”.En *Anuario N°4*. Págs. 217-232 Santiago: Universidad Internacional Sek.
- _____, Vizcarra R. y Zabalza J. (2002). “Autoevaluación de la Gestión Escolar: propuesta de un modelo”. En *Boletín de Investigación Educativa*. Vol.17, Págs. 53-82. Fac. de Educación U.C.
- _____, Vizcarra R. (2003). “Gestionar la calidad educativa: liderar el cambio”. *Revista Pensamiento Educativo*. Vol. 31. 2003. p. 138-186 Fac. de Educación U. C.
- _____, Vizcarra, R., Cornejo, J., Latorre, M. (2003-2005). Proyecto ECOS-CONICYT CO 2HO4 “De la gestión institucional, a la gestión de las prácticas pedagógicas”.
- Akoun, A. y Ansart, P. *Dictionnaire de Sociologie*. Paris: Le Robert, Seuil.
- Boudon, R. (1973). *L'inegalité de chances: la mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. París : Colin.
- _____, y Bourricaud, F. (1994). *Dictionnaire Critique de la Sociologie*. Paris: Puf. 4ª ed.
- Bourdieu, P., Passeron, J.C. (1970). *La reproduction*. Paris: de Minuit.
- Crahay, M. (1996). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire?* Bruxelles: De Boeck Université.

- _____ (1997). *Une école de qualité pour tous!* Bruxelles: Labor.
- Carrasco, C. (2004). “El tiempo de libre disposición en la extensión de la jornada escolar: racionalidades del uso del tiempo”. Tesis doctoral, U. C.-Paris V., Mayo 2004.
- Delvaux, B. (1998). “Diversité, égalité: un couple inconciliable?”. *La Revue Nouvelle*, N° 5-6, 105-118.
- _____ (2000). “Orientation et redoublement: recomposition des deux outils de gestion des trajectoires scolaires”. En Bajoit, G. (dir), *Jeunesse et Société: la socialisation de jeunes dans un monde en mutation*. Bruxelles: De Boeck.
- Derouet, J.L. (2000). “Une science de l’administration scolaire est-elle possible”. *Revue Française de Pédagogie*, N° 130 p. 5-14.
- Duru-Bellat, M. Mingat, A. (1997b). “La constitution de classes de niveau dans les collèges; les effets pervers d’une pratique à visée égalisatrice”. *Revue française de sociologie*, XXXVIII. Págs. 759-789.
- Vandenbergh, V. (1998). “L’enseignement en Communauté française de Belgique: un quasi-marché”. *Reflets et perspectives de la vie économique*, 37 (1), 65-75.
- _____ (2000). “Enseignement et iniquité: singularités de la question en Communauté Wallonie-Bruxelles”. *Les Cahiers de Recherche du Girséf*, N° 8.
- Van Haecht, A. (1998). *L’école à l’épreuve de la sociologie. Questions à la sociologie de l’éducation*. 2ª edición, Bruxelles: De Boeck Université.
- Vizcarra, R., Arzola, S., Cornejo, J. (2003). “La tensión entre gestión institucional y gestión de aula: impacto homogéneo o impacto diferenciado en el rendimiento escolar”. Proyecto FONDECYT N° I030932.
- Zachary, M-D. (2001). “Structures scolaires et équité des systèmes d’enseignement en Europe”. *Wallonie*, N° 66. Págs. 93-102.