

ARTÍCULO ORIGINAL

Promoviendo la equidad en educación¹

Mel Ainscow

mel_ainscow@yahoo.co.uk

Alan Dyson

D.A.Dyson@manchester.ac.uk

Sue Goldrick

sue.goldrick@manchester.ac.uk

Mel West

william.west@manchester.ac.uk

Centre for Equity in Education, Universidad de Manchester (Reino Unido)

RESUMEN: Este artículo aborda el desafío de cómo desarrollar sistemas educativos inclusivos y justos a partir de evidencias de la investigación. Los autores concluyen que se requiere una estrategia multidimensional. Más específicamente, argumentan que los procesos de mejora de las escuelas necesitan ser incluidos en esfuerzos a nivel local para conseguir sistemas escolares más equitativos, y unir el trabajo de las escuelas con estrategias de área que permitan abordar las desigualdades de una manera más amplia y, en último término, con las políticas nacionales dirigidas a crear sociedades más justas.

PALABRAS CLAVE: Educación inclusiva; Equidad; Mejora escolar; Sistemas educativos

Promoting equity in education

ABSTRACT: This paper draws on research evidence to address the challenge of how to develop education systems that are inclusive and fair. The authors conclude that this requires a multi-dimensional strategy. More specifically, they argue that school improvement processes need to be nested within locally led efforts to make school systems more equitable, and to link the work of schools with area strategies for tackling wider inequities and, ultimately, with national policies aimed at creating fairer societies.

KEY WORDS: Inclusive Education; Equity; School Improvement; Educational Systems

¹ Traducido por Patricia Alejandro Arias

1. INTRODUCCIÓN

Los sistemas de educación en todo el mundo se encuentran con el reto de alcanzar la equidad. En los países económicamente más pobres este reto hace referencia a los 70 millones de niños sin

escolarizar. Mientras tanto, en los países más ricos muchos jóvenes dejan la escuela sin ningún título significativo, otros son enviados a distintos tipos de centros especiales alejados de experiencias educativas ordinarias, y algunos simplemente eligen dejar unas clases que parecen totalmente irrelevantes para sus vidas.

Este artículo se sirve de las evidencias obtenidas en un programa de investigación para determinar los cambios a realizar para afrontar este reto político crucial. Así mismo se pregunta ¿cómo pueden las escuelas asegurarse de que cada niño recibe un trato justo, en especial aquéllos que provienen de entornos más desfavorecidos? Inglaterra es un contexto útil a considerar cuando se reflexiona sobre este tema, pues como se indica en un estudio de la OCDE de 2007, el impacto de las circunstancias socio-económicas en el rendimiento de los jóvenes es más acusado que en cualquier otro de los 52 países estudiados.

2. DAR SENTIDO A LA EQUIDAD

Nuestra investigación se guía por el principio de equidad, así como por las nociones de inclusión y justicia social en él implícitas. Al haber trabajado con escuelas a lo largo de muchos años nos hemos dado cuenta de las complejidades que esto implica. Una forma de pensar sobre los procesos en los que trabajamos es verlos interconectados en una “ecología de la equidad” (Ainscow et al. 2012). Con esto queremos decir que el que las experiencias y resultados de los estudiantes sean equitativos no depende sólo de las prácticas educativas de sus profesores, ni siquiera de sus escuelas, sino que viene condicionado por un amplio abanico de procesos interactivos que llegan a la escuela desde el exterior. Estos procesos incluyen la demografía de las áreas a las que prestan servicios los centros educativos, las historias y culturas de las poblaciones que escolarizan (o no) a los menores, y las realidades económicas a las que se enfrentan estas poblaciones. También abarcan los procesos socioeconómicos subyacentes que hacen a algunas áreas pobres y a otras prósperas, y que concentran a grupos migratorios en determinados lugares. Están también influenciados por políticas más amplias relativas a la profesión de la enseñanza, por la toma de decisiones a nivel de distrito y por el desarrollo de políticas nacionales, así como por los efectos que las escuelas ejercen entre sí en temáticas como la exclusión y la

elección de escuela por parte de los padres. Además, reflejan nuevos modelos de gobierno escolar, los modos en que se establecen y mantienen las jerarquías escolares locales, y el grado en que las acciones de una escuela se ven posibilitadas o limitadas en función de su posición en esas jerarquías.

Es importante reconocer la complejidad de las interacciones entre los diferentes elementos de esta ecología, y sus implicaciones en la consecución de sistemas escolares más equitativos. Al trabajar en proyectos de mejora en las escuelas, nos parece útil pensar en tres áreas interrelacionadas en las que surgen cuestiones sobre la equidad. Son estas:

- *En las escuelas.* Estos son los temas que surgen de la escuela y de las prácticas pedagógicas. Incluyen: el modo en que se enseña a los estudiantes y cómo se les involucra en el aprendizaje; las formas en que los grupos de enseñanza se organizan y los distintos tipos de oportunidades que resultan de esa organización; el tipo de relaciones sociales y apoyo personal que son característicos de la escuela; la respuesta de la escuela ante la diversidad en términos de rendimiento, sexo, identidad étnica y procedencia social; y la clase de relación que establece la escuela con las familias y las comunidades locales.
- *Entre las escuelas.* Estos son temas que surgen de las características del sistema escolar local. Incluyen: el modo en que aparecen localmente los diferentes tipos de escuela; las formas en que estas escuelas adquieren diferentes status de modo que las jerarquías se crean en términos de actuación y preferencia; las formas en que las escuelas compiten y colaboran; los procesos de integración y la segregación que concentra a estudiantes con antecedentes semejantes en diferentes escuelas; la distribución de las oportunidades educativas en las escuelas; y la medida en la que los estudiantes de cada escuela pueden acceder a oportunidades similares.
- *Más allá de las escuelas:* Este escenario de gran alcance incluye: el contexto político más amplio en el que operan las escuelas; los procesos familiares y recursos que conforman el modo en que los niños aprenden y se desarrollan; los intereses y

comprensión de los profesionales que trabajan en las escuelas; y la demografía, economía, cultura e historias de las zonas a las que dan servicio las escuelas. Más allá de esto, se incluyen los procesos sociales y económicos subyacentes a nivel nacional y – en muchos aspectos – a nivel global, de los cuales surgen las condiciones locales.

Visto así, resulta evidente que cada escuela tiene una gran capacidad para abordar cuestiones dentro de los muros de su propia organización, y que dichas acciones es probable que tengan un impacto profundo en las experiencias de los estudiantes, y quizás tengan influencia en las desigualdades que aparezcan en otros lugares. Sin embargo, igualmente cierto es que estas estrategias no conducen a las escuelas a la resolución directa de asuntos entre escuelas y más allá de la escuela. Ninguna estrategia escolar puede, por ejemplo, hacer que un área pobre se haga más próspera, o aumentar los recursos disponibles para las familias de los estudiantes, más de lo que podría contribuir a crear una población estudiantil estable, o abordar los procesos globales subyacentes a los patrones migratorios. Pero quizás haya cuestiones relativas al acceso, o a la asignación de estudiantes a las escuelas, que podrían abordarse si las escuelas trabajaran juntas en un programa común.

Una vez expuestos estos argumentos, a continuación exploramos distintas posibilidades para unir estrategias dentro de la escuela, entre las escuelas y más allá de las escuelas, que puedan facilitar el desarrollo de enfoques de mejora más equitativos.

2.1. Factores dentro de la escuela

Nuestra investigación había mostrado cómo el uso de las evidencias para analizar la enseñanza dentro de la escuela puede ayudar a promover el desarrollo de prácticas inclusivas (Ainscow, Booth y Dyson, 2006; Miles y Ainscow, 2011). En concreto, el hecho de interrumpir los discursos existentes crea un valioso espacio para repensar. Técnicas especialmente efectivas en este aspecto implican el uso de la observación recíproca de las clases, a veces por medio de grabaciones en vídeo, así como evidencias, recogidas de los estudiantes, acerca de los mecanismos de enseñanza y aprendizaje dentro de la escuela. En determinadas condiciones, estos enfoques proporcionan

“interrupciones” que permiten visualizar lo familiar como ajeno, de manera que se estimulan el auto-cuestionamiento, la creatividad y la acción. En ocasiones la reformulación de los problemas percibidos gracias a estos enfoques facilita al profesorado ver soluciones para la eliminación de barreras a la participación y al aprendizaje que se habían pasado por alto.

Sin embargo, dichos enfoques sobre el desarrollo de la práctica basados en el cuestionamiento están lejos de ser directos. La interrupción en el pensamiento, fruto de un análisis de la evidencia realizado por un grupo de profesores, puede no llevar necesariamente a una consideración de nuevas formas de trabajo. De hecho, habíamos documentado casos de cómo las creencias profundamente arraigadas dentro de una escuela impiden la experimentación necesaria para promover el desarrollo de prácticas más inclusivas.

Esto apunta a la importancia de formas de liderazgo que promuevan el desafío de las conjeturas acerca de un estudiante concreto entre colegas profesionales. Sabemos que algunas escuelas se caracterizan por tener “culturas inclusivas” (Dyson, Howesy Roberts, 2004). Dentro de dichas escuelas, hay un consenso entre adultos sobre los valores de respeto por la diferencia, así como un compromiso para ofrecer a todo el alumnado acceso a oportunidades de aprendizaje. Este consenso puede no ser total y no elimina necesariamente todas las tensiones o contradicciones en la práctica. Por otra parte, hay posibilidades de que exista un alto nivel de colaboración de la plantilla y de resolución de problemas en conjunto, y pueden extenderse valores y compromisos similares al conjunto de estudiantes, de padres y otras partes de la comunidad interesadas de la escuela.

Entre los años 2006 y 2011 tuvimos oportunidad de explorar esas ideas con más detalle mediante nuestro compromiso en un grupo de escuelas inglesas de secundaria (ver Ainscow et al, 2012 para una explicación detallada de este proyecto). La iniciativa se localizó en un área caracterizada por carencias socioeconómicas, y segregación social y étnica. El sistema de escuelas secundarias del distrito abarcaba una jerarquía de dieciséis escuelas, algunas selectivas en base a los logros o a la fe religiosa, junto a otras no selectivas y descritas como escuelas comprensivas.

La red de trabajo partió de una colaboración existente entre cuatro escuelas, con otras diez escuelas que se unieron en diferentes etapas a lo largo de un período de cinco años. Si bien los directores de las escuelas participantes habían desarrollado muy buenas relaciones de trabajo que se habían traducido en algunas actividades en colaboración, consideraban que el impacto había sido limitado. En consecuencia decidieron que existía una necesidad de desarrollar formas de trabajo que desafiasen las prácticas, conjeturas y creencias de la plantilla, y resultasen un estímulo para un progreso mayor y más sostenido. Con esto en mente se dirigieron a nosotros para apoyar y facilitar el uso de la investigación para reforzar su red de trabajo. Las escuelas estuvieron de acuerdo en financiar nuestra participación.

Tras varias conversaciones con los directores, se acordó que la equidad era una de las cuestiones más importantes a la que se enfrentaba cada escuela participante. Pronto se hizo evidente, sin embargo, que esto significaba algo diferente en cada contexto, y no lo era menos respecto a los grupos de alumnos que parecían quedarse fuera de los sistemas existentes. Como resultado se acordó que el trabajo de la red debía tomar nota de estas diferencias adoptando un grupo amplio de preguntas dentro la investigación para enfocar sus actividades, dentro de lo cual cada escuela determinaría su propio enfoque particular. Estas preguntas eran las siguientes:

- ¿Cuáles de nuestros estudiantes son más vulnerables al fracaso escolar, la marginación o la exclusión?
- ¿Qué cambios en la política y en la práctica se necesitan llevar a cabo para recuperar a estos estudiantes?
- ¿Cómo pueden introducirse estos cambios de forma eficaz y evaluarse con respecto a los resultados del alumno?

Al tomar la decisión estratégica de focalizar la atención en grupos de alumnos que se pensaba que quedaban fuera de los sistemas existentes, nos preocupaba que esto pudiese llevar a restringir y focalizar esfuerzos en “arreglar” estudiantes considerados incapaces en algún sentido. Sin embargo, la recopilación de evidencias sobre estos grupos solía conducir a una nueva visión centrada en los factores contextuales que estaban actuando como barreras a su participación y aprendizaje. De este modo, la

mayoría de los proyectos llevados a cabo se convirtieron gradualmente en esfuerzos por mejorar la escuela convencional con el potencial de beneficiar a gran parte del alumnado.

Al igual que con nuestros proyectos anteriores, se constituyeron grupos de investigación en cada escuela, formados por cinco o seis miembros que representaban diferentes perspectivas dentro de sus comunidades escolares. Estos grupos tomaron parte en talleres introductorios en los que discutimos con ellos un análisis inicial del área que nosotros habíamos hecho, basado en una consideración de varios documentos, estadísticas y entrevistas con una selección de miembros interesados, incluyendo directores de los centros, personal de la administración local, representantes de grupos de la comunidad y políticos.

Siguiendo con este proceso de análisis contextual, los equipos de cada escuela se implicaron en un proceso de planificación de las investigaciones que pretendían llevar a cabo. Al hacerlo les ayudamos a desarrollar un enfoque más claro y a planificar los procedimientos que seguirían. Posteriormente cada equipo de cada escuela decidió recoger evidencias acerca de aquellos alumnos que se identificaban por “salir perdiendo” de un modo u otro, con el objetivo de desarrollar una comprensión más acertada a sus experiencias en la escuela. Los grupos también compartieron sus descubrimientos con colegas de otras escuelas colaboradoras. Así, la intención fue profundizar en la comprensión de prácticas, creencias, conjeturas y procesos organizativos, tanto de manera individual como colectiva entre las escuelas de la red.

Al haberse efectuado a lo largo de un período de cinco años, de intensa actividad gubernamental para mejorar los resultados educativos – o al menos para elevar los niveles de rendimiento en los informes anuales – en el que se desarrollaron múltiples iniciativas políticas e intervenciones para superar los estándares, no es fácil discernir los efectos concretos del proyecto ni atribuirlos más al trabajo de los equipos del proyecto, que a las presiones impuestas en general sobre las escuelas a lo largo de este período de tiempo. No obstante, las pruebas recogidas mostraban que incluso los miembros del profesorado de las escuelas eran capaces de identificar por sí mismos los cambios, y seguirles

el rastro vinculándolos con el proyecto. También se puede afirmar que estas escuelas contribuyeron plenamente a la mejora total de los resultados de los exámenes registrados por la administración local específica durante este período. De hecho, el porcentaje de estudiantes que obtuvieron cinco o más notas entre A* (matrícula de honor) y C (notable) en el GCSE ¹, el examen estatal para obtener el diploma de secundaria al que se presentan casi todos los jóvenes de 16 años de edad, subió de 54,6% en 2005 a 76,5% en 2010, un aumento del 22% (durante el mismo período la media nacional fue desde un 56,3% a un 75,3%, esto es un 19%). Observando una medida del rendimiento de los estudiantes más inclusiva, durante el mismo período el porcentaje de estudiantes que obtuvieron cinco o más notas entre A* y G ² aumentó a casi el doble de la media nacional, de 90% a 96,1% (comparado con el 89% al 92,7% a nivel estatal).

Nuestra consideración de lo que esta red en particular consiguió apunta a una serie de factores que parecen ser particularmente importantes para el desarrollo de escuelas más equitativas. En lo fundamental, los factores que nos preocupan están localizados en las aulas, donde, sobre todo y ante todo, la equidad se refiere a actitudes. Dicho de otro modo, las actitudes de los profesores – y compañeros de clase – pueden tanto promover como inhibir un ambiente de trabajo justo, acogedor e inclusivo. En una escuela comprometida con el principio de justicia social, todos los estudiantes deberían esperar ser bien acogidos en sus clases – no sólo de manera explícita, es decir abarcando diferencias culturales, sociales e intelectuales – sino también de manera implícita, de modo que nadie se sienta marginado/a a causa de reacciones (o ausencia de ellas) sobre sus comportamientos y actuaciones. Al ser todos los estudiantes bienvenidos, pueden esperar interacciones positivas como una parte normal de sus experiencias en el aula. Como

¹ Nota de la traductora: el Certificado General de Educación Secundaria (GCSE por sus siglas en inglés) es el equivalente al certificado de ESO en España.

² Nota de la traductora: los resultados del GCSE se puntúan en una escala de 8 notas: A*, A,B,C,D,E,F. y G, siendo *A la matrícula de honor (una puntuación de 90% sobre la puntuación total de la asignatura), y G la menor puntuación (un 20% del total). Los estudiantes que no lleguen a la nota mínima (G), no serán puntuados, lo cual se indicará con la letra U, y, por tanto, no obtendrán el certificado.

resultado, se sentirán incluidos, valorados y reconocidos.

Después está el tema de la práctica. Si los profesores favorecen un cierto estilo, éste tenderá a adecuarse más a aquellos estudiantes que estén cómodos con ese estilo. En efecto, las fuertes ortodoxias en la enseñanza perjudican a los estudiantes que estén menos seguros o menos comprometidos con ese enfoque. La equidad por tanto requiere prácticos, profesionales que comprendan la importancia de enseñar lo mismo de diferentes formas a diferentes estudiantes, y de enseñar diferentes cosas de diferentes formas a los mismos estudiantes.

Las escuelas de la red podían indicar ejemplos de buenas prácticas en todas esas áreas antes de unirse al proyecto. Pero la cuestión que querían resolver mediante su participación era la de asegurarse si todos los estudiantes podían sentirse acogidos dentro de esas formas de trabajar. En la mayoría de las escuelas había evidencias también de los cambios en las aulas, de modo que los grupos específicos que se sentían excluidos ahora estaban más activamente comprometidos en el aprendizaje, y esto se había logrado a través de una deliberada atención a las actitudes que se mostraban, al lenguaje que se usaba y a las interacciones programadas en las clases, todo lo cual se reflejaba en la gama de enfoques de enseñanza usados.

Por supuesto, estos son los aspectos de la equidad menos difíciles de llevar a cabo. Con esta premisa no se pretende negar su valor, sino que aceptamos que aunque los ajustes en las prácticas de aula pueden tener un impacto significativo en las experiencias de estudiantes concretos, no tienen capacidad de alterar aquellos factores que propiciaron que esos mismos estudiantes se “estuviesen perdiendo” en un primer momento. A menudo dichos factores son más inflexibles, y por tanto más difíciles de influenciar por una sola escuela.

2.2. Factores entre escuelas

El enfoque bosquejado hasta el momento se fundamenta en la idea de que los profesionales de una escuela recopilen diversos tipos de información y se comprometan con datos obtenidos para estimular acciones de cara a la creación de mecanismos más equitativos. Nuestra investigación nos ha proporcionado un argumento

convinciente del potencial de este enfoque (Ainscow et al, 2012). También ha arrojado luz sobre las dificultades para poner dicho enfoque en práctica en los contextos políticos actuales. Esto nos lleva a analizar las limitaciones de las estrategias dentro de las escuelas, y, por consiguiente, a la conclusión de que estas deben complementarse con actividades entre escuelas.

Recientemente hemos llevado a cabo una serie de estudios que han generado evidencias considerables de que la colaboración escuela-con-escuela puede fortalecer los procesos de mejora al aumentar la variedad de conocimientos y experiencias disponibles. (ver: Ainscow, 2010; Ainscow y Howes, 2007; Ainscow, Muijs y West, 2006; Ainscow, Nicolaidou y West, 2003; Ainscow y West, 2006; Ainscow, West y Nicolaidou, 2005; Muijs, West y Ainscow, 2010; Muijs, Ainscow, Chapman y West, 2011). Además estos estudios indican que la colaboración entre escuelas tiene un enorme potencial para promover mejoras a nivel de sistema, especialmente en contextos urbanos complicados. Más específicamente, muestran que esta colaboración entre centros educativos tanto puede suponer un medio efectivo de resolución inmediata de problemas, como los recortes de plantilla; como puede tener un impacto positivo en períodos de crisis, como en el caso de cierre de una escuela; y que, a largo plazo, las escuelas que trabajan conjuntamente contribuyen al incremento de las expectativas y de logros en escuelas que hayan tenido un historial de bajo rendimiento. También hay indicios que evidencian que la colaboración puede ayudar a reducir la polarización de las escuelas en función de su posición en la “liga de clasificaciones”, para el beneficio concreto de aquellos estudiantes que parecen marginados en los límites del sistema y cuyo rendimiento y actitudes son motivo de creciente preocupación.

En su mayoría estos estudios se han realizado en situaciones en las que las escuelas han recibido incentivos financieros a corto plazo vinculados a la demostración de planificación y desarrollo de actividades en colaboración. Sin embargo, nos convencieron de que este enfoque puede ser un potente catalizador para el cambio, aunque no represente una opción fácil, en particular dentro de contextos políticos donde la competición y la elección continúan siendo las principales motivaciones políticas.

La evidencia más contundente del poder de colaboración entre escuelas que trabajan juntas procede de nuestra reciente participación en el “Gran desafío de Manchester”, un proyecto trianual, que involucró a más de 1,100 escuelas en diez administraciones locales, con una inversión gubernamental de 50 millones de libras (aproximadamente 60 millones de euros) (ver Ainscow, 2012, para una explicación detallada de esta iniciativa). La decisión de invertir un presupuesto de tales dimensiones reflejaba una preocupación sobre los estándares educativos de la ciudad y alrededores, en particular de menores y jóvenes y jóvenes de entornos desfavorecidos. El enfoque adoptado estaba influenciado por una iniciativa previa llevada a cabo en Londres (Brighouse, 2007).

Reflejando mucho del pensamiento desarrollado en este trabajo, el planteamiento general del Gran Desafío de Manchester surgió de un análisis detallado del contexto social, usando tanto datos estadísticos como información local proporcionada por las partes interesadas. El análisis centró la atención en áreas de interés y permitió, a su vez, identificar una serie de recursos humanos que podían movilizarse para apoyar los intentos de mejora. Reconocido el potencial de estos recursos, se decidió que el trabajo en red y la colaboración deberían ser las estrategias clave para fortalecer la capacidad de mejora general del sistema. Más concretamente, esto se refería a una serie de actividades interconectadas para que “el conocimiento circule por doquier” (Ainscow, 2012).

Así, por ejemplo, en un intento de implicar a todas las escuelas en procesos de trabajo en red y colaboración, se crearon *Familias de Escuelas*, usando un sistema de datos que agrupa las escuelas en “familias” de 12 a 20 centros en función del rendimiento previo de los estudiantes y de los medios socio-económicos de sus hogares. La fortaleza de este enfoque es que relaciona escuelas que dan servicio a poblaciones similares mientras que, al mismo tiempo, favorece la colaboración entre escuelas que no están en competición directa unas con otras porque no dan servicio a los mismos vecindarios. Las Familias de Escuelas, dirigidas por directores escolares, probaron tener éxito para fortalecer procesos colaborativos dentro de un área metropolitana, aunque el impacto fue variado.

Con respecto a las escuelas que trabajan en contextos altamente desfavorecidos, la evidencia obtenida del Desafío sugieren que las colaboraciones escuela-con-escuela son el medio más decisivo para promover mejoras. Muy especialmente, el programa las “Llaves para el Éxito” derivó en progresos impresionantes en el rendimiento de alrededor de 200 escuelas que se enfrentaban a circunstancias muy complicadas. Hay también evidencias de que el progreso que hicieron estas escuelas ayudó a impulsar el progreso en todo el sistema. Una característica común a casi todas las intervenciones fue que el progreso se consiguió mediante emparejamientos cuidadosamente seleccionados (o, a veces, tríos) de escuelas que trascendieron “fronteras sociales” de varios tipos, incluso aquellas que separan escuelas que pertenecen a diferentes administraciones locales. De este modo, la experiencia y conocimientos que estuvo previamente retenida en contextos concretos se hizo más ampliamente accesible.

Otra estrategia efectiva para facilitar el movimiento de experiencias fue proporcionada por la creación de varios tipos de “*escuelas centro/eje*”. Así, por ejemplo, algunos de los centros proporcionaron apoyo a otras escuelas con respecto a la forma de apoyar a estudiantes de inglés como idioma adicional. De modo similar, las llamadas “escuelas de enseñanza” que ofrecen programas de desarrollo profesional se focalizaron en proporcionar mejoras en la práctica de aula. Otras “escuelas eje” ofrecieron apoyo relacionado con ámbitos de especialización concretos y para responder a grupos potencialmente vulnerables, como aquellos categorizados como con necesidades educativas especiales. En este último contexto, una estrategia significativa consistía en que las escuelas de educación especial adquiriesen nuevos roles al apoyar el desarrollo y mejora de prácticas en escuelas ordinarias.

De manera significativa encontramos que dichos acuerdos de colaboración pueden tener un impacto positivo en el aprendizaje de los estudiantes de todas las escuelas participantes. La importancia de este hallazgo reside en que el esfuerzo realizado para fortalecer escuelas con un rendimiento mas o menos bajo puede, al mismo tiempo, fomentar mejoras mas amplias en el sistema. También ofrece un argumento convincente de las razones sobre por qué escuelas relativamente fuertes deberían apoyar a otras

escuelas. En otras palabras, la evidencia nos muestra que “al ayudar a otros te ayudas a ti mismo”.

Aunque aumentar la colaboración de este tipo es vital como estrategia para desarrollar formas más efectivas de trabajo, la experiencia del condado de Gran Manchester mostró que no es suficiente. El ingrediente adicional esencial es un compromiso con los datos que puedan aportar un elemento de desafío común a tales procesos colaborativos. Encontramos que los datos eran particularmente importantes al emparejar escuelas, ya que el grado de efectividad de la colaboración es muy superior cuando las escuelas emparejadas están cuidadosamente escogidas y saben lo que están tratando de conseguir. Los datos también son importantes para que las escuelas vayan más allá de las relaciones cordiales que no tienen impacto en los resultados. En consecuencia las escuelas necesitan basar sus relaciones en la evidencia de las fortalezas y debilidades de cada una, de modo que puedan desafiarse mutuamente para mejorar.

Para facilitar este tipo de análisis contextual, se diseñaron estrategias y marcos de trabajo para ayudar a las escuelas a apoyarse unas a otras para realizar sus evaluaciones. En el sector de primaria, esto implicó a colegas de otras escuelas que actuaron como amigos críticos en procesos de evaluación dirigidos internamente; mientras que en las escuelas de secundaria, los departamentos de cada asignatura tomaron parte en “inmersiones profundas”, donde especialistas cualificados de otra escuela hacía visitas para observar y analizar las prácticas, y facilitar actividades de mejora focalizadas en algún aspecto. El poder de estos enfoques se basa en la forma en que proporcionan oportunidades a los profesores para tener conversaciones estratégicas con colegas de otra escuela.

El poderoso impacto de las estrategias colaborativas desarrolladas durante el “Gran Desafío de Manchester” señala formas en las que los procesos usados dentro de las escuelas individuales pueden hacerse más profundos y, por tanto, fortalecerse. Esto requiere un énfasis en la crítica mutua, dentro de las escuelas y entre las escuelas, basada en un compromiso con los datos compartidos, y, a su vez, se requiere un compromiso colectivo sólido por parte de los profesionales de los institutos de secundaria y el deseo de compartir la responsabilidad de llevar a

cabo la reforma del sistema. El estudio de nuevos patrones de liderazgo en la escuela surgidos en respuesta a los cambios estructurales que ocurrieron en el sistema educativo inglés, ofrece alguna promesa al respecto (Chapman et al 2008).

2.3. Factores más allá de la escuela

Un informe de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos), “No más fracasos: diez pasos para la igualdad en la educación” (2007) sostiene que la equidad educativa tiene dos dimensiones. Primero, es un asunto de *justicia social*, que implica asegurar que las circunstancias sociales y personales -por ejemplo el género, el estatus socioeconómico o el origen étnico – no deberían ser un obstáculo para lograr el potencial educativo. En segundo lugar, tiene que ver con la *inclusión*, que trata de asegurar un estándar básico mínimo de educación para todos. El informe dice que las dos dimensiones están estrechamente entrelazadas ya que, “atajar el fracaso escolar ayuda a superar los efectos de la miseria social que a menudo es causa de fracaso escolar” (p. 11).

El informe continúa argumentando que una educación justa e inclusiva es deseable debido al imperativo marcado por los derechos humanos para que las personas sean capaces de desarrollar sus capacidades y participar plenamente en la sociedad. También nos recuerda los costes sociales y financieros a largo plazo del fracaso escolar, ya que aquéllos sin las habilidades para participar social y económicamente generan mayores costes en salud, prestaciones complementarias, asistencia infantil y seguridad. Además, la creciente migración plantea nuevos retos para la cohesión social cada vez en más países.

A pesar de los esfuerzos realizados en respuesta a dichos argumentos, en muchas zonas del mundo continúa existiendo una brecha preocupante entre los logros de los estudiantes de familias ricas y los de familias pobres (Kerr y West, 2010; UNESCO, 2010; Wilkinson y Pickett, 2000). El alcance de esta brecha varía significativamente entre países. Por ejemplo, Moushed, Chijioke y Barber (2010) aducen:

“En un sistema de orden mundial como el finlandés, la posición socioeconómica es mucho menos predictiva de los logros de un estudiante. Manteniendo las mismas condiciones, un estudiante con ingresos bajos en los Estados

Unidos tiene muchas menos posibilidades de tener éxito en la escuela que un estudiante con ingresos bajos en Finlandia. Dado el enorme impacto económico de los logros educativos, éste es uno de los mejores indicadores de la igualdad de oportunidades en una sociedad...” (p. 8-9).

En un apunte más optimista, las más recientes comparativas internacionales en relación a la alfabetización indican que los sistemas escolares que mejor funcionan consiguen proporcionar una educación de alta calidad a todos sus estudiantes. Por ejemplo:

“Canadá, Finlandia, Japón, Corea y las economías asociadas Hong-Kong-China y Shanghái-China superan el rendimiento medio de la OCDE y los estudiantes tienden a rendir bien sin tener en cuenta sus propias circunstancias o la escuela a la que asisten. No sólo tienen una gran cantidad de estudiantes con niveles altísimos de competencia lectora, sino que además son relativamente pocos los estudiantes con niveles de competencia bajos” (OECD, 2010, p. 15).

Esto significa que los países pueden desarrollar sistemas educativos que sean al mismo tiempo equitativos y excelentes. La cuestión es: ¿qué medidas hay que tomar para hacer avanzar la política y la práctica?

Dentro de la comunidad de investigación internacional hay pruebas de una división de opiniones en cuanto a cómo responder a esta cuestión. Por una parte, están aquéllos que argumentan que lo que se requiere es un acercamiento centrado en la escuela, que permita una mejor implementación del conocimiento base creado a lo largo de muchos años de investigación sobre la mejora y la eficacia escolar (Hopkins et al, 2005; Sammons, 2007). Dichos investigadores señalan ejemplos donde este acercamiento ha tenido un impacto en el logro de las escuelas que dan servicio a comunidades desfavorecidas (por ej. Chenoweth, 2007; Stringfield, 1995). Por otra parte, están aquellos que argumentan que dichos acercamientos centrados en la escuela no pueden resolver desigualdades fundamentales en una sociedad que impide a los jóvenes liberarse de las restricciones impuestas por las circunstancias de su hogar (Dyson y Raffo, 2007).

Dichos argumentos advierten del peligro de separar el intento de mejora escolar del impacto

que pueden tener factores sociales y políticos más amplios. Los investigadores que refieren este peligro abogan por reformas más holísticas que conecten escuelas, comunidades e instituciones políticas y económicas externas (Anyon, 1997; Crowther et al, 2003; Levin, 2005; Lipman, 2004). Estos autores concluyen que es insuficiente centrarse únicamente en la mejora individual de las escuelas, sino que dichos esfuerzos deben formar parte de un plan global mayor para una amplia reforma del sistema que debe incluir a todas las partes interesadas a niveles nacional, regional, institucional y comunitario.

Una posibilidad obvia es la combinación de ambas perspectivas por medio de estrategias que traten de unir los intentos por cambiar las condiciones internas de las escuelas con esfuerzos por mejorar las áreas locales. Este enfoque es una de las características de la tan aclamada Zona de los Niños de Harlem (Whitehurst y Croft, 2010), un sistema de educación basado en el vecindario y servicios sociales para los niños de familias de ingresos bajos en ese barrio de Nueva York. El programa combina componentes educativos como Programas para la primera infancia con clases para padres y escuelas públicas experimentales (también conocidas como “escuelas chárter”) con componentes de salud (incluyendo programas de nutrición); y con servicios al vecindario (asesoramiento individual para las familias; centros comunitarios; y un centro que enseña habilidades relacionadas con empleos a adolescentes y adultos). Dobbie y Fryer (2009) describen la Zona de los Niños como “posiblemente el experimento social más ambicioso de nuestro tiempo para aliviar la pobreza” (p. 1). Habiendo llevado a cabo un análisis en profundidad de los datos estadísticos en relación al impacto de la iniciativa, concluyen:

“... las escuelas de alta calidad o las escuelas de alta calidad unidas a inversiones en la comunidad, posibilitan la consecución de los logros. Las inversiones comunitarias solas no pueden explicar los resultados.”(p. 25)

Nuestras recomendaciones se basan en este enfoque combinado, aunque somos conscientes de que las presiones generadas por las políticas nacionales pueden llevar a dilemas estratégicos a la hora de ponerlo en práctica, especialmente cuando las escuelas se sienten obligadas a

demostrar rápidas mejoras en los test y en las calificaciones de los exámenes.

Los análisis que hemos hecho de las formas en que los factores externos limitan las posibilidades para el desarrollo de escuelas equitativas ofrecen claros ejemplos de la complejidad del proceso, y, por tanto justifican el argumento de que se necesita llevar a cabo un análisis del contexto más amplio en el que trabajan las escuelas (Ainscow et al, 2012). La considerable experiencia de los autores en la conducción de análisis de este tipo en diversos distritos escolares ha demostrado que transformar los servicios educativos ofertados en función de los vecindarios y servicios locales depende de la identificación de prioridades locales y formas de desarrollar respuestas convincentes a ellas. Para ello es necesario embarcarse en formas de análisis contextual cuyos cuestionamientos indaguen bajo la superficie de los indicadores de logros, para así comprender cómo las dinámicas locales dan forma a resultados concretos, e identificar los factores clave subyacentes en funcionamiento y determinar cuáles pueden ser alterados y por quién.

Esto supone un cambio en la concepción de transformación local, que pasa de ser, una respuesta a nivel superficial, que no será más que un mero parche relacionado con manipular las cifras oficiales, a una respuesta más profunda que, al abordar las cuestiones problemáticas en su contexto, aspira a conseguir mejoras sostenibles y a largo plazo. De este modo, el propósito es producir un entendimiento rico y factible de los asuntos locales. Para conseguirlo, se puede delimitar el análisis de tres maneras distintas, ninguna de las cuales son mutuamente excluyentes:

- **En base a unidad de acción** – por ejemplo, un análisis contextual podría centrarse en cuestiones dentro de un área definida administrativamente, como una autoridad regional o local, donde ya existen estructuras que pueden ser usadas para llevar a cabo las acciones.
- **Según límites geográficos y sociales** – el análisis podría centrarse en cuestiones de un área delimitada claramente por fronteras físicas, como por ejemplo, carreteras principales, o límites imaginarios, como un barrio residencial con el que los residentes

se identifiquen plenamente – o bien con una combinación de ambas.

- **Según cuestiones** – el análisis podría enfocarse en el estudio de una cuestión concreta, como el absentismo escolar o la pertenencia a bandas de adolescentes. En estos casos, a la vez que se mantiene un enfoque local, el análisis podría extenderse más allá de un vecindario concreto o un área administrativa.

Hemos visto que a veces un análisis contextual puede resaltar cuestiones que dan forma a circunstancias locales pero que los actores locales no están en posición de cambiar – por ejemplo, la recesión global que lleva al declive de la industria local. Sin embargo, los análisis deberían poder identificar cómo los procesos y dinámicas locales están siendo moldeados por estos factores; qué se puede hacer localmente; y qué unidad(es) de acción pueden usarse para desarrollar una respuesta apropiada.

Para comprender las complejas dinámicas que funcionan en un área, así como para explorar los datos resultantes, es necesario permitir a las personas que viven y trabajan en ese lugar hablar sobre su interpretación de los asuntos locales. Hemos visto que un marco de investigación flexible puede ayudar a proporcionar la libertad necesaria para ello, mientras que también asegura que los datos generados puedan ser comparados de forma útil, y usados para crear interpretaciones y estrategias compartidas (Ainscow et al, 2012).

3. REPENSAR LAS RELACIONES

Al reflexionar acerca de cómo utilizar de una manera más general las estrategias que hemos esbozado en este artículo, es esencial reconocer que no ofrecen un listado de técnicas que simplemente se puedan tomar y transferir a otros contextos. Más bien ofrecen un acercamiento general a la mejora impulsada por una serie de valores y procesos de utilización de análisis contextuales, para crear estrategias que se adecúen a circunstancias concretas. Lo que también es distintivo en este acercamiento es que está dirigido principalmente desde dentro de las escuelas para hacer más efectivo el uso de la experiencia y creatividad ya existente.

Nosotros argumentamos que disminuir la brecha existente en los resultados de menores de

entornos más favorecidos y menos favorecidos, sólo sucederá cuando lo que les ocurra a los niños *fuera* y *dentro* de las escuelas cambie. Esto significa cambiar la forma en que trabajan las familias y las comunidades, y enriquecer lo que ofrecen a los niños. A este respecto hemos visto experiencia esperanzadoras del progreso que se puede alcanzar al fusionar mediante una estrategia coherente el trabajo de las escuelas con los esfuerzos de otros agentes locales – empresarios, grupos comunitarios, universidades y servicios públicos- (Ainscow, 2012; Cummings, Dyson y Todd, 2011). Esto no significa necesariamente que las escuelas trabajen más, sino que implica colaboraciones más allá de la escuela, que permitan a los colaboradores multiplicar el impacto de sus esfuerzos individuales.

Las repercusiones de este enfoque afectan a todas las partes implicadas en el sistema educativo, sobre todo, al profesorado, especialmente a aquellos en posiciones de autoridad, quienes deben de ser conscientes de tener una mayor responsabilidad para con todos los menores y jóvenes, no sólo para los que asisten a su escuela. También han de desarrollar patrones de organización interna que les habilite para tener la flexibilidad de cooperar con otras escuelas y con otros agentes interesados más allá de la puerta de la escuela (Chapman et al, 2008). Así mismo, aquellos que administran los sistemas escolares de área tienen que ajustar sus prioridades y formas de trabajar en función de los esfuerzos de mejora que se dirijan desde dentro de las escuelas.

Hay un papel clave para los gobiernos en todo esto. La experiencia inglesa durante los últimos veinte años ha evidenciado que los intentos de ordenación y control centralizados sofocan tanto como estimulan el desarrollo local. (Ainscow y West, 2006; Gray, 2012; Whitty, 2010). En consecuencia, el gobierno central necesita actuar como promotor, favoreciendo el desarrollo, difundiendo las buenas prácticas, y asegurándose de que los líderes locales respondan por los resultados. Todas estas prácticas dependen de un flujo de intercambio de conocimientos continuo y, por tanto, exigen un cambio cultural. Un nuevo enfoque de la política nacional resulta imprescindible para este fin: un enfoque que responda a factores locales y, a su vez, proporcione una comprensión que aúne todos los aspectos de la equidad para aportar

coherencia y favorecer la colaboración entre los distintos esfuerzos de reforma (Ainscow, 2005).

4. CONCLUSIÓN

Los argumentos que hemos desarrollado en este artículo pretenden cuestionar las mejoras escolares imperantes para volver a su propósito histórico, el de asegurar una educación sólida y de calidad para cada niño. Hemos sugerido que para conseguir esto es necesario complementar las mejoras dentro de las escuelas con esfuerzos que vinculen a las escuelas entre sí y con sus comunidades más amplias. Para que esto ocurra, proponemos cinco condiciones organizativas que necesitan ser realizadas:

- **Condición 1: Las escuelas han de colaborar de forma que creen un planteamiento a nivel de todo el sistema.** Sí, como hemos argumentado, la posibilidad de que los temas de equidad pueden surgir entre escuelas, demanda un enfoque para promover la equidad que cruce los límites de los centros. En otras palabras todas las escuelas de un área concreta deben asumir algún nivel de responsabilidad para con todos los menores que allí residen. Por lo tanto, los criterios que dan preferencia al beneficio institucional tan característico en los actuales sistemas escolares, necesitan ser sustituidos por un planteamiento que reconozca la *reciprocidad* de las escuelas.
- **Condición 2: Se necesita un liderazgo local centrado en la equidad para coordinar la acción colaborativa.** Aunque aun se debate si las autoridades locales siguen siendo el vehículo idóneo para la coordinación local y el diseño de políticas, está claro que se necesita algún tipo de liderazgo local, y que dicho liderazgo debe darle mas importancia a las cuestiones de equidad en la zona que al beneficio de una u otra institución. A este respecto hemos observado una serie de contextos en los que el personal con más autoridad de un grupo de escuelas ha trabajado unido para proporcionar dicho liderazgo.
- **Condición 3: El desarrollo en las escuelas debe vincularse a esfuerzos comunitarios más amplios para atajar las desigualdades sufridas por los menores.** La coordinación local no trata simplemente de gestionar escuelas para que tengan algún tipo de

relación productiva entre sí, sino que también consiste en vincular la labor de los centros educativos con la de otros agentes, organizaciones y grupos comunitarios que estén involucrados con el bienestar social y económico de la zona. Si trabajan por separado, las escuelas no pueden ayudar a solventar las carencias, y las correspondientes desventajas, por las que atraviesan algunos de sus estudiantes. Con todo, en principio no hay razón alguna por la que no puedan ir más allá de sus puertas y desarrollar un enfoque de los problemas más holístico, en colaboración con otras partes interesadas.

- **Condición 4: La política nacional ha de ser formulada de modo que facilite y favorezca las acciones locales.** Ninguna de las mejoras que estamos sugiriendo será posible sin un marco político nacional que estimule a las escuelas para orientarse hacia cuestiones de equidad más amplias. En nuestro propio país las perversas consecuencias de las sucesivas políticas educativas gubernamentales son demasiado evidentes – el atribuir una importancia excesiva a las calificaciones numéricas del rendimiento; la combinación de indicadores aproximados de la calidad de las escuelas con el rendimiento real de los estudiantes; fomentar la concepción de las escuelas como instituciones interesadas en su propio beneficio, compitiendo unas contra otras en lugar de trabajar por los intereses de todos los niños; el debilitamiento de los líderes locales por parte de las autoridades locales y los repetidos intentos por resolver problemas sociales y educativos profundamente arraigados por medio de mejoras, reformas y la historia de la política educativa británica de las últimas dos décadas no termina aquí. Las florecientes formas de colaboración escolar que se han descrito deben mucho al énfasis político en que las escuelas trabajen conjuntamente, así como a una discreta pero crucial ruptura con el modelo de “escuela aislada” para proporcionar una buena educación.
- **Condición 5: Los movimientos hacia el respaldo de la equidad en la educación deben ir emparejados con esfuerzos por desarrollar una sociedad más justa.** No hace falta decir que incluso los enfoques más poderosos para promover la igualdad basados en áreas, tienen probablemente

poco más que efectos paliativos en un contexto en el que las fuerzas socioeconómicas dominantes generan desigualdad y llevan a la marginalidad. Por tanto, en un cierto e importante sentido, en ausencia de reformas sociales más fundamentales, los esfuerzos por desarrollar mayor igualdad e integración de servicios están inevitablemente predestinados al fracaso. Aún así, por poderosas que sean las fuerzas que producen desigualdad y marginalidad, no son totalmente invencibles. La política en nuestro país, y en cualquier otro sitio, puede y de hecho tiene un impacto muy significativo en los niveles de pobreza, segregación social e integración, así como en el abismo entre ricos y pobres. Incluso sin un cambio político radical, hay constancia de que gobiernos diferentes, han tomado decisiones que agravaron o aliviaron el impacto tanto de los procesos socioeconómicos subyacentes como de las influencias globales.

Nuestra conclusión, por tanto, es que igual que existe una complicada ecología de la equidad dentro y fuera de los centros educativos, también deberían existir estrategias multidimensionales para atajar cuestiones de equidad. Concretamente, los procesos de mejora escolar necesitan integrarse en esfuerzos dirigidos localmente para hacer los sistemas educativos más equitativos y vincular la labor de las escuelas con estrategias de área para atajar desigualdades mayores y, finalmente, con políticas nacionales dirigidas a crear una sociedad más justa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6, 109-124.
- Ainscow, M. (2010). Achieving excellence and equity: reflections on the development of practices in one local district over 10 years. *School Effectiveness and School Improvement*, 21 (1), 75-91.
- Ainscow, M. (2012). Moving knowledge around: strategies for fostering equity within educational systems. *Journal of Educational Change*, 13 (3), 289-310.
- Ainscow, M.; Booth, T. y Dyson, A. (2006) Inclusion and the standards agenda: negotiating policy pressures in England, *International Journal of Inclusive Education*, 10 (4-5), 295-308.
- Ainscow, M.; Booth, T. y Dyson, A. con Farrell P.; Frankham, J.; Gallannaugh, F.; Howes, A. y Smith, R. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge.
- Ainscow, M.; Dyson, A., Goldrick, S. y West, M. (2012) *Developing equitable education systems*. London: Routledge.
- Ainscow, M. y Howes, A. (2007). Working together to improve urban secondary schools: a study of practice in one city. *School Leadership and Management* 27, 285-300.
- Ainscow, M.; Muijs, D. y West, M. (2006). Collaboration as a strategy for improving schools in challenging circumstances. *Improving Schools* 9 (3), 192-202.
- Ainscow, M.; Nicolaidou, M. y West, M. (2003). Supporting schools in difficulties: The role of school-to-school cooperation. *NFER Topic* 30, 1-4.
- Ainscow, M. y West, M. (eds) (2006). *Improving urban schools: leadership and collaboration*. Open University Press.
- Ainscow, M.; West, M. y Nicolaidou, M. (2005). Putting our heads together: a study of headteacher collaboration as a strategy for school improvement. En Clarke, C. (Ed.). *Improving schools in difficult circumstances*. London: Continuum.
- Anyon, J. (1997). *Ghetto schooling: A political economy of urban educational reform*. New York: Teachers College.
- Brighouse, T. (2007). The London Challenge - a personal view. En T. Brighouse y L. Fullick (eds.). *Education in a global city*. London: Institute of Education Bedford Way Papers.
- Chapman, C.; Ainscow, M.; Bragg, J.; Gallannaugh, F.; Mongon, D.; Muijs, D. y West, M. (2008). *New models of leadership: Reflections on ECM policy, leadership and practice*. Nottingham: NCSL.
- Chenoweth, K. (2007). *It's being done: Academic success in unexpected schools*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Crowther, D.; Cummings, C.; Dyson, A. y Millward, A. (2003). *Schools and Area Regeneration*. Bristol, The Policy Press.
- Cummings, C.; Dyson, A. y Todd, L. (2011). *Beyond the school gate: can full service and extended schools overcome disadvantage?* London: Routledge.
- Dobbie, W. y Fryer, R.G. (2009). *Are high-quality schools enough to close the achievement gap? Evidence from a bold social experiment in Harlem*. Cambridge: Harvard University.

- Dyson, A., Howes, A. and Roberts, B. (2004). What do we really know about inclusive schools? A systematic review of the research evidence, in: D. Mitchell (Ed.). *Special educational needs and inclusive education: major themes in education*. London, Routledge Falmer.
- Dyson, A. y Raffo, C. (2007). Education and disadvantage: the role of community-orientated schools. *Oxford Review of Education* 33 (3), 297-314.
- Gray, J. (2010). Probing the limits of systemic reform: the English case. En A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan y D. Hopkins (eds.), *Second international handbook of educational change*. Dordrecht: Springer.
- Hopkins, D.; Reynolds, D. y Gray, J. (2005). *School improvement lessons from research*. London: DfES.
- Kerr, K. y West, M. (Eds.) (2010). *Insight 2: Social inequality: can schools narrow the gap?* Macclesfield: British Education Research Association.
- Levin, B. (2005). Thinking about improvements in schools in challenging circumstances. Paper presented at the American Educational Research Association, Montreal, April.
- Lipman, P. (2004). *High stakes education: inequality, globalisation and urban school reform*. New York: Routledge.
- Miles, S. y Ainscow, M. (2011). *Responding to diversity in schools*. London: Routledge.
- Mourshed, M.; Chijioke, C. y Barber, M. (2010). *How the world's most improved school systems keep getting better*. McKinsey & Company.
- Muijs, D.; Ainscow, M.; Chapman, C. y West, M. (2011). *Collaboration and networking in education*. London: Springer.
- Muijs, D.; West, M. y Ainscow, M. (2010). Why network? Theoretical perspectives on networking. *School Effectiveness and School Improvement*, 21 (1), 5-26.
- OECD (2007). *No more failures: ten steps to equity in education*. Paris: OECD.
- OECD (2010), *PISA 2009 Results: Overcoming Social Background – Equity in Learning Opportunities and Outcomes (Volume II)*. Paris: OECD.
- Sammons, P. (2007). *School effectiveness and equity: making connections*. Reading: CfBT.
- Stringfield, S. (1995). Attempting to improve students' learning through innovative programs – the case for schools evolving into high reliability organizations. *School Effectiveness and School Improvement*, 6 (1), 67-96.
- UNESCO (2010). *EFA global monitoring report: Reaching the marginalized*. Paris: UNESCO/Oxford University Press.
- West, M. y Ainscow, M. (2010) Improving schools in Hong Kong: a description of the improvement model and some reflections on its impact on schools, teachers and school principals. En S. Huber (Ed.), *School leadership - International Perspectives*. London: Springer.
- Whitehurst, G. J. y Croft. M. (2010). *The Harlem Children's Zone, promise neighborhoods, and the broader, bolder approach to education*. Washington: The Brookings Institution.
- Whitty, G. (2010). *Marketization and post-marketization in education*. En A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan y D. Hopkins (eds.). *Second international handbook of educational change*. Dordrecht: Springer.
- Wilkinson, R. y Pickett, K. (2000). *The spirit level*. London: Allen Lane.