

¿Contratendencias en la Supervisión Educativa? Las Políticas de Inclusión como Herramienta de Control Formal en Uruguay

Counter-trends in Educational Supervision? Policies of Inclusion as a Tool for Formal Control in Uruguay

L. Belén Espejo Villar *

M^a Isabel Calvo Álvarez

Universidad de Salamanca

El presente artículo pretende analizar las políticas de inclusión en Uruguay como un mecanismo de gestión en la mejora de los procesos educativos. El estudio de las formas y procedimientos de gobierno en una etapa que se desvela crucial en la retención y el retorno de un colectivo cada vez más significativo de jóvenes constituye el escenario de trabajo para explorar sistemas de control alternativos a los modelos de mercado. A pesar de las debilidades y contradicciones que en materia de política educativa encierran las estructuras de gestión de la educación secundaria uruguaya, el desarrollo de actuaciones de inclusión abre una línea de trabajo que está en contraposición a los preceptos de la globalización y nos ayuda a repensar nuevas formas de dirección y administración pedagógica. El texto encierra la idea de que frente a las estrategias de gobierno que se adoptan en el marco de la economía global, Uruguay las interpreta y reformula en otra dirección. Este trabajo de investigación expone el análisis de las posibilidades educativas que ofrecen los órganos de gobierno en países en los que, como Uruguay, los mecanismos de poder están muy influenciados por la determinación que han alcanzado las políticas de igualdad.

Descriptor: Supervisión educativa, Inspección, Estructuras de gestión, Educación secundaria, Políticas de inclusión.

The present article is an attempt to analyze inclusion policies in Uruguay as a management mechanism for the improvement of educational processes. Study of governance forms and procedures at a stage that is turning out to be crucial in retaining and attracting back an ever more important group of young people constitutes our working scenario for exploring alternative systems to market models. Despite the weaknesses and contradictions that the management structures of Uruguayan secondary education have in regard to educational policy, the development of inclusion actions opens a way of doing things that is counterpoised to the precepts of globalization and helps us to rethink new forms of pedagogical direction and management. The idea is that in contrast to the management strategies adopted in the framework of a global economy, Uruguay is interpreting them and reformulating them in another direction. This research presents the analysis of the educational possibilities offered by the government agencies in countries that, such as Uruguay, the mechanisms of power are greatly influenced by the determination that the equality policies have achieved.

Keywords: Educational supervision, Inspection, Management structures, Secondary education, Inclusion policies.

A Modo de Introducción

¿Bajo qué planteamientos se configura la supervisión educativa en sistemas escolares inclusivos? O lo que es lo mismo ¿qué estructuras de gestión hacen posible formas más sociales de ordenación educativa en la enseñanza secundaria? ¿Podemos concebir las políticas de inclusión como herramientas de asesoramiento y control educativo orientadas a la consecución del éxito formal para toda la población escolar y con responsabilidades en el apoyo y la coordinación triangular entre directivos, docentes y administración?

Iniciamos este trabajo abordando la supervisión desde dos tendencias de estudio, la primera como una herramienta de gestión que sigue estando muy condicionada por las influencias que los nuevos paradigmas de gobierno están ejerciendo en los sistemas de educación superior (Capano, 2011; Del Castillo y Azuma, 2011) y que nos llevan a encuadrarla muy lejos de desarrollos pedagógicos de mediación y asesoramiento, para vincularla con coordenadas más tecnoburocráticas, bajo las que originariamente fue concebido el servicio de inspección (Cortés y Lorente, 2011).

Esta perspectiva de control, reforzada por el auge que han cobrado las corrientes sobre eficacia educativa (Fryer, 2014; Fryer y Dobbie, 2013), vendría a justificar el poder que Estados cada vez más instalados en lógicas de mercado han ido asignando a los servicios de inspección y supervisión escolar y explicaría las repercusiones que en los últimos años está teniendo el modelo de rendición de cuentas en la gestión del conocimiento y el gobierno de las organizaciones escolares (Berliner, 2009; Mathis, 2009; Rizvi y Lingard, 2013). Inglaterra, Nueva Zelanda y Chile, entre otros, representan el mejor ejemplo de países que han configurado su modelo educativo de control siguiendo los imperativos del mercado y de acuerdo al peso específico que el sector privado ha tenido en su desarrollo.

Dentro de esta tendencia determinada por sistemas de gobierno cada vez más globales, la externalización de funciones tradicionalmente asumidas por las estructuras administrativas de la inspección han pasado a convertirse en un recurso habitual de instituciones privadas que son las nuevas encargadas de evaluar las prácticas educativas. Lo que significa que al amparo de este marco político de gobernanza educativa (Kehm, 2012, 2011; Maassen, 2012) algunas competencias elementales de la supervisión están siendo usurpadas por agencias de evaluación privadas y evaluadores externos, con enfoques y formas alternativas al modelo anterior que vienen a romper con las fuentes de la inclusión y la equidad en educación.

En el marco de esta reestructuración de las relaciones políticas y económicas, muchos países han ido adaptando los enfoques de gestión aproximándolos a las teorías de libre mercado. Es el caso también de sistemas educativos como el español que desde hace unos años se encuentra inmerso en la construcción de un sistema de inspección paralelo al reglamentario, que se articula en agencias privadas a las que se le atribuye la responsabilidad de la evaluación educativa y de funciones que son propias del cuerpo de inspectores, hecho este que ha generado conflictos entre las Administraciones educativas y la Asociación de inspectores de educación. Un ejemplo lo podemos ver en Andalucía en relación a las tareas, espacios y límites de las agencias de evaluación contemplados en Plan Plurianual de Evaluación del Sistema Educativo Andaluz 2012-2016.

Mención especial requiere el caso de Chile, porque en la búsqueda de estructuras de gobierno asociadas a las fuerzas del mercado, este sistema educativo plantea un modelo de inspección que delimita las responsabilidades financieras de las actuaciones pedagógicas, priorizando los apoyos externos y los procesos educativos basados en estándares que garanticen resultados (Carrillo Figueroa, 2010).

Frente a las lógicas económicas de la gestión educativa, una segunda tendencia estaría representada por la conceptualización de las políticas educativas inclusivas como instrumentos de control y asesoramiento formal de los procesos escolares. Esta reorientación de la articulación entre órganos de gobierno y escenarios educativos está relacionada con países en los que los mecanismos de gobierno han desplazado el protagonismo de la regulación institucional (burocratización, gestión interna o desarrollo externo) al terreno político de los discursos y las prácticas pedagógicas de inclusión (Mancebo y Goyeneche, 2010; Mancebo, Carneiro y Lizbona, 2014).

Durante los últimos años, Uruguay, se ha erigido en uno de los mayores laboratorios de elaboración y ejecución de políticas educativas inclusivas dirigidas a neutralizar la problemática del abandono escolar y la repetición educativa con una línea de intervención social enmarcada en patrones democratizadores de la educación.

Nos interesa repensar hasta qué punto la producción de estas políticas de igualdad está forzando a considerar modelos de gestión más ajustados a las nuevas demandas educativas. Pero igualmente, por su condición de subconjunto en el contexto latinoamericano, nos parece sustancial analizar las coordenadas que articulan las estructuras de control en estados que como Uruguay se encuentran en una situación paradigmática por el efecto que siguen ejerciendo en sus políticas las disfunciones que afectan a la supervisión en América latina (Aguerrondo, 2013; Cortés y Lorente, 2011), así como por haber ido configurando su propio sistema de formación en unos escenarios políticos de protección y defensa del sector público.

1. Fundamentación Teórica. Las Inercias de la Supervisión en la Educación Secundaria Uruguaya

¿Constituyen las formas de gestión mecanismos encubiertos para generar dinámicas de exclusión en educación?

La idea que plantean Castillo y Azuma (2012) acerca de la responsabilidad formal del supervisor en procesos de cambio y su función de mediador entre la conducción política y el ejercicio de las instituciones educativas, o lo que es lo mismo el grado de convergencia entre procesos externos (teorías, enfoques, modelos de supervisión) y desarrollos internos (docentes) (Aguerrondo y Vezub, 2011) sirve de punto de partida para analizar las formas de gobierno y el modelo de inspección que están presentes en la educación secundaria de Uruguay.

1.1. De la estructura de gobierno de la educación media en Uruguay...

Son dos los argumentos que se han revelado cruciales para repensar la temática de la supervisión en el contexto de la educación media uruguaya. Una etapa dotada de especificidades (Fernández Aguerre, 2010; Mancebo, 2014, 2012) que se caracteriza por estar orientada a proyectos estratégicos, no exentos de controversia, pero con intereses muy definidos en la retención y el retorno de jóvenes con desiguales condiciones

socioeducativas, así como por disfrutar de una sólida presencia estatal reforzada a través de la extensión de la obligatoriedad escolar hasta los 18 años, recientemente regulada en la Ley General de Educación (Ley N° 18.437).

Otra consideración que entendemos necesaria realizar antes de abordar las formas y, en definitiva, el conjunto de características básicas que determinan los procedimientos y modos de gestión de la educación secundaria, responde a aspectos de tipo conceptual que nos han llevado a emplear indistintamente los términos de inspección y supervisión en este trabajo en la línea apuntada por Carron y De Grauwe (2003). La idea no es arbitraria y pretende tomar distancia con la simplificación que, en ocasiones, se hace de las formas y funciones de la gobernanza educativa en términos de dualidad entre control (inspección) y asesoramiento (supervisión).

Un reduccionismo que históricamente ha llevado a asimilarla figura de la inspección con prácticas de fiscalización y apoyo técnico, reservando para el término de supervisión las lógicas pedagógicas (Echeñique y García, 2008), pero que se desvanece en la década de los 90 en un contexto de reestructuración global del capitalismo mucho más interesado en centrar el punto de atención en torno a la construcción profesional de la inspección y a la primacía de la gestión externa (Del Castillo y Azuma, 2012, 2009; Terigi, 2010).

Desde este enfoque, una primera aproximación al estudio de la supervisión en la educación secundaria de Uruguay nos permite constatar algunas de las contradicciones internas que encierra su propio desarrollo. Probablemente, la de mayor gravedad sea la disonancia que se produce entre las transformaciones pedagógicas que han tenido lugar en los últimos años en el sistema educativo uruguayo y que constituyen uno de los mayores exponentes de políticas inclusivas (Terigi, 2015) y los escasos y no siempre coordinados cambios en las estructuras de gestión. Mazzini así lo expresa al afirmar que:

Uno de los problemas centrales de la educación nacional deviene de la combinación de escasa especificidad con respecto a quien es el responsable de definir las políticas educativas y dar cuenta de su implementación, y de una interpretación "consuetudinaria" del concepto de autonomía en el sentido de que nadie fuera de un desconcentrado puede pretender tener incidencia sobre la labor educativa. (Mazzini et al., 2014, p. 250)

Uruguay comparte con la mayoría de los sistemas educativos de América Latina una gestión centralizada, piramidal y con un escaso desarrollo profesional (Terigi, 2012). Frente a las producciones normativas, como la última ley aprobada (Ley General de Educación de 2008), que decretan la coherencia entre órganos competenciales complementarios, la realidad sigue siendo la existencia de duplicidades o la falta de claridad en la asignación de responsabilidades en materia de política educativa.

Partiendo de esa estructura piramidal, orgánicamente la educación media uruguaya está gestionada por el Consejo Directivo Central (CODICEN) que es el encargado de definir las orientaciones generales de los diferentes niveles y modalidades educativas de su competencia, así como de homologar los planes de estudio, gozando también de potestad en materia económica, en tanto que es el responsable de concretar el presupuesto. Hecho este que no deja de resultar paradigmático a niveles docentes y que es causa de importantes disfunciones (Ineed, 2014), sobre todo si tenemos en cuenta que los intereses y las necesidades de la educación secundaria están gestionados específicamente por otro órgano, el Consejo de Educación Secundaria (CES), desdoblado por la Ley General de Educación de 2008 en dos órganos; el Consejo de Educación Media Básica y el Consejo de Educación Media Superior, aunque seguimos utilizando la nomenclatura

anterior a la Ley del 2008 porque muchos de los cambios propuestos aún no han sido implementados-, lo que vendría a mostrar uno de los puntos más complicados en el mapa de las estructuras educativas de poder en Uruguay.

Son precisamente estas injerencias entre órganos de gobierno que, están obligados a coordinarse para la ordenación de la enseñanza media, las que se encuentran a la base de muchos de los conflictos presupuestarios y pedagógicos de una etapa educativa, que en sí misma encierra ya grandes dificultades.

En una mirada más general sobre el sistema educativo uruguayo y retomando planteamientos de su política pública, podríamos decir que la jerarquización y la “conducción política” (Mazzini, 2014) que hasta ahora se ha hecho de la educación secundaria en Uruguay no se ajustan al capital social que ha articulado gran parte de sus reformas educativas.

Lo cierto es, que a diferencia de otros sistemas educativos en los que las funciones de vigilancia y control han sido rigurosamente delimitadas (Aguerrondo y Vezub, 2011; Carron y De Grauwe, 2003), el estudio de las estructuras de gestión en Uruguay muestra que la preocupación gubernamental por las políticas de mejora se ha medido más en clave social que en términos de eficiencia educativa, lo cual es un reflejo del escenario político sobre el que se han construido las actuaciones públicas contra la exclusión en Uruguay.

Ahora bien este desarrollo social que formalmente se ha hecho de la educación en ningún caso justificaría las inercias que ha venido arrastrando la gestión y los procedimientos de organización en Uruguay y que estarían afectando, tal y como recoge el informe realizado por el instituto nacional de evaluación educativa,

A los temas estratégicos (las concepciones pedagógicas para el nivel secundario) como a las cuestiones operativas (los planes de inversión, los de informatización, la modernización de las relaciones laborales, el rediseño de los mecanismos de supervisión, entre otros). (Ineed, 2014, p. 38)

La política educativa decretada recientemente (Ley General de Educación del 2008) introduce cambios que todavía podríamos calificar de simbólicos y vacilantes porque no afectan a aspectos nucleares de las estructuras de poder, aunque comienza a mostrar una dirección más receptiva a fraguar relaciones competenciales desde premisas educativas. En palabras de Bentencur: “la Ley General de Educación no introduce un esquema alternativo de regulación del sistema educativo, pero propicia importantes innovaciones de naturaleza institucional” (Betencur, 2012, p. 31, citado por D’Avenia, 2013).

Son varias las cuestiones que llaman nuestra atención en el estudio de la organización de gobierno que hace la nueva normativa de educación, entre ellas la que tiene que ver con las siempre difíciles relaciones de autoridad que se establecen entre el CODICEN y el Consejo de Educación Media, aunque sólo nos detendremos a señalarla relativa a la coordinación organizacional porque constituye el punto de partida para entender el modelo de inspección escolar de Uruguay.

La ley apela a la responsabilidad que tienen los órganos competentes para “promover un clima de participación democrática y propiciar en forma permanente una reflexión crítica y responsable, en todo el ámbito organizacional” (Artículo 59), misma responsabilidad que es asumida por el sistema de inspección de enseñanza media en la búsqueda de hacer

confluir las directrices políticas del órgano encargado de la enseñanza media (CES) con los centros educativos.

1.2. al sistema de inspección

El modelo de inspección uruguayo, que se encuentra en la actualidad en proceso de reestructuración, se nutre de un órgano central, el inspector general docente que actúa como elemento conector entre las políticas educativas promovidas desde el nivel central (CES) y su concreción a nivel de las instituciones, tal y como aparece recogido en la figura 1.

Su estructura piramidal incluye en un primer nivel dos figuras, una inspección técnica con un perfil jurídico que desarrolla labores de asesoramiento normativo, así como una inspección regional que constituye el referente educativo de la región.

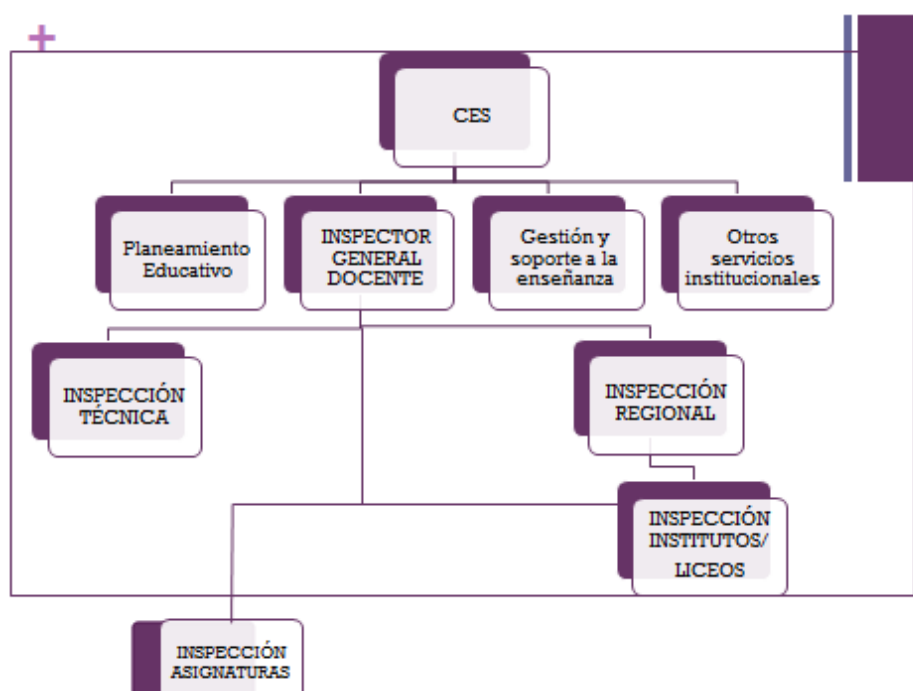


Figura 1. Organigrama analítico de Inspección docente de Uruguay

Fuente: R.C.EXT.15/01/14-CIRCULAR No.3237/14.

Las funciones relativas a la supervisión del funcionamiento de los centros, la evaluación de los directores y la orientación y calificación de los docentes son asumidas por la inspección de institutos y liceos y la inspección de asignaturas respectivamente. Jerárquicamente estas figuras a las que se les atribuyen responsabilidades más próximas a las demandas de profesores se sitúan en un nivel de gobierno inferior a la inspección técnica y regional.

Atendiendo a su configuración orgánica podemos constatar que el modelo de inspección Uruguayo adopta un perfil sistémico que trata de aglutinar la dimensión técnica, con el control y asesoramiento pedagógico curricular desde el que ha ido construyendo un mapa vertical de responsabilidades en torno a la mejora de los procesos educativos.

Pero si tratamos de tipificarlo en la categorización ya clásica sobre modelos de supervisión escolar (clásico, de control central, de apoyo cercano a la escuela y situado

en la escuela) como la establecida por Carron y De Grauwe (2003) el sistema de inspección de Uruguay, de acuerdo a criterios de poder, estaría representado en las coordenadas clásicas de graduación de responsabilidades, por la relación de jerarquía que establece entre el CES situado en el vértice, la inspección general en el primer escalafón, la técnica y la regional en el segundo, dejando para rangos inferiores procesos referentes a la inspección de los centros y la inspección de asignaturas.

Poniendo el acento en elementos más pedagógicos, el sistema uruguayo, a diferencia de que lo que ha ocurrido en otros países de América Latina, no ha experimentado el llamado isomorfismo institucional que supuso la adopción de paradigmas de gestión basados en la búsqueda de la eficacia escolar y sobre el que Del Castillo y Azuma (2012) analizan el sistema de supervisión en México. La progresiva implantación del modelo de la Nueva gestión pública (NGP) y de la gestión basada en la escuela (GBE) ha traído consigo la concentración del poder de decisión en el centro educativo y la conceptualización de los resultados en términos de rendición de cuentas, responsabilizando a los docentes de los logros y los fracasos escolares (Fullan, 2002).

Teorías políticas que vendrían a reforzarla función de mediación como otra de las lógicas de la inspección (Madonar Pardinilla, 2006) que entendida desde principios de responsabilidad estaría muy próxima a la cultura neoliberal de la autonomía. Un concepto, el de la mediación que enmarcado en discursos de mercado (López Rupérez, 2013), asimilamos con un modelo multidimensional (de los centros a agencias externas de inspección, a la autoridad local y otros órganos de gobierno) de rendición de cuentas y que se encontraría perfectamente representado por países como Reino Unido.

Aguerrondo y Vezub (2011) enfatizan este enfoque dual de la mediación del que parte Madonar Pardinilla (2006) para recordar que una constante en la actualidad del supervisor es “ayudar a que las instituciones mejoren, a la búsqueda del cambio permanente y a la obtención de mejores resultados o sea hacer que se involucren en las políticas de reforma de los gobiernos” (p. 8).

No resulta fácil en un escenario en el que los sistemas educativos han ido regularizando sus posiciones al arbitrio de los imperativos del mercado, que algunos países como Uruguay hayan tenido la capacidad de mantener la política de Estado al margen de otros agentes institucionales, no llegando a desarrollar el paradigma de un gobierno dirigido más allá de la propia soberanía nacional, lo que Ball (2012) y Ball y Youdell (2007) han denominado como “Estado policéntrico”, un “nuevo modo de control estatal o un descontrol controlado” (Ball y Youdell, 2007, p. 38) en el que se han ido anulando las posibilidades de iniciativa que tiene el Estado en la toma de decisiones a todos los niveles.

Atendiendo al complejo entramado competencial presente en el organigrama analítico de la inspección docente de Uruguay recogido en la tabla 1, el reto de la mediación se abordaría desde una secuencia de interrelaciones a nivel técnico, territorial, de centros y de materias -conducida por el CES-, donde lo que está en juego es la construcción de procesos educativos que puedan responder a las demandas sociales.

Tabla 1. Órganos de control con mayores responsabilidades en el organigrama de la inspección

| | INSPECTOR GENERAL DOCENTE | INSPECCIÓN TÉCNICA | INSPECCIÓN REGIONAL |
|---------------|--|--|--|
| Unipersonales | <p>Económicas: Presupuesto y rendición de cuentas</p> <p>Liderazgo: Dirigir y Coordinar el cuerpo de inspectores Supervisar el cuerpo de inspectores (asesoramiento, acompañamiento, evaluación y control)</p> <p>Supervisar la gestión administrativa Impulsar el desarrollo profesional Presidir acuerdos y Juntas</p> <p>Planificación: Elaborar la memoria anual así como informes</p> | <p>Programar y proponer modificaciones de reglamentaciones</p> <p>Resolver consultas de interpretación de normas jurídicas</p> <p>Realizar el seguimiento de los Reglamentos de Evaluación</p> <p>Conocer y orientar tramitaciones diversas en materia de reválidas</p> <p>Ofrecer apoyo y soporte técnico</p> <p>Acompañar el proceso de desconcentración institucional en el marco de su competencia</p> | <p>Representar al CES</p> <p>Liderar y coordinar al grupo de inspectores de la región</p> <p>Convocar, realizar informes</p> <p>Analizar y proponer la planificación</p> |
| Colegiadas | <p>Articular acciones con la inspección y Direcciones del CES</p> <p>Coordinar líneas de trabajo con instituciones del Sistema Nacional de E. Pública</p> | <p>Asesorar en la implementación de propuestas de adecuaciones curriculares en coordinación con el CES</p> <p>Orientar en trámites de estudiantes con dificultades de aprendizaje (Departamento del estudiante)</p> | |

Fuente: Elaboración propia a partir de la Ley General de Educación (Ley N° 18.437) y del Organigrama y reglamento para el funcionamiento de la Inspección docente recogido en el R.C.EXT.15/01/14-CIRCULAR No.3237/14.

Los andamiajes estructurales están marcados por relaciones pedagógicas y técnicas que se alejan de las esferas de competencia, rendición de cuentas y autonomía que asumen figuras externas. A cambio el modelo de inspección uruguayo muestra debilidades por las tensiones clásicas que se producen entre el ámbito administrativo y pedagógico que se visibilizan en la indefinición de funciones, de las tareas así como en un control muy centralizado de la estructura de la inspección (Mazzini, 2014; Ineed, 2014). La alternativa de control que proponemos coloca en un lugar central las políticas de inclusión (figura 2).

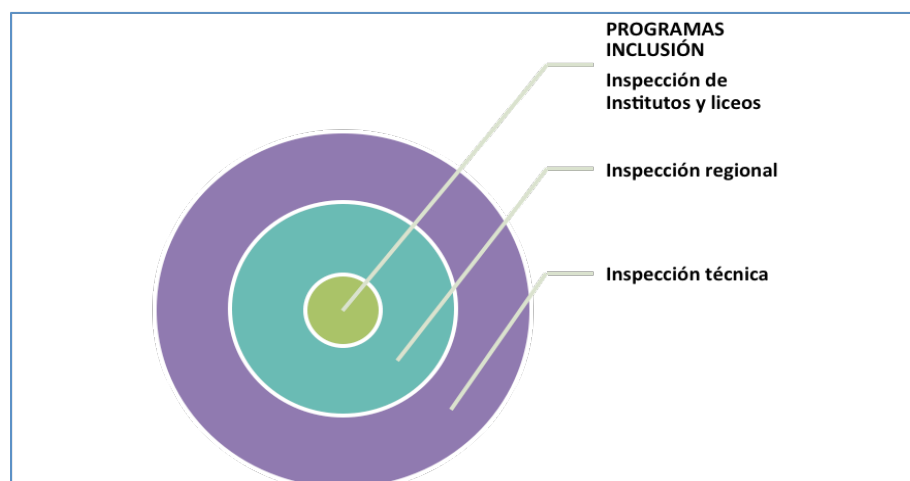


Figura 2. ¿Los programas de inclusión como sujetos políticos de la reforma de la inspección?

Fuente: Elaboración propia a partir de Mazzini y colaboradores (2014).

2. Las Políticas de Inclusión en el Gobierno de los Centros Escolares: ¿Una Alternativa a la Hegemonía del Mercado?

En este apartado presentamos las políticas de inclusión, principal seña identitaria del sistema educativo uruguayo, como una sólida herramienta de control y asesoramiento en el marco de las estructuras de gestión de la educación secundaria, en tanto que generan procesos de responsabilidad (metodológica, de coordinación y de organización) a varios niveles (docente, de dirección y de gestión) comprometiendo la práctica educativa e institucional.

Las políticas de inclusión intentan dar respuesta a una sociedad plural y compleja reflejada en el contexto escolar: mayor diversidad de alumnado, docentes, necesidades escolares, sociales y familiares; esta realidad requiere una respuesta desde la globalidad diseñando procesos, recursos y herramientas adecuados a cada etapa y necesidad. Por tanto, toda propuesta desde la inclusión debe cumplir con el objetivo para el que se diseñó igualdad de oportunidades y respeto a la diferencia, este es el camino que se ha iniciado en Uruguay y así lo recoge el comunicado n° 1 de Inspección Nacional de Educación Especial de 10 de febrero de 2013, exponemos un fragmento del mismo.

(...) “Compartimos el desafío de educar a todos y a cada uno, excluyendo el fantasma de la segregación y exclusión”

(...) “La inclusión requiere la adaptación de los sistemas educativos y de la enseñanza para dar respuesta a las necesidades de todas las personas y grupo. A la educación Especial le compete trabajar junto a la Educación común para adecuar, adaptar y desarrollar, estrategias, dispositivos y apoyos que posibiliten los aprendizajes de los alumnos incluidos

Nuestro país y el CEIP ha definido políticas educativas de inclusión las cuales “se enmarcan en la firma de declaraciones de derechos internacionales para las personas con Discapacidad, en la suscripción a la primera Convención de Derechos del siglo XXI” (Da Rosa, y Mas 2013, p. 16).

El objetivo prioritario de la política de inclusión educativa de Uruguay, a partir del año 2007, fue mantener a los jóvenes en la educación secundaria, “fortalecer la integración a la escuela de adolescentes y jóvenes escolarizados pero que tienen un alto nivel de riesgo de abandonar el curso re-vincular a quienes han abandonado la educación formal sin completar el nivel que estaban cursando” (Fernández y Pereda, 2010, p. 205). La Ley General de Educación vigente en Uruguay establece que es el Estado el que debe asegurar el pleno ejercicio del derecho a la educación a los colectivos minoritarios y a quienes se encuentran en situación de vulnerabilidad (Artículo 8). ¿Qué sucede con aquellos que no están en el sistema o no alcanzan los objetivos planteados? Para ello se ponen en marcha planes y programas que establecían como fin la igualdad de oportunidades, el acceso a una vida digna reduciendo, así, la distancia de desigualdades constatada en la sociedad uruguaya.

El diseño de los mismos rompía con lo ofertado hasta el momento en Uruguay dando respuesta a lo planteado en la Conferencia de Jomtien de 1990, en el 2000 en Dakar con el movimiento de Educación Para Todos (EPT) y en la Declaración de Salamanca de 1994 y en todo el desarrollo posterior liderado por la UNESCO. Los objetivos claves son el acceso a una educación para todos en las etapas obligatorias, reducción del analfabetismo, eliminación de desigualdades en el sistema educativo todo en concordancia con los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM). Recogemos en la tabla 2 algunos de los planes y programas dentro de las políticas de inclusión implementados a partir de 2007 en Uruguay

Tabla 2. Planes y programas de inclusión en Uruguay

| PLAN/PROGRAMA | ORGANISMO DEPENDIENTE |
|--|---|
| Programa de Impulso a la Universalización del ciclo Básico (PIU) | Administración nacional de Educación Pública (ANEP) |
| Programa Aulas comunitarias (PAC) | Consejo de Educación Secundaria (CES) |
| Plan de Formación Profesional Básica (FPB de UTU) | Consejo de Educación Secundaria (CES) |
| Programa Nacional de Educación y Trabajo (PNET) | Ministerio de Desarrollo Social (MIDES) |
| Plan 2009 de Ciclo Básico Nocturno | Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP) |
| Programa Uruguay Estudia | Ministerio de Educación y Cultura (MEC) |
| Programa de Transito Educativo entre Ciclos (TE) | Consejo de Educación Secundaria (CES) |
| Programa Compromiso Educativo (CE) | Consejo Directivo Central |
| | Administración nacional de Educación Pública (ANEP) |
| | Ministerio de Desarrollo Social (MIDES) |
| | Ministerio de Educación y Cultura (MEC) |

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados de la implementación de planes y programas en el sistema público uruguayo han señalado que se han ido alejando del objetivo para el que fueron diseñados, la igualdad de oportunidades educativas para todo el alumnado (Filardo y Mancebo, 2012).

El acceso a un programa u otro de inclusión educativa viene determinado por requisitos de carácter “sistémico” o de carácter “individual”. Los dos requisitos fundamentales en los programas de educación primaria son el nivel socioeconómico y el rendimiento académico (Programas de Escuelas de Tiempo Completo y APRENDE). En la Educación Media, únicamente en el PIU y en Centros Educativos Abiertos los requisitos

son sistémicos, en los demás son de carácter individual (Macedo, Carneiro y Lizbona, 2014).

Presentamos en la tabla 3 los aspectos más significativos de tres de los programas que dan respuesta a la situación de fracaso y/o abandono escolar. El PAC es un programa que crea para dar respuesta a las necesidades de los menores de 16 años y que por primera vez incorpora a otros profesionales en el contexto escolar; el FPB a través de la Unidades de Alfabetización Laboral, prepara a los jóvenes para la inserción laboral (transito educación – trabajo) y el PIU como programa que intenta mejorar la calidad de vida de los adolescentes partiendo de la realidad de los jóvenes y del contexto.

Como acontece en otros contextos la respuesta a la diversidad, en primer lugar, se realizó creando recursos y servicios dirigidos al alumnado con necesidades, diseñando un currículum diferente, y destinando recursos humanos y materiales específicos (Acedo, 2008; Rumberguer, 2004). Pensando y trabajando en contextos paralelos y por ente separados no se da respuesta a las barreras para el aprendizaje y la participación, se cubren únicamente algunas de las necesidades de los alumnos desde un punto de vista individual y fraccionado, no se trabaja en/para/por la inclusión educativa, la calidad de vida y la inclusión social.

Nuestra propuesta de concebir estos programas como sujetos políticos pasa por su capacidad de determinar cambios en la organización y metodología así como en mediar entre distintos niveles de la administración. “La educación inclusiva es un proceso de innovación y mejora contante, encaminado a tratar de identificar las barreras de distinto tipo que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación de todo el alumnado en el currículo, y en la vida escolar de los centros donde son escolarizados, con particular atención a aquellos más vulnerables (Echeita, Simón, López y Urbina, 2013, pp. 331-332). Para un planteamiento inclusivo es necesario que las propuestas curriculares, metodológicas de los centros, administración cambien según las necesidades de la comunidad educativa, las limitaciones no están solo en los alumnos sino en el contexto.

La metodología que utiliza la tutoría está bien definida lo que ayuda a los resultados y a la implicación en el desarrollo de la misma (...) los estudiantes con mayor riesgo de abandono han encontrado un espacio que los ayuda a comprender con mayor perspectiva el rol de la educación. (Aristimuño, 2011, p.79)

Por tanto, es prioritario que se produzcan cambios en la institución, implicar a todos los agentes para alcanzar los fines (Fernández y Mancebo, 2014), no solo su implicación sino su permanencia en el programa. Cualquier innovación a nivel metodológico, organizativo y de gestión conlleva formación y compromiso por parte de todos. Es necesario que los profesionales que van a participar en los proyectos inclusivos reciban formación tanto a nivel pedagógica, didáctica como psicológica, para que no se produzca sólo un traspaso de conocimientos, metodología, actividades que se están llevando a cabo en la educación tradicional sino ajustada a la propuesta de innovación; una de las barreras para garantizar la igualdad en los logros e aprendizaje es la falta de competencia de los profesores (Duk, 2014).

Tabla 3. Aspectos más significativos del PAC, del FPB y del PIU

| | PROGRAMA DE AULAS COMUNITARIAS (PAC) | PLAN DE FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA (FPB) | PROGRAMA DE IMPULSO A LA UNIVERSALIZACIÓN DEL CICLO BÁSICO (PIU) |
|---|---|--|---|
| Surge para | Dar respuesta a los jóvenes menores de 16 años que no han superado el primer año del ciclo básico Dar respuesta a menores desvinculados del contexto educativo. | Dar respuesta a los jóvenes que no estaban incluidos la educación formal. | Dar respuesta a poblaciones socio-económicamente desfavorecidas con dificultades de acceso al contexto educativo. |
| Organismos implicados | Gobierno de ANEP (CES) FAMILIA/MIDES | Gobierno de ANEP (CETP) | Administración nacional de Educación Pública (ANEP). CES |
| Objetivos | Lograr la reincorporación y permanencia de los adolescentes en centros de educación media. | Atender a la población en situación vulnerable. Preparar en la transición educación y trabajo Menores de 15 a 17 años. Dificultades de aprendizaje. | Permanencia en el sistema educativo, continuidad y preparación laboral |
| Requisitos para participar | Menores de 12 a 15 años. Bajo nivel socio-económico. Fracaso académico. | Áreas instrumentales niveles bajos. Matriculados en Educación Media Básica sin superar el primer curso. Voluntad de continuar estudiando. | Menores vulnerables al fracaso escolar. La mayoría provienen de hogares con fuertes carencias socioculturales Dificultades de aprender (educación primaria). |
| Profesionales que intervienen | Educador Social Trabajador social Profesor | Profesores | Profesores Tutores |
| Prestaciones no educativas | Atención a la salud | Ninguna | Atención psico-social |
| Igualdad de oportunidades de aprendizaje | Si queda recogido en el Programa | Si queda recogido en el Plan | Si queda recogido en el Programa |
| Preparación para la inserción laboral | A través de los denominados "Talleristas" | A través de las Unidades de Alfabetización Laboral | A través de la Tutorías |
| Agentes que intervienen en la provisión del bienestar | El Estado y la familia; el Estado y las ONGs. | Estado | Estado |
| Innovación | Autonomía curricular y laboral de los centros. Aulas con estructura innovadora. Talleres Trabajo en red con otros profesionales (educadores sociales y trabajadores sociales). | Autonomía curricular y laboral de los centros. | Tutorías Evaluación de los protagonistas del Programa (tutores y alumnado) Evaluación institucional, Combinando formación y prácticas participativas Participación social y comunicación social. |

Fuente: Elaboración propia a partir de Fernández y Alonso (2012) y Mancedo, Carneiro y Lizbona (2014).

La incorporación de nuevos profesionales (educadores sociales, trabajadores sociales, tutores) llevan al aula y al centro nuevas formas de hacer (PAC y PIU) ayudan al alumnado a encontrar su lugar en el contexto escolar y social. La coordinación entre los diferentes agentes es una meta en los programas y uno de los objetivos planteados en las Unidades Docentes Integradas (UDI) de los FPB (Fernández, Alonso, 2012) para ello el compromiso institucional y el trabajo de los inspectores es clave en este camino, es un cambio importante y valioso si queremos cambiar la realidad social.

Un factor clave en la inclusión es el papel de orientación y tutoría, tanto a nivel académico como personal, a los jóvenes desvinculados del contexto educativo, papel que desempeña en los FPB el maestro de taller y el tutor en el PIU, ambos trabajan por la inclusión de los jóvenes en el contexto (Alonso, 2011; Aristimuño, 2011). Es fundamental que el alumnado construya su “proyecto de vida” esto no resultaría viable si se enfatiza el apoyo personal a los estudiantes como ocurre en los programas presentados.

Otro aspecto importante es la evaluación de los programas, en el caso del PIU “Tanto los docentes como el alumnado que participa en las tutorías las valoran positivamente y consideran que la experiencia es relevante, atienden un problema real. La metodología que utiliza la tutoría está bien definida lo que ayuda a los resultados y a la implicación en el desarrollo de la misma” (Aristimuño, 2011, p. 79).

“La ausencia de un sistema de objetivos y metas específicas a lograr por parte de los centros, lo que les impide tener presente un sistema claro y objetivo de evaluación del mismo, ya sea de los aspectos propios de la implementación como de la cuantificación de los resultados que se obtienen. Este hecho adquiere especial relevancia para lograr que el Proyecto cumpla con su cometido de universalizar el Ciclo Básico y abatir el problema de la deserción (Aristimuño, 2011, p. 80).

Son tres los enfoques teóricos desde los que hemos tratado de fundamentar esta línea de trabajo. Una primera aproximación que comparte con las teorías de la autonomía escolar las posibilidades educativas que contienen los centros de enseñanza, pero que desplaza el punto de atención del desarrollo docente a los programas de inclusión, a los que conceptualiza como elementos de innovación (Mancebo y Goyeneche, 2010) con repercusiones en el centro y en el ejercicio docente. Esta línea de trabajo centrada en la dirección que adoptan las políticas educativas gubernamentales, entroncaría con los estudios sobre liderazgo escolar y competencias de aprendizaje (OCDE, 2015), resignificando la vertiente más relacional y colaborativa de los logros escolares (Daly y Finnigan, 2014) en detrimento de la capitalización del éxito profesional docente.

La preocupación por vincular escenarios con instrumentos de intervención forma parte del segundo enfoque que sitúa la representación de la supervisión en ámbitos educativos relacionados con la problemática escolar en la que se contextualiza. Esta perspectiva se enmarcaría en la idea desarrollada por Ball (2006) de legitimación de los discursos a través de los grupos políticos y de conjuntos de políticas que muestran conexión.

Abandono escolar como contexto y política institucional como discurso (Ball, 2006), son principios que servirían de punto de partida para validar las actuaciones de la educación inclusiva en un marco que sobrepasa fronteras nacionales y que forma parte de un contexto más global (Jessop, 2008). Al respecto no resulta difícil trazar paralelismos entre funciones estratégicas que conforman las políticas de inclusión en Uruguay y las

líneas de intervención marcadas por la Unión Europea en la agenda 2020. La involucración multiescala (a distintos niveles y con diferentes interlocutores), las estrategias preventivas de dos tipos, focalizadas y universales y las oportunidades de reintegración configuran un discurso compartido casi en su totalidad por las coordinadas de la educación inclusiva uruguaya.

Cuestión aparte sería la relativa a los efectos de estas políticas (Ball, 2012) en muchos casos asumidas también por agentes internacionales, como la OCDE (2012), organismo en el que la inclusión se erige en el elemento central de las políticas educativas de excelencia y equidad, aunque en gran parte de sus documentos no existe un desarrollo definido de este concepto.

Algunos autores (Rambla, Ferrer, Tarabini y Verger, 2008) conscientes de las disfunciones que presiden las actuaciones de estos actores nos recuerdan la facilidad con la que ponen en tensión sus propias definiciones de términos cada vez más conexiones como la educación y la inclusión. “En esencia, UNESCO y el sistema de Naciones Unidas suscriben y propagan el ideario de la educación inclusiva, mientras que el Banco Mundial y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico han adoptado acepciones mucho más vacilantes del término”. (Rambla, Ferrer, Tarabini y Verger, 2008, p. 88). En ambas Organizaciones este concepto ha estado muy orientado al capital económico.

En todos estos contextos internacionales, el término inclusión adquiere un valor instrumental tal, que su proyección tiene un sentido claro de legitimidad de las políticas intergubernamentales, y no tanto de búsqueda de la democratización social o de coherencia educativa. Más bien habría un intento de capitalizar los principios de inclusión, universalizando teorías de producción en las que se echa en falta un mayor compromiso educativo tanto a nivel formal como de contenido.

La de la responsabilidad social y el compromiso educativo configuraría la última línea de trabajo en la que enmarcaríamos la propuesta de la inclusión como una herramienta de supervisión desde la que planificar procesos de mejora desde teorías de igualdad y justicia social (Murillo y Hernández-Castilla, 2014; Sandoval, Simón y Echeita, 2012, p. 120). Las políticas de inclusión educativa como un paradigma basado en la igualdad de oportunidades y la justicia educativa.

De manera que la construcción más reciente de la educación inclusiva se asociaría con la cuarta vía de la que hablan Hargreaves y Shirley (2012) en la que la responsabilidad pública en la prestación de servicios educativos constituiría una prioridad para la igualdad y la justicia social por encima de la rendición de cuentas.

3. Consideraciones Finales

El estudio del sistema de inspección de la educación secundaria en Uruguay nos permite constatar la convivencia de dos modelos diferenciados en las estructuras de poder y los procedimientos de gobierno educativo uruguayo. Uno, gestado al amparo de las políticas públicas de protección estatal que ha ido orientando su ámbito de intervención a las reformas educativas a un nivel multidimensional (estructural, curricular, de gestión pedagógica de la diversidad), desde el que se ha forjado un escenario de atención a colectivos vulnerables y con una problemática escolar muy definida. Otro relativo a la *conducción política* y los mecanismos de gobierno que se ha revelado desfasado en el

desarrollo competencial de figuras con funciones directas en el asesoramiento/mediación de programas, docentes y centros, pero sobre todo en la articulación entre órganos y en la consolidación de su desarrollo profesional en todos los niveles de responsabilidad.

A lo largo del trabajo hemos tratado de mostrar las actuaciones de inclusión como un elemento central en los sistemas de gobierno que, como Uruguay han optado por construcciones políticas estatales, diferenciándolas de producciones globalizadas con un claro valor instrumental. A pesar de la convergencia que en algunos casos muestra el sistema uruguayo con las tendencias educativas mundiales, su adscripción a una línea de intervención más social le ha llevado a distanciarse del gestionismo corporativo proclamado por Lizvi y Ringard (2013) y a que podamos hablar de contratendencias en el modelo uruguayo.

El artículo que ha sido elaborado a partir de la idea de la inclusión como una herramienta de control ha intentado identificar, aproximando en cualquier caso, los procesos con los sujetos políticos, invirtiendo los ciclos de formulación y práctica de la política.

Referencias

- Acedo, C. (2008). Educación inclusiva: superando los límites. *Perspectivas*, 38(1), 5-15
- Acosta, F. (2011). *La educación secundaria en foco: análisis de políticas de inclusión en Argentina, Canadá, Chile y España*. Buenos Aires: UNESCO.
- Aguerrondo, I. (2013). El rol de la supervisión educativa en la gestión de las políticas públicas, *Educar*, 49(1), 13-27.
- Aguerrondo, I. y Vezub, L. (2011). Asesoramiento y desarrollo profesional de los docentes: procesos clave del liderazgo efectivo para la mejora de la escuela. En J. MacBeath y T. Townsend (Eds.), *International Handbook of Leadership for Learning* (pp. 691-715). Nueva York: Springer.
- Alonso, C. (junio, 2011). El FPB bajo la lupa: desentrañando la implementación de una política de inclusión educativa en dos centros de Montevideo. Ponencia presentada en la *X Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Sociales*. Universidad de la República, Montevideo.
- Aristimuño, A. (2011). La inclusión como objetivo ante el fracaso escolar en la Secundaria básica de Uruguay. En *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 5(2), 59-81.
- Ball, S. (2006). *Education policy and social class: the selected works of Stephen J. Ball*. Londres: Routledge.
- Ball, S.J. (2012). *Global education policy: austerity and profit*. La Laguna: Publicaciones Institucionales.
- Ball, S.J. y Youdell, D. (2007). *Privatización encubierta en la educación pública* Londres: Internacional de la Educación.
- Capano, G. (2011). Government does its job, at least in higher education. *Public Administration*, 89(4), 1622-1642.
- Carrillo Figueroa, C. (2010). *Supervisión educativa en Chile. Avances y desafíos*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Carron, G. y De Grauwe, A. (2003). *Cuestiones de actualidad en supervisión: una revisión de la literatura*. París: IPE-UNESCO.

- Cortés Arese, R. y Lorente Lorente, A. (2011). La supervisión en América Latina ante las metas educativas de 2021, propuestas por la OEI. *Revista Iberoamericana de Educación*, 57(1), 1-10.
- D'Avenia, L. (2013). *Evolución de la estructura institucional y de la gestión de la educación pública en los últimos 50 años. Desafíos para la próxima década, en INEE*. Montevideo: CIDE.
- D'Avenia, L. (2014). Evolución de la estructura institucional y de la gestión de la educación pública. Agenda actual y desafíos a futuro. En L. Harariy (Coord.), *Uruguay +25. Documentos de investigación* (pp. 414-419). Montevideo: Fundación Astur.
- Da Rosa, T. y Mas M. (2013). *Discapacidad y educación inclusiva en Uruguay*. Montevideo: CAinfo
- Daly, A.J. y Finnigan, K.S (2014). Explorando al interior: las redes sociales, la confianza y los líderes de las escuelas de distritos urbanos. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación* 12(4e), 131-161.
- Del Castillo Alemán, G. y Azuma Hiruma, A. (2011). *Gobernanza local y educación. La supervisión escolar*. México: Flacso.
- Del Castillo Alemán, G. y Azuma Hiruma, A. (2012). *La reforma y las políticas educativas. Impacto en la supervisión escolar*. México: Flacso.
- Duk, C. (2014). La formación y el desarrollo profesional de los docentes para una educación inclusiva. En A. Marchessi, R. Blanco y L. Hernández (Coord.), *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica* (pp. 61-70). Madrid: OEI.
- Echeita, G. Simón, D., López, M. y Urbina, C. (2013). Educación inclusiva. Sistemas de referencia, coordinadas y vértices de un proceso dilemático. En M.A. Verdugo y R. Schallock (Coords.), *Discapacidad e inclusión. Manual para la docencia* (pp. 308-329). Salamanca: Amarú.
- Fachelli, S. (2012). *Desigualdad y diversidad en América Latina: hacia un análisis tipológico comparado*. Madrid: OEI.
- Fernández Aguerre, T y Mancebo, M.E. (2014). *La políticas de inclusión educativa en Uruguay ¿erosión de la matriz clásica de la arena educativa?* Recuperado de <http://aucip.org.uy/>
- Fernández Aguerre, T. (2010). El peso del origen institucional. Una hipótesis sobre las políticas de inclusión en la educación media de Uruguay. *Revista Uruguaya de Ciencia Pública*, 19, 1-24.
- Fernández Aguerre, T. y Alonso Bianco, C. (2012). Dos modelos de inclusión educativa: programa de aulas comunitarias y plan de formación profesional básica en Uruguay (2007-2011). *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 21(1), 161-182.
- Fernández Aguerre, T. y Pereda, C. (2010). *La desafiliación en la educación media y superior de Uruguay. Conceptos, estudios y políticas*. Montevideo: CSIS.
- Filardo, V. y Mancebo M.E. (2012). *Universalizar la educación media en Uruguay. Ausencia, tensiones y desafíos*. Montevideo: CSIC.
- Fryer, R. y Dobbie, W. (2013). Getting beneath the veil of effective schools: evidence from New York city. *American Economic Journal: Applied Economics*, 5(4), 28-60.
- Fullan, M. (2002). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal.
- Hargreaves, A. y Shirley, D. (2012). *La cuarta vía. El prometedor futuro del cambio educativo*. Barcelona: Octaedro.
- INEEd (2014). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2014*. Montevideo: INEE.

- Jessop, R. (2008). *El futuro del estado capitalista*. Madrid: Catarata.
- Kehm, B. (2011). *La gobernanza en la enseñanza superior*. Barcelona, Octaedro.
- Kehm, B. (2012). *La nueva gobernanza de los sistemas universitarios*. Barcelona: Octaedro.
- Lanzaro, J. (2004). *La reforma educativa en Uruguay (1995-2000): virtudes y problemas de una iniciativa heterodoxa*. Chile: Cepal.
- López Rupérez, F. (abril, 2013). Liderazgo de la dirección y autonomía escolar, en Europa en las aulas. Ponencia presentada en las *IX Jornadas de innovación pedagógica de Attendis*. Universidad de Málaga. Málaga.
- López, N. y Sourrouille, F. (2013). Desigualdad, diversidad e información. En M. Kisilevsky y E. Roca (Coords.), *Indicadores, metas y políticas educativas* (pp. 81-94). Madrid: OEI.
- Maassen, P. (2012). Cambios en la configuración de la gobernanza. Una interpretación de la introducción de nuevas estructuras de gestión en la educación superior. En B. Kehm, (Comp.), *La nueva gobernanza de los sistemas universitarios* (pp. 99-132). Barcelona: Octaedro.
- Madonar Pardinilla, M.J. (2006). Inspección y asesoramiento: el difícil equilibrio entre el control y la colaboración. *Revista Avances en Supervisión Educativa*, 2, 56-78.
- Mancebo, M.E. (2011). Inclusión educativa y gobiernos progresistas en el Cono Sur. Una mirada al contenido de programas educativos seleccionados (2005-2010). *Política Educativa*, 3(1), 1-17.
- Mancebo, M.E. (2012a). Descentralización, financiamiento y gobernanza educativa en Chile y Uruguay. *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 21(1), 93-118.
- Mancebo, M.E. (2012b). *La gestión de la inclusión educativa en Uruguay: un desafío multidimensional*. Recuperado de <http://www.fhuce.edu.uy/>
- Mancebo, M.E. (2013). Pensando lo público: los desarrollos de la Ciencia Política sobre Estado y Políticas Públicas en Uruguay (1987-2012). *Debates*, 7(3), 9-30.
- Mancebo, M.E. y Goyeneche, G. (mayo, 2010). Las políticas de inclusión educativa: entre la inclusión social y la innovación pedagógica. Comunicación presentada en *Jornadas de la Facultad de Ciencias Sociales*. Universidad de la República. Montevideo.
- Mancedo, M.E. Carneiro, F. y Lizbona, A. (2014). La educación: ¿un “outsider” de la protección social? Un análisis a partir de las políticas de inclusión educativa en Uruguay (2005-2013). *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 4(2), 295-323.
- Maroy, C. (2009). Convergences and hybridacion of educational policies around “post-bureaucratic” models of regulation. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 39(1), 71-84.
- Marrero, A. y Cafferatta, G. (2008). Educación, estado y política en Uruguay: del imaginario estatista al ascenso de los corporativismos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48, 187-206.
- Martínez Rizo, F. (2013). Los indicadores educativos y su construcción: ¿qué esperar y qué cuidar? En M. Kisilevsky y E. Roca. (Coords), *Indicadores, metas y políticas educativas* (pp. 31-47). Madrid: OEI.
- Mathis, W.J. (2009). After five years: Revisiting the cost of the no child left behind act. En J.K. Rice y C.F. Roellke (Eds), *The costs of accountability: implications of high stakes education policies for resources and capacities* (pp.197-224). Charlotte, N.C: Information Age publishing.

- Moreno, L. (2014). *Europa sin Estados. Unión política en el (des)orden global*. Madrid: Catarata.
- Murillo, F.J. y Hernández-Castilla, R. (2014). Liderando escuelas justas para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 3(2), 13-32.
- Murillo, F.J. y Krichesky, G.J. (2015). Mejora de la escuela: medio siglo de lecciones aprendidas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(1), 69-102.
- OECD (2012). *Equity and quality in education supporting disadvantaged students and schools*. París: OECD Publishing.
- OECD (2015). *Education policy. Outlook 2015. Making reforms happen*. París: OECD Publishing.
- Peters, S. (2012). ¿Es posible avanzar hacia la igualdad en la educación? El dilema de las políticas educativas de la izquierda en América Latina. *Nueva Sociedad*, 239, 102-121.
- Poggi, M. (2014). *La educación en América Latina: logros y desafíos pendientes*. Buenos Aires: Santillana.
- Rambla, X.F., Ferrer, A., Tarabini, A. y Verger, A. (2008). La educación inclusiva frente a las desigualdades sociales: un estado de la cuestión y algunas reflexiones geográficas. *Perspectivas*, 38(1) 81-97.
- Rizvi, F. y Lingard, B. (2013). *Políticas Educativas en un mundo globalizado*. Madrid: Morata.
- Robinson, V., Hohepa, M. y Lloyd, C. (2009). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why: Best evidence synthesis iteration (BES)*. Crown: Ministry of Education.
- Rumberger, R. (2004). What can be done to reduce dropout rates? En G.Orfield (Ed.), *Dropouts in America. Confronting the graduation rate crisis* (pp. 67-98). Boston, MA: Education Press.
- Sandoval, M., Simón, C. y Echeita, G. (2012). Análisis y valoración crítica de las funciones del profesorado de apoyo desde la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 358, 117-137.
- Tarabini Castellani, A. y Bonal Sarró, X. (2011). Globalización y política educativa: los mecanismos como método de estudio. *Revista de Educación*, 355, 235-255.
- Terigi, F.P. (2013). *La inclusión como problema de las políticas educativas*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- Terigi, F.P. (2015). *La inclusión en la escuela media ante la persistencia del modelo escolar tradicional*. Buenos Aires: SITEAL.
- Terigi, F.P. y Vaillant, D. (2010). *Segmentación urbana y educación en América latina. El reto de la inclusión escolar*. Madrid: OEI.
- UNESCO (2012a). *Informe de seguimiento de la educación para todos en el mundo. Los jóvenes y las competencias*. París: ONU.
- UNESCO (2012b). *Oportunidades perdidas: El impacto de la repetición y de la salida prematura de la escuela. Compendio Mundial de la Educación*. Quebec: UNESCO.
- Vezub, L. y Alliaud, A. (2012). *El acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles. Aportes conceptuales y operativos para un programa de apoyo a los docentes principiantes de Uruguay*. Montevideo: OEI.
- Watkins, C. (2010). *Learning, performance and improvement*. Londres: International Network for School Improvement.
- Wikeley, F. y Murillo, F.J. (2005). Effective school improvement: An introduction. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(4), 355-358.