

moral de intenciones que coloca la producción teórica como eje central de la actividad sociológica, recordando a W. Mills y su crítica a la teoría parsoniana y al empirismo tecnocrático. La ambición de Alonso y Fernández es la de recuperar el papel de la sociología más allá del impresionismo sociológico (Cicourel, 1980) de Maffesoli, Lipovetsky y Bauman, cuya metodología, más cercana a la construcción del titular periodístico que al ethos académico, carece del compromiso de la mirada sociológica.

Por Dafne MUNTANYOLA-SAURA

Dafne.muntanyola@uab.cat

---

## *How Schools Do Policy. Policy Enactments in Secondary Schools*

**Stephen J. Ball, Meg Maguire y Annette Braun**

(Routledge, London, 2012)

Los estudios sociológicos sobre políticas educativas parecen, en general, dominados por una visión macro, centrada en los debates políticos y las pugnas ideológicas, en los efectos y consecuencias no queridas de las políticas, o en su «eficacia», sus «fallos» y sus «resultados» cuantitativos. El resultado es que, con frecuencia, el proceso de puesta en práctica efectiva de dichas políticas en escuelas concretas es tratado como una caja negra y relegado a un segundo plano.

El trabajo que aquí reseñamos presenta, sin embargo, un enfoque distinto e innovador para el análisis de las políticas educativas desde la sociología, centrado en *cómo* los centros educativos *hacen* política educativa desde sus realidades cotidianas y su contexto social y material, a través de complejas relaciones entre agentes, discursos, prácticas y artefactos. En este sentido, este trabajo prolonga los conocidos trabajos de Stephen J. Ball sobre la *micropolítica* de la escuela y las políticas educativas, así como los análisis de la organización escolar y sus procesos institucionales característicos de una parte de la sociología anglosajona de la educación. Pero también los desarrolla y complejiza, incorporando influencias diversas (Foucault, la teoría del actor-red o el análisis crítico del discurso, entre otros).

El libro, fruto de una investigación colectiva, busca construir una teoría de la *actuación* de las políticas educativas (*policy enactments*)<sup>1</sup> a partir de un trabajo empírico de dos años y medio en cuatro escuelas secundarias de Londres. Basado en entrevistas, observación y análisis de materiales escritos y visuales, el trabajo se centró fundamentalmente en tres políticas: la política de *standards*, la política de gestión del comportamiento (*behaviour management*) y el *personalised learning* (aunque a esta última, como ellos mismos reconocen, se le da muy poco espacio en la obra).

---

<sup>1</sup> En inglés, la palabra *enactment* se refiere tanto a la promulgación formal de leyes como a la representación en un sentido teatral. Los autores la emplean deliberadamente en este doble sentido para marcar que la puesta en práctica de las políticas educativas implica tanto la elaboración de leyes y planes oficiales como la cadena de actuaciones y traducciones por parte de distintos actores que *produce* la «realidad» de las políticas en su versión cotidiana, en un sentido similar a como la usa la teoría del actor-red. La traducimos aquí por «actuación», siguiendo a Carmen Romero Bachiller (véase A. Mol y J. Law, «El actor-actuado: la oveja de Cumbria en 2001», *Política y Sociedad*, 2008, 45(3): 75-92).

Con ello, en un contexto de proliferación y circulación constante de políticas educativas, los autores buscan ir más allá de lo que llaman el enfoque de la *implementación*, que analiza las políticas de forma aislada y siguiendo un esquema lineal y vertical (de arriba abajo, de la «elaboración» a la «aplicación»), obviando la especificidad de cada escuela y cómo sus distintos actores interpretan, traducen y lidian con dichas políticas en el día a día. De ahí el cambio de vocabulario: no se trata de estudiar la *implementación* de las políticas sino su *actuación* (*enactment*). No se trataría de ver cómo los centros «aplican» las políticas, ni de evaluar si lo hacen «bien» o «mal» buscando los «fallos», sino de ver cómo *hacen* las políticas de formas múltiples y contradictorias. Políticas, además, que no actúan de forma aislada, sino que se mezclan e interrelacionan, refuerzan o contradicen, definiendo y redefiniendo el papel del profesorado, lo que significa «aprender», o lo que es un «buen alumno/a» o una «buena escuela».

El libro nos invita, primero, a «tomar en serio el contexto», lo que implica tomarlo como un factor activo, cambiante y multidimensional: «Las políticas crean contexto, pero el contexto también precede a las políticas»<sup>2</sup> (p. 19). Nos invitan, así, a considerar tanto la localización, la historia y la población matriculada en las escuelas (integrando las «condiciones objetivas» con la experiencia de los actores y las narrativas institucionales que estos generan) como las culturas profesionales, los contextos materiales (edificios, presupuestos, personal, tecnologías, infraestructura) y los «contextos externos» (presiones y expectativas a nivel local o nacional, reputación y resultados). Con ello, apuestan por recuperar la *materialidad* de las políticas y las escuelas, frente a la des-materialización que perciben en los estudios de implementación.

En un segundo momento, los autores nos invitan a considerar el aspecto *interpretativo* o hermenéutico de las políticas educativas, sin reducirlas por ello a un proceso de construcción de sentido. Distinguen, así, la *interpretación* de la *traducción*. La primera la definen como una lectura o descodificación inicial, realizada en función de la posición de la escuela en relación con las políticas educativas y sus limitaciones materiales, y elaborada a través de reuniones, grupos de trabajo o la designación de responsables («En algunos casos, hacer a alguien responsable de una política es la actuación [*enactment*] de la política y su encarnación [*embodiment*]», p. 44). Se trata de una *estrategia* que implica recontextualizaciones y autorizaciones, construcción de prioridades, asignación de valores, una narración institucional que filtra y produce una agenda. La *traducción* sería «una especie de tercer espacio entre las políticas y la práctica» (p. 45), tendría que ver con las *tácticas* empleadas: conversaciones cotidianas, reuniones de departamento, elaboración de artefactos, tomar ideas y prácticas de otras escuelas, etc. A ello añaden una tipología de actores o de *posiciones* en relación con las políticas (*policy positions*, p. 49): narradores (intérpretes y selectores de sentidos); emprendedores [*entrepreneurs*] (defensores de una causa/política); *outsiders* (aliados externos a los centros, seguimiento); negociadores (información, apoyo y facilitación); entusiastas (modelo y ejemplo para otros); traductores (productores de textos, artefactos y eventos); críticos (vigilancia de la gestión, mantenimiento de contra-discursos); y receptores (dependientes, lidian con las políticas). Como señalan los autores, la adopción de alguna de estas posiciones, o de varias de ellas, por parte del personal de los centros tiene que ver con su trayectoria y su posición en el mismo, convirtiéndose algunas políticas, por ejemplo, en una oportunidad de carrera para algunos profesores jóvenes. Con frecuencia, además, nos ad-

<sup>2</sup> Todas las citas son traducción nuestra del original.

vierten, actores reconocidos como los representantes de sindicatos o los departamentos no tienen un papel tan central en el proceso como cabría esperar.

Si bien los autores movilizan continuamente elementos empíricos a lo largo de la obra, los primeros capítulos (1, 2 y 3) y el último (7) son más teóricos y generales, frente a los capítulos 4 y 5, que se centran cada uno en una política educativa respectivamente. En ellos, los autores estudian con detalle la política de *standards* inglesa, basada en la clasificación y jerarquización de escuelas en función de su rendimiento en el GCSE<sup>3</sup> (reflejado en el porcentaje de alumnos calificados con las letras de la A a la E) a través de un sistema de *benchmarking* y rankings controlado por el temido Ofsted<sup>4</sup>. Usando a Foucault, muestran cómo dicha política funciona como una «tecnología de rendimiento [*performance*]» (p. 74), como un poder disciplinario que impone una cierta visibilidad a los alumnos, clasificándolos por rendimiento y objetivándolos como «*talented, borderline, underachieving, irredeemable*» (p. 78), y a las escuelas, etiquetándolas como *outstanding, failing*, etc. Ello se traduce en prácticas de selección escolar como, por ejemplo, la atención selectiva y estratégica a quienes se encuentran en la frontera entre la D y la C, diferenciando a quienes no necesitarían ayuda, a quienes se puede ayudar a cruzar la frontera y a quienes se da por perdidos. Los autores contrastan esta política *disciplinaria* o imperativa con la de *personalised learning*, que califican de *exhortativa* o «de desarrollo» (*developmental*), para mostrar que distintas políticas producen distintos tipos de «sujetos de política» (*policy subjects*): profesionales técnicos, pasivos, sin juicio, en el primer caso; sujetos activos de la política, que participan en su producción, en el segundo (esta división puede resultar un poco simple y sería necesario profundizar en su complejidad real). Frente a lo que perciben como una *despolitización* del papel de los profesores en los enfoques de la implementación, muestran así cómo ambas políticas operan una redefinición de su trabajo y de su autonomía, que estos asumen y actualizan con mayor o menor resistencia. Aunque, en general, nos dicen los autores, las resistencias que encontraron fueron pocas más allá de la expresión puntual de desacuerdos o malestar, lo que atribuyen a una vulnerabilidad estructural del docente –sujeto «flexible e inestable» (p. 96)– que con frecuencia prevalece sobre sus creencias sobre la buena educación.

La otra política que analizan con más detalle es la «política de comportamiento» (*behaviour policy*), un tema recurrente en el debate público educativo en Inglaterra junto con el de los *standards* (al que aparece unido). Los autores lo resitúan en la política educativa de la última década en Inglaterra, señalando cómo los distintos gobiernos, tanto el Nuevo Laborismo como la actual coalición de liberales y conservadores, han supuesto ligeros cambios de énfasis (el papel del comportamiento en las posibilidades de aprendizaje para los primeros —*Behaviour for Learning*—; la necesidad de más «poder de disciplina» a los directores y profesores para los segundos, pp. 100-101), pero sin apenas modificarse los parámetros del discurso. A diferencia de la política de *standards*, los autores la califican como una política más «abierta [...] a la construcción de sentido» (p. 98), donde serían más visibles las diferencias y conflictos entre distintas visiones y actuaciones: «el comportamiento se constituye dentro de un “campo de interpretaciones” —¿qué es un comportamiento inaceptable o violento? ¿qué es demasiado ruidoso o disruptivo?» (p. 116). Hechas de prácticas diversas y por una multiplicidad de actores, las actuaciones de esta política de comportamiento o dis-

<sup>3</sup> General Certificate of Secondary Education, certificado que se obtiene al final de la educación secundaria obligatoria.

<sup>4</sup> Office for Standards in Education, organismo de inspección educativa.

ciplina aparecen como una mezcla de costumbre y práctica, de «lo que funciona», y de conocimientos expertos, «teorías psicopedagógicas [...] desplegadas por “especialistas”» (p. 116). Este ejemplo les sirve para reiterar que la actuación de políticas en contexto educativo no es una simple cuestión de «lagunas en la implementación» y que no hay una forma simple de «acomodar» distintas políticas: «Las políticas son siempre contestadas y cambiantes (inestables) —siempre “en devenir”» (p. 119).

El capítulo 6, sin centrarse en una política concreta, también apuesta por reintegrar el aspecto *material* de la vida escolar en el análisis de una forma original. En él, los distintos *artefactos* que circulan en las escuelas (posters, regulaciones, carteles, etc.) se analizan como otro de los elementos que participa en el proceso de actuación de las políticas educativas. Estos artefactos diversos marcan «la direccionalidad de las políticas» (p. 121) y llevan consigo «formas de ser y devenir —esto es, formas de gubernamentalidad» (p. 122). Carteles del estudiante del mes, acompañados de palabras que representarían las cualidades personales para ser ese alumno «exitoso» («compromiso», «entusiasmo», «actitud positiva», etc.), posters indicando cómo obtener una A en el GCSE (identificando el «éxito» con la A, y el «creer en uno mismo» o el «tener altas expectativas académicas» como la condición para conseguirlo), posters indicando la forma correcta de llevar el uniforme, o el software empleado por algunas escuelas para que los propios estudiantes lleven un seguimiento personalizado de sus «progresos» son algunos de los ejemplos que ponen. Si bien estos artefactos pueden pasar desapercibidos o ser deliberadamente obviados por los distintos actores de los centros, como señalan los propios autores, son reveladores, por lo que representan y lo que excluyen, de la definición legítima de la «buena escuela» o el «buen alumno/a» (y, con ello, de la «mala escuela» y el «mal alumno/a»), de la *norma* y la incitación reiterada a cumplirla, así como de aquello que se ha vuelto evidente y de sentido común en ellos.

De forma general, este trabajo nos recuerda acertadamente que ni las escuelas ni las políticas educativas son «de una sola pieza» (como a veces damos a entender los sociólogos de la educación cuando hablamos de «la Escuela» con mayúscula o de la «institución escolar» en abstracto). Las escuelas son «ensamblajes sociales que rechinan» (p. 70), son heterogéneas y están atravesadas por luchas y contradicciones. Debemos ser capaces de reconocer en ellas la incoherencia y la precariedad, nos dicen Ball, Maguire y Braun. Pero también nos advierten de que las escuelas no se reducen a las políticas educativas —quedan espacios, por pocos que sean, fuera de ellas—, como tampoco las políticas educativas se limitan a las escuelas.

Algunos límites de la investigación y líneas a seguir trabajando se apuntan en el último capítulo: las identidades de los profesores; las cuestiones de clase, etnia y género; la dimensión psicosocial, emocional y afectiva; la «micropolítica de la resistencias» (p. 150); o el contraste con otros casos de escuelas más atípicas o extremas. A ellos quizá se puedan añadir, sin perjuicio de las sugerentes aportaciones del estudio, la definición muy amplia de «políticas» (en parte condición de su potencia analítica, aunque no queda claro, por ejemplo, el lugar de la intencionalidad); la necesidad de analizar con más profundidad el papel de los estudiantes y su posición o posiciones con respecto a las políticas; y la limitación del estudio a los centros escolares: fuera de ellos, en otros campos (político, mediático, etc.), o en la frontera con la administración o con otras instituciones, también se dan formas de interpretación, traducción, seguimiento y, por tanto, de actuación de las políticas educativas.

En definitiva, el trabajo de Ball, Maguire y Braun ofrece herramientas teóricas y metodológicas originales para analizar la puesta en práctica de las políticas educativas en toda su

complejidad, al tiempo que formula nuevas preguntas y nos invita a explorar nuevas pistas de investigación. Lo hace, además, en diálogo con un abundante material empírico que nos acerca a la realidad cotidiana de las escuelas inglesas y sin la pretensión de darnos recetas definitivas para hacer «buena» política. De ahí su interés no solo teórico o analítico (renovar la forma de analizar las políticas educativas en sociología), sino también político (ilustrarnos y advertirnos sobre lo que determinadas políticas, o su multiplicación, pueden llegar a suponer en el día a día de los centros escolares).

Por Javier RUJAS MARTÍNEZ-NOVILLO

*javier.rujas@ucm.es*

---

## *Sociología y Género*

**Capitolina Díaz Martínez y Sandra Dema Moreno (eds.)**

(Tecnos, Madrid, 2013)

La relación entre el feminismo y la sociología es compleja, en buena parte por lo que tienen en común. Ambas buscan interpretar la realidad social de la forma más amplia posible, integrando aspectos económicos, políticos e ideológicos. La sociología, además, ha aportado o inspirado buen número de las herramientas conceptuales de la teoría y de la investigación feminista entre las que se pueden señalar, por ejemplo, la socialización, la división del trabajo o los roles de género. En sentido contrario, el género constituye ya una dimensión clave del análisis social, a un nivel equiparable al de la clase social, el otro gran eje de la desigualdad. Sin embargo, el feminismo —igual que el marxismo— es algo más que una ciencia de la sociedad al integrar como elemento de su propia razón de ser la voluntad práctica de transformación. Por todo ello creo que el título del libro de las profesoras Díaz Martínez y Dema Moreno, *Sociología y Género*, es un acierto, ya que es más abierto y refleja mejor la relación entre estas dos formas de aproximación a la realidad social que la denominación de «Sociología del Género» que, si bien ha sido una buena vía de entrada en currículos académicos y planes de estudios, resulta mucho más reduccionista.

La obra que aquí se comenta tiene al menos dos antecedentes, a pesar de la escasez de textos orientados a la enseñanza de la perspectiva sociológica de género en nuestro país. María Antonia García de León, Marisa García de Cortázar y Félix Ortega se encargaron en 1996 de la edición de un libro en el que también colaboraron, entre otras personas, Inés Alberdi, Enrique Gil Calvo o Mary Nash. La comparación de ambos textos muestra que el recientemente publicado actualiza en diversos sentidos el anterior. Por un lado, se ponen al día datos empíricos, cuya disponibilidad y amplitud ha incrementado de forma importante en los últimos años, en lo que se refiere a los temas coincidentes que se tratan en uno y otro, particularmente lo referente a la actividad laboral femenina y a la educación, que constituyen el eje central de la obra de los años noventa. Por otro lado, se observa la aparición de buen número de nuevos temas, enfoques y debates en la obra actual como, por ejemplo, el arte, la salud, la violencia, la globalización o la metodología no sexista. La mirada hacia atrás nos revela, no sin sorpresa, que la violencia contra las mujeres no constituía hace quince años un aspecto central de una radiografía sobre la situación de la mujer en España, y que, en cambio, sí apareciera la problemática de las mujeres rurales como tema destacado. Tampoco la