



REICE. Revista Iberoamericana sobre
Calidad, Eficacia y Cambio en Educación

E-ISSN: 1696-4713

RINACE@uam.es

Red Iberoamericana de Investigación Sobre
Cambio y Eficacia Escolar
España

Sandoval Hernández, Andrés; Barrón Pastor, Juan Carlos
EL PROGRAMA DE INVESTIGACIÓN DEL MOVIMIENTO DE ESCUELAS EFICACES: HACIA UNA
PERSPECTIVA BASADA EN LOS ACTORES EN EL CONTEXTO DE AMÉRICA LATINA
REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 5, núm. 5e,
diciembre, 2007, pp. 264-270
Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar
Madrid, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55121025032>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

EL PROGRAMA DE INVESTIGACIÓN DEL MOVIMIENTO DE ESCUELAS EFICACES: HACIA UNA PERSPECTIVA BASADA EN LOS ACTORES EN EL CONTEXTO DE AMÉRICA LATINA

Andrés Sandoval Hernández y Juan Carlos Barrón Pastor

1. INTRODUCCIÓN

Por varias décadas el programa de investigación del Movimiento de las Escuelas Eficaces (MEE) ha trabajado por mejoramiento de la calidad de la educación. Sin embargo, desde sus inicios MEE ha recibido fuertes críticas relacionadas principalmente con aspectos teóricos y metodológicos que han promovido un prolífico debate sobre sus limitaciones y potencialidades. Hoy, después de más de treinta años, el desarrollo del MEE ha alcanzado un punto en el que es necesario revisar y evaluar las críticas que ha recibido para forjar las bases que guíen hacia la consecución de los objetivos que originalmente fueron trazados para él.

Paralelamente, el MEE se ha desarrollado como un bien de exportación, principalmente de países como el Reino Unido y Estados Unidos hacia los llamados países en desarrollo. Cursos “hechos a la medida” y su correspondiente *software*, empaquetados y repartidos por consultores externos, prometen tener la capacidad de inyectar el *technical know how* que necesitan las escuelas. Pero, ¿qué tan adecuado es el enfoque técnico-racional que usa el MEE para atender las necesidades multinivel de todos los alumnos en un sistema educativo? (Rassool and Morley 2000); más aún, ¿qué tan adecuada la importación e inmediata aplicación de estos modelos de eficacia escolar en el contexto latinoamericano?, ¿en qué medida responden estos modelos a las necesidades que enfrenta la región? Las respuestas a estas preguntas ciertamente no pueden ser en blanco y negro. Si bien se ha avanzado de manera considerable en algunos aspectos que tradicionalmente han afectado a nuestros sistemas educativos (e.g. la cobertura), existen algunos otros problemas graves en los que los avances son prácticamente nulos (e.g. equidad). En México, por ejemplo, la inequidad con respecto a la distribución de las oportunidades educativas sigue existiendo, e incluso tiende a aumentar (Sandoval-Hernández 2007).

De esta manera, nuestro objetivo en este trabajo es delinear las posibles bases para un nuevo programa de investigación en eficacia escolar que supere las limitaciones teórico-metodológicas de la corriente clásica del MEE y que sea más adecuado para la realidad social predominante en América Latina. Dado que la estructura de esta ponencia está basada en la noción de los programas de investigación científica de Lakatos (1970), en primer término se presenta una breve revisión de sus principales conceptos, seguida por el análisis de los fundamentos básicos del MEE propuesto por Lauder y colaboradores (1998). Posteriormente se hace un recuento de algunas críticas al MEE sobre su afiliación teórico-metodológica y sus resultantes dificultades para la incorporación plausible del contexto en sus análisis. La cuarta sección introduce brevemente algunos de los argumentos presentados por Teddlie y Reynolds (2001) para atender a las críticas. Finalmente, se presentan una breve evaluación del MEE y algunas sugerencias para guiar el desarrollo de un programa de investigación alternativo.

2. LA NOCIÓN DE LOS PROGRAMAS DE INVESTIGACIÓN DE LAKATOS

Según Lakatos, un programa científico de investigación consiste en tres partes principales: el núcleo central, un cinturón protector y la heurística (negativa y positiva).

El *núcleo central* lo constituyen los supuestos básicos esenciales del programa de investigación y toma la forma de una serie de hipótesis generales, las cuales son irrefutables por simple decisión metodológica.

El *cinturón protector* es una serie de hipótesis auxiliares que subyacen del núcleo central y que lo protegen de la falsificación, al mismo tiempo que traducen el poder heurístico del programa en la predicción o explicación de hechos nuevos, en función de lo cual se puede verificar el progreso o el estancamiento (degeneración) de dicho programa.

La *heurística positiva* y la *heurística negativa* son las reglas fundamentales de la investigación, cuyo rol consiste en orientar la organización conceptual, metodológica y empírica del programa. La heurística negativa estipula lo que se aconseja no hacer, por ejemplo abandonar o modificar el núcleo central del programa. Por el otro lado, la heurística positiva especifica lo que se debe hacer dentro del programa, por ejemplo qué temas se deben estudiar, en qué orden y de qué manera, a fin de cambiar o ajustar el cinturón protector y reforzar el núcleo central del programa.

3. EL NÚCLEO CENTRAL DEL PROGRAMA DE INVESTIGACIÓN DEL MEE

De acuerdo con Lauder y sus colegas (1998) una reconstrucción racional¹ del núcleo central de la escuela clásica del MEE contendría los siguientes supuestos básicos esenciales.

1. Las escuelas sí tienen un efecto en los resultados escolares de los estudiantes (en términos de la puntuación que éstos obtienen en un examen determinado).
2. Los efectos de la escuela no ocurren por casualidad. Además, que estos efectos que mejoran los resultados escolares de los estudiantes pueden ser manipulados y replicados con base en la investigación del MEE.
3. Las escuelas son como cualquier otra organización en donde los empleados y los alumnos responderán a los estímulos de sanciones y recompensas del sistema, de modo que la manipulación y réplica de los factores de eficacia escolar se hace posible.
4. Las escuelas como organizaciones forman parte de una estructura anidada / multi-nivel. Es decir, que los alumnos están anidados en grupos, los grupos en escuelas y las escuelas en zonas geográficas. Además, se asume que la efectividad escolar puede identificarse analizando el desempeño de cada nivel y, por inferencia, la efectividad de las relaciones entre cada nivel.
5. Existe autonomía relativa entre los niveles y entre el sistema educativo y la sociedad. De modo que las escuelas pueden generar efectos sobre los resultados escolares de sus alumnos independientemente de los factores externos que los afectan.

¹ El término *reconstrucción racional* fue acuñado por Lakatos (1970) y se refiere a una reconstrucción lógica e histórica de lo que los investigadores de un área o programa determinado han expresado en sus trabajos, por lo que no coincide necesariamente con los pensamientos o compromisos personales de los investigadores.

4. Críticas al MEE

Existe un amplio debate dentro del MEE y una casi interminable, y a veces demasiado cargada de retórica, discusión entre críticos y defensores de este movimiento. Afortunadamente, existen algunas excelentes compilaciones de críticas (e.g. Slee, Weiner et al. 1998; Wrigley 2004) y contra-críticas (Teddle and Reynolds 2001) que dan elementos para establecer algún orden. Este trabajo se centra en aquellos aspectos del debate relacionados con las afiliaciones teórico-metodológicas del MEE y su resultante dificultad para incluir de manera exitosa el contexto en sus análisis. Consideramos que estas críticas son las más trascendentales ya que estos elementos son los que soportan al núcleo central del programa.

Diversos autores han criticado fuertemente al MEE por su afiliación positivista (e.g. Thrupp 1999; Willmott 1999a; Wrigley 2004). De acuerdo con los críticos esto se hace evidente por la innegable dieta básica del MEE constituida por variables observables y medibles (Willmott 1999b), por su limitada perspectiva de las complejas relaciones entre las escuelas y sus contextos (Thrupp 1999), y por sus conclusiones lineales de tipo insumo – producto (Wrigley 2004). Aplicar esta lógica dentro de complejos sistemas humanos provoca una larga cadena de supuestos inexactos. Estos autores sostienen que la adopción de esta ontología y epistemología positivista necesariamente implica suponer, entre otras cosas: i) que los factores no considerados en el modelo de análisis permanecen constantes durante el mismo (Wrigley 2004), en otras palabras, el contexto social se conceptualiza como un grupo de factores fijos, externos e independientes de la agencia de las escuelas y sus actores (Willmott 1999b) ii) que las relaciones identificadas por medio de este tipo de análisis demuestran causalidad (Fidler 2001); iii) que los factores de eficacia escolar identificados por este tipo de análisis pueden ser manipulados y replicados en contextos diferentes (Lauder, Jamieson et al. 1998), incluso en diferentes países (Rassool and Morley 2000); iv) que los actores son esencialmente pasivos con respecto a la estructura y las demandas del sistema educativo (Lauder and Brown 2007) y; v) que estos factores, en forma de listas o modelos, pueden fungir como la receta que al aplicarse en las escuelas no efectivas, las convertirá, sin más, en efectivas (Wrigley 2006).

5. EL CINTURÓN PROTECTOR DEL MEE

Esta sección se basa principalmente en el artículo que Teddle y Reynolds (2001) publicaron para contestar a las críticas al MEE contenidas en los libros de Thrupp (1999) y de Slee y colaboradores (1998). La importancia conferida al trabajo de Teddle y Reynolds (TyR) se basa en el título de “Guardianes Principales del MEE” otorgado a ellos por autores como Wrigley (2004) y a su puesto clave como editores de *The International Handbook of School Effectiveness Research* (2000).

TyR sostienen que las críticas al MEE pueden clasificarse en políticas, metodológicas y teóricas. Basados en esta clasificación presentan una serie de catorce críticas puntuales seguidas de sus contra-críticas, que van desde simples declaraciones de acuerdo, hasta vigorosas defensas. Con respecto al alegado positivismo del MEE, aunque aceptan que *algunos* investigadores dentro del movimiento aún trabajan bajo del paradigma positivista, ellos se disocian de estas tradiciones argumentando que han adoptado una posición basada en una filosofía pragmática y explícitamente afirman que su investigación tiene las siguientes orientaciones: i) la inclusión de metodologías cuantitativas y cualitativas para la recolección y análisis de la información; ii) el uso de lógica inductiva y deductiva dependiendo de la fase del proyecto de investigación; iii) el uso de enfoques epistemológicos objetivos y subjetivos dependiendo de la información con que estén trabajando; iv) una axiología en la que los valores juegan un papel importante en la interpretación de resultados; y v)

una ontología que acepta la realidad externa y que niega que la verdad pueda ser determinada de manera definitiva².

6. EL PROGRAMA DE INVESTIGACIÓN DEL MEE: ¿PROGRESIVO O DEGENERATIVO?

Uno de los criterios que propone Lakatos (1970) para la evaluación de los programas de investigación es su capacidad para explicar hechos nuevos con base en innovaciones teóricas y metodológicas. Con este criterio, los programas de investigación pueden ser calificados como progresivos o degenerativos.

Ahora bien, aún cuando existen desarrollos teóricos (v.g. Muñoz-Repiso, Murillo et al. 2001; Taylor, Muller et al. 2003; Cervini 2003b; Fernández 2004b; Murillo 2004b) y metodológicos (c.f. Goldstein 1987) sin duda plausibles, siguen aún pendientes los cuestionamientos sobre los supuestos básicos del MEE acerca de la naturaleza de las escuelas y sus actores. Luego entonces, ¿es posible atender a las críticas sin modificar o abandonar el núcleo central del programa de investigación del MEE? Consideramos que no. Un análisis de los puntos anteriores y de las críticas que se presentan a continuación deja ver que algunos supuestos contenidos en el núcleo central del MEE no han sido defendidos exitosamente por su cinturón protector (v.g. la replicabilidad de los modelos de eficacia escolar, la pasividad de los actores, la autonomía entre escuela y contexto). Luego entonces, la creación de un programa de investigación alternativo es necesaria para garantizar el cumplimiento de los objetivos originalmente establecidos para el MEE.

7. LA HEURÍSTICA DEL MEE

En esta sección del trabajo se realizan algunas sugerencias para atender las críticas hechas al MEE sobre su alegada afiliación positivista, al tiempo que se considera su aplicación en el contexto latinoamericano. Estas sugerencias se dividen en los siguientes cuatro puntos.

Primero, consideramos que el elemento del núcleo central del MEE que no debe cambiar es que “la escuela importa”. Lo que es más, somos firmes partidarios de que los cambios que lleven a elevar la calidad de nuestra educación se pueden y se deben lograr en las condiciones sociales y políticas existentes. Pero, ¿quién y cómo se debe establecer la dirección de estos cambios?, ¿en qué términos se debe evaluar la *efectividad* de las escuelas? La respuesta a estas preguntas da pie a nuestra segunda recomendación.

Consideramos que la participación de los actores del sistema educativo en el MEE debe ser fortalecida con el fin de evitar interpretaciones sesgadas y la reproducción de dinámicas de inequidad cuando se aplique el programa de investigación.

La construcción de identidad es un proceso que siempre se produce en relación a otros, involucra complejas dinámicas de poder (Gonzalez-Casanova 2004) y alberga un alto riesgo de generar de estereotipos; donde el *nosotros* generalmente lleva connotaciones positivas y el *otros* se asocia a valores negativos. Estos estereotipos frecuentemente favorecen la reproducción de inequidades (Barrón-Pastor 2007).

² Paradójicamente ninguna de estas orientaciones contradice de manera contundente al paradigma positivista.

La única manera de evitar los estereotipos es permitir a los actores definirse a sí mismos. Adicionalmente, diversos autores sostienen que los procesos educativos son mejor entendidos por sus actores (Stables 2003) y que por ello, son los actores quienes debería establecer los objetivos de mejora y la dirección de los cambios (Smith 1998). De esta manera, si uno de los objetivos del MEE es el combate de las inequidades (problema especialmente grave en el contexto latinoamericano) tendrá que promover la participación de todos los actores involucrados con la educación (maestros, padres de familia, hacedores de política pública, estudiantes, etc.) Una posible vía para lograrlo es aprovechar el camino andado por otros programas de investigación con objetivos muy similares como lo es el de Investigación acción (c.f. Whitehead and McNiff 2006; Stringer 2007).

Tercero, consideramos que el paradigma positivista en el que aún se inscribe la mayoría de la investigación dentro del MEE limita la correcta comprensión de la realidad social de la que forman parte las escuelas y sus actores. En su lugar proponemos la utilización de una metodología con un enfoque crítico realista que ofrezca explicaciones de la realidad desarrolladas y soportadas relacionando teoría y datos de manera explícita. Dicho marco metodológico debe ser realista en un sentido tanto ontológico como epistemológico. En otras palabras, la forma en que la realidad es entendida debe estar determinado por las mejores teorías disponibles en un momento dado; y, en el sentido epistemológico, se refiere a la idea de que las teorías pueden postular mecanismos no-observables que explican fenómenos observables (Lauder and Brown 2007). La existencia de estos mecanismos se basa, por una parte, en la estructura anidada de los sistemas escolares; es decir, se refieren a las tensiones provocadas por la interacción entre los diferentes niveles (e.g. cultura escolar – política pública), que no son observables pero que tienen efectos observables en las prácticas y disposiciones de maestros, alumnos y demás actores. Por otro lado, estos mecanismos no observables se refieren también a la interacción entre efectos observables en las escuelas (e.g. efectos composicionales) cuyas causas se encuentran fuera de ellas (capital cultural, económico, social, etc.)

Este enfoque niega que el contexto pueda verse como algo fijo y ajeno a las escuelas, en su lugar establece que tanto a la escuela como su contexto son entidades conceptuales que se definen a partir de la interacción entre ellas y del conjunto de relaciones que las constituyen. Bajo esta perspectiva, la escuela y su contexto comparten *rizómicamente* el conjunto de factores que afectan los resultados escolares. Un buen ejemplo para tener una imagen de un rizoma es el pasto. Si se observan sus raíces es prácticamente imposible saber qué raíz corresponde a cada pasto, pero cada pasto tiene raíces y todas ellas están interconectadas (Deleuze and Guattari 1972). En este sentido, no se puede hablar de relaciones causales lineales, sino de redes.

Los análisis de este tipo requerirán métodos de análisis mixtos. Las técnicas cuantitativas serán necesarias para establecer la existencia, magnitud y localización de los fenómenos observables o *síntomas* (e.g. efectos composicionales) y las cualitativas para explicar los mecanismos que les subyacen (e.g. tensiones). Dado que estos mecanismos no pueden ser observados (sólo sus síntomas), para que puedan ser considerados en el análisis deberán ser teorizados (Lauder and Brown 2007). El objetivo sería entonces construir una explicación con fundamentos teóricos en la que los elementos metodológicos cuantitativos y cualitativos sean reconocidos e incluidos en una narrativa explicativa de los procesos educacionales (Nash 1999b).

Cuarto, consideramos que cada sistema educativo y cada escuela tienen contextos con características particulares y diferenciadas, por lo que concordamos con Murillo (2003) cuando dice que la importación e inmediata puesta en marcha de modelos de eficacia escolar más que una ilusión, es un engaño.

Es bien sabido que los orígenes y el mayor volumen de trabajos dentro del MEE se concentran en Estados Unidos, el Reino Unido y otros países de los llamados desarrollados. Consecuentemente sus análisis y hallazgos corresponden específicamente a las características sociales, económicas, políticas y culturales que comparten estos países y que no necesariamente están presentes en otras regiones del mundo.

De acuerdo con Murillo (2007), estos países se caracterizan porque en gran medida tienen autonomía escolar, recursos económicos y materiales suficientes, y una libertad considerable de los padres para escoger entre diferentes escuelas. En contraste, los países latinoamericanos se caracterizan por la insuficiencia e inadecuada distribución de la infraestructura escolar, el hecho de que muchas familias están forzadas a depender del trabajo infantil para satisfacer sus necesidades básicas, las históricas formas de inequidad social y la forma en la que se intersectan con el subdesarrollo postcolonial (Rassool and Morley 2000), además de tener sistemas educacionales tradicionalmente centralizados con limitada autonomía escolar (Murillo 2007).

Sin desdeñar lo que se puede aprender y utilizar de la investigación desarrollada en Estados Unidos y Europa, es necesario evaluar minuciosamente qué partes de ella pueden realmente abonar a la solución de los problemas que enfrenta Latinoamérica y qué partes deben ser desarrolladas a partir del análisis de nuestra propia realidad.

Finalmente, creemos que los argumentos presentados en este trabajo nos urgen a que como actores del sistema educativo latinoamericano (maestros, alumnos, padres de familia, investigadores, hacedores de política pública, etc.) no esperemos pasivamente la conclusión del debate sobre los alcances y limitaciones del MEE para tratar de importar y aplicar el modelo de eficacia escolar que resulte *ganador*. Si queremos dar pasos firmes hacia el mejoramiento de nuestros sistemas educativos, es necesario que participemos en el debate y que al mismo tiempo generemos herramientas teórico-conceptuales y metodológicas desde nuestra propia perspectiva y de acuerdo a nuestros intereses y prioridades, así como seguir trabajando en la producción de bases sólidas para establecer un nuevo programa de investigación que responda mejor a las necesidades de la realidad en Latino América.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barrón-Pastor, J. C. (2007). Promoting intercultural relations? Racism and Affirmative actions for Indigenous persons in Mexican Higher Education. Society for Latin American Studies Conference 2007. University of Newcastle.
- Cervini, R. (2003b). "Diferencias de resultados cognitivos y no-cognitivos entre estudiantes de escuelas públicas y privadas en la educación secundaria de Argentina: Un análisis multinivel." Education Policy Analysis Archives 11(6).
- Deleuze, G. and F. Guattari (1972). Anti-Oedipus: Capitalism and schizophrenia. New York, Viking Press.
- Fernández, T. (2004b). Distribución del conocimiento escolar: clases sociales, escuelas y sistema educativo en Latinoamérica. Centro de Estudios Sociológicos (CES). Mexico, El Colegio de Mexico.
- Fidler, B. (2001). A structural critique of school effectiveness and school improvement. School effectiveness and school improvement—alternative perspectives. A. Harris and N. Bennett. London, Continuum.
- Goldstein, H. (1987). Multilevel models in educational and social research. London, Griffin.
- Gonzalez-Casanova, P. (2004). Las nuevas ciencias y las humanidades. De la academia a la política. Barcelona, Anthropos.
- Lakatos, I. (1970). Falsification and the methodology of scientific research programmes. Criticism and the Growth of Knowledge. I. Lakatos and A. Musgrave. Cambridge, Cambridge University Press: 91-195.

- Lauder, H. and C. Brown (2007). An appraisal competing research programmes on school effectiveness and school improvement. Bath, University of Bath.
- Lauder, H., I. M. Jamieson, et al. (1998). Models of Effective Schools: Limits and Capabilities. School Effectiveness for Whom? Challenges to the School Effectiveness and School Improvement Movements. R. Slee, G. Weiner and S. Tomlinson. London, Falmer Press.
- Muñoz-Repiso, M., F. J. Murillo, et al. (2001). "Aportaciones de las teorías de la Organización al nuevo movimiento teórico-práctico de Mejora de la Eficacia Escolar." Revista Española de Pedagogía LIX(218): pp. 69-84.
- Murillo, F. J. (2003). "Una panorámica de la investigación iberoamericana sobre eficacia escolar." Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación 1(1).
- Murillo, F. J. (2004b). "Un marco comprensivo de Mejora de la Eficacia Escolar." Revista Mexicana de Investigación Educativa 9(21): 319-359.
- Murillo, F. J. (2007). School Effectiveness Research in Latin America. International Handbook of School Effectiveness and Improvement. T. Townsend. Dordrecht, Springer. 17: 75-91.
- Nash, R. (1999b). "What is Real and What is Realism in Sociology?" Journal for the Theory of Social Behaviour 29(4): 445-466.
- Rassool, N. and L. Morley (2000). "School Effectiveness and the Displacement of Equity Discourses in Education." Race Ethnicity and Education 3(3): 237-258.
- Sandoval-Hernández, A. (2007). "La equidad en la distribución de oportunidades educativas en México. Un estudio con base en los datos del EXANI-I." Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación 5(1): 22-42.
- Slee, R., G. Weiner, et al. (1998). School Effectiveness for whom? Challenges to the school effectiveness and school improvement movements. London, Falmer Press.
- Smith, L. M. (1998). A kind of educational idealism: Integrating realism and reform. International handbook of educational change. A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan and D. Hopkins. Dordrecht/Boston/London, Kluwer Academic Publishers. 5: 100-120.
- Stables, A. (2003). "School as Imagined Community in Discursive Space: A Perspective on the School Effectiveness Debate." British Educational Research Journal 29(6): 895-902.
- Stringer, E. T. (2007). Action Research. London, Sage.
- Taylor, N., J. Muller, et al. (2003). Getting schools working: Research and systemic school reform in South Africa. Cape Town, Pearson Education.
- Teddlie, C. and D. Reynolds (2000). The International Handbook of School Effectiveness Research. London and New York, Falmer Press.
- Teddlie, C. and D. Reynolds (2001). "Countering the Critics: Responses to Recent Criticisms of School Effectiveness Research." School Effectiveness and School Improvement 12(1): 41-82.
- Thrupp, M. (1999). Schools Making a Difference: Let's Be Realistic! : School Mix, School Effectiveness, and the Social Limits of Reform. London, Open University Press.
- Whitehead, J. and J. McNiff (2006). Action Research Living Theory. London, Sage.
- Willmott, R. (1999a). "School Effectiveness Research: an ideological commitment?" Journal of Philosophy of Education 33(2): 253-268.
- Willmott, R. (1999b). "Structure, Agency and School Effectiveness: researching a 'failing' school " Educational Studies 25(1): 5 - 18.
- Wrigley, T. (2004). "'School effectiveness': the problem of reductionism." British Educational Research Journal 30(2): 227 - 244.
- Wrigley, T. (2006). Another School is Possible. London, Bookmarks Publications.