



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

Carrasco Rozas, Alejandro

Investigación en efectividad y mejora escolar: ¿Nueva agenda?

REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 6, núm. 4, 2008,  
pp. 5-23

Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar  
Madrid, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55160402>

- ▶ 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

ISSN: 1696-4713



Revista Iberoamericana sobre  
Calidad, Eficacia y Cambio en Educación

## INVESTIGACIÓN EN EFECTIVIDAD Y MEJORA ESCOLAR: ¿NUEVA AGENDA?

*Alejandro Carrasco Rozas*

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación  
(2008) - Volumen 6, Número 4

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol6num4/art1.pdf>

**A**partir de la reciente publicación del *International Handbook of School Effectiveness and Improvement* –editado por Tony Townsend, investigador norteamericano y figura del área de escuelas efectivas a escala mundial–, este comentario discute tanto sobre la dirección que esta tomando la investigación en efectividad y mejora escolar (IEM) como la potencial contribución de una nueva agenda de mejoramiento escolar a las políticas educativas destinadas a los sectores menos privilegiados de la población. Esto interesa pues luego de casi tres décadas de sostenida expansión, la IEM se ha consolidado como un género distintivo al interior de la amplia gama de sub-disciplinas del campo de estudio denominado investigación educacional. Sin ir más lejos, al inicio de esta década sus principales exponentes afirmaron que, dada la magnitud del conocimiento producido y su marcada influencia a nivel de política y práctica, la investigación en efectividad y mejora ya cumplía con los requisitos suficientes para ser considerada una ‘ciencia normal’ (Teddrie y Reynolds, 2000). En ese marco, el *International Handbook of School Effectiveness and Improvement* (en adelante el Handbook) ofrece una actualizada revisión de los debates contemporáneos que toman lugar no sólo al interior del denominado ‘paradigma’ de la efectividad sino también en su periferia. En términos generales, el Handbook es una publicación de 998 páginas y 51 capítulos que, escrito por destacados y autorizados investigadores tanto del área de la efectividad como del mejoramiento escolar, ofrece detallada discusión del conocimiento de base de la disciplina. Es a su vez temáticamente amplio pues además del tradicional foco en factores escuela-aula y logro académico, incorpora artículos que examinan la relación entre reforma educativa y mejora así como otros que se internan en distinciones más finas en torno al complejo vínculo entre contexto escolar y escuela. Asimismo, el lector encontrará en los artículos una aproximación a la diversidad de enfoques metodológicos que actualmente se emplean para abordar los problemas educativos, desde modelos multinivel a etnografía, estudio de casos o seguimiento de cohortes, o la combinación de ellos a través de diseños multi-método. Por otro lado, en continuidad con el *International Handbook of School Effectiveness Research* (Teddrie y Reynolds, 2000), se incluye el estado del arte de la IEM a escala mundial. Para ese fin, el Handbook (2007) ofrece secciones enteras al desarrollo del área en otros continentes escritas por autorizados investigadores locales. Para ello la publicación contempla secciones sobre Norteamérica y Latinoamérica –donde destaca el capítulo de Javier Murillo sobre efectividad escolar y el de Beatrice Ávalos sobre mejora– incorporando también una completa revisión sobre el área en Europa, Asia, Australasia, África y Medio Oriente. En este punto, salta a la vista lo tedioso que podría resultar absorber una publicación de esta magnitud. Afortunadamente, el lector es didácticamente orientando con un capítulo introductorio de Tony Townsend donde se ofrece una síntesis de cada uno de los 51 capítulos (*20 Years of ICSEI: The impact of School Effectiveness and School Improvement on School Reform*, cap. 1:3). Con similar propósito, Townsend ofrece un capítulo de cierre donde ambos campos son analizados respecto a sus desafíos para la siguiente década (*School effectiveness and improvement in the twenty-First Century: Reframing the future*, cap. 51:917).

El propósito de este comentario es ofrecer algunas pistas del debate contemporáneo sobre investigación en efectividad y mejora que el Handbook cuidadosamente aborda. Naturalmente no es posible detenerse en los 51 capítulos ni dar un vistazo al estado del arte de la disciplina en los diferentes continentes. En efecto, sintetizar una publicación de esta complejidad requiere echar mano a algún criterio, que mientras resguarde un necesario balance, también ofrezca al lector un punto de vista más allá de lo estrictamente descriptivo. Con ese propósito en mente, y con particular atención al caso de Inglaterra, este comentario intenta enfatizar las reservas que hoy en día existen en la discusión educacional anglófona tanto sobre el actual desarrollo del paradigma de la efectividad como respecto a su disminuida vigencia para contribuir a nivel de política y práctica. Se ha optado por estructurar este comentario en tres partes. Primero, una

mirada a los debates internos del paradigma de la IEM vistos desde la perspectiva de algunos de sus principales exponentes. Segundo, una discusión más extensa sobre los planteamientos de la denominada agenda contextualizada de mejoramiento que, inspirada en el conocimiento producido recientemente por una vertiente de la sociología de la educación, se ha constituido en una tradición crítica del paradigma de la IEM. Por último, un breve comentario sobre dos de los artículos dedicados a América Latina, ello con el propósito de examinar la IEM Latinoamericana en el contexto de una agenda investigativa que, al menos en el mundo anglófono, ha iniciado un proceso de revisión. Desde luego, conviene prevenir al lector que naturalmente este es sólo un limitadísimo esbozo de un debate bastante más amplio que el formato de este comentario impide profundizar.

## 1. EFECTIVIDAD Y MEJORA ESCOLAR: DISCIPLINAS EN TENSIÓN

Un primer elemento que destaca tiene que ver con la diferencia explícita que establece el Handbook entre dos disciplinas que si bien nacen de la mano, han tendido a divorciarse. En efecto, a diferencia del Handbook 2000, el Handbook 2007 las incluye separadamente en su título, probablemente a fin de ilustrar su creciente autonomía. Ese intento fue explícito a mediados de los 90' una vez que numerosos proyectos de mejoramiento –que buscaban llevar a la práctica los hallazgos de efectividad escolar (EE)– concluyeron sobre la debilidad del conocimiento producido por EE para guiar procesos de cambio (ver por ejemplo Gray y Wilcox, 1996; Stoll y Fink, 1996; Stoll y Myers, 1998; Gray, Hopkins, Reynolds, Wilcox, Farell y Jesson, 1999). El Handbook al respecto ofrece al lector una completa revisión de la evolución de ambas áreas especialmente para el Reino Unido (*Growing Together: Schools Effectiveness and School Improvement in the UK*, L. Stoll and P. Sammons, cap. 11), Estados Unidos (*A Quarter Century of School Effectiveness and School Improvement research in the United States*, C. Teddlie y S. Stringfield, cap. 8) y los Países Bajos (*Educational Effectiveness and Improvement: The Development of the Field in Mainland Europe*, B. Creemers, cap. 12). A partir de estas revisiones, *a grosso modo*, se advierte que mientras la rama de EE continúa con un foco explícito en el estudio de un conjunto de factores que explican las diferencias de efectividad entre escuelas, el enfoque de mejora, en cambio, se detiene en los procesos escolares, se ocupa de la capacidad para cambiar, estudia las diferentes trayectorias de mejoramiento que muestran las escuelas en el tiempo e incorpora una definición de calidad educativa que expande el foco en pruebas estandarizadas que ha tradicionalmente caracterizado a la línea de efectividad escolar.

Adicionalmente, el Handbook ofrece dos artículos que en buena medida ilustran los marcados contrastes que últimamente se advierten entre ambas disciplinas. Uno escrito por John MacBeath, destacado investigador del área de mejora escolar y otro por David Reynolds, figura de la efectividad. Vale la pena detenerse en estos artículos pues ambos ilustran con claridad la discusión existente en el interior de sus respectivos campos.

El artículo de Reynolds (*School Effectiveness, School Improvement and the Accountability and Standards Agenda – An European View*, cap. 26) si bien refuerza su visión sobre el futuro promisorio del campo de la EE, ofrece a la vez un diagnóstico menos auspicioso en torno a la creciente pérdida de credibilidad pública del área y los límites de políticas estandarizadas y mecanismos de *accountability* para impulsar el mejoramiento de las escuelas. Esta oposición de los términos para dar cuenta del desarrollo de la EE ilustra, a lo menos, el sentido de alerta que existe respecto al lugar que la EE podría ocupar próximamente dentro de la investigación educacional.

Respecto a su futuro promisorio, Reynolds destaca lo que denomina una permanente esfera de influencia de la disciplina, a nivel de política y práctica, tras haber instalado en el imaginario público un conjunto de visiones que inspiran los procesos de cambio educativo. Reynolds detalla dichas visiones: la consolidación en el imaginario de la importancia de los factores escolares sobre los factores de contexto para dar cuenta de las diferencias de efectividad entre escuelas; la instalación de una cultura de *accountability* al interior de los sistemas educativos como resultado del énfasis en el efecto-escuela; la promoción de modelos de buenas prácticas como base de los procesos de cambio escolar; argumentos contra el pesimismo promovido por ciertas tradiciones sobre la supuesta limitada capacidad de la escuela para hacer la diferencia, y por último, la construcción de indicadores para medir y comparar los resultados educativos del sistema escolar. Sin embargo, mientras Reynolds ve en aquellas visiones una sustantiva y consolidada contribución a nivel de política y práctica a escala mundial, otros tienden a ver los elementos fundantes que dan forma a un enfoque estrictamente positivista, que se expresa en su reduccionismo para abordar los problemas educativos actuales, al sobreestimar las reales posibilidades que tendrían las escuelas menos privilegiadas de mejorar (extenderé este punto en la segunda sección).

Paralelamente, el diagnóstico menos auspicioso que Reynolds ofrece –en base a su vasto conocimiento del campo– se relaciona con dos aspectos de extraordinaria importancia para la relación entre investigación educacional y política: el limitado impacto que los hallazgos de la efectividad han tenido en las políticas educativas de otros países desarrollados, y, la pérdida de influencia de la EE sobre las políticas educativas del Reino Unido.<sup>1</sup> A este respecto, Reynolds hipotetiza sobre tres razones que podrían explicar lo que denomina el ‘fracaso’ de las recomendaciones concretas de política que hiciera el enfoque de la efectividad escolar en los 90s y la baja legitimidad actual que tendría la disciplina entre formuladores de política y actores locales. Una primera razón, señala, es la tendencia a ignorar la importancia del contexto local resultando en la creación de políticas excesivamente genéricas.<sup>2</sup> Segundo, el excesivo énfasis en factores a nivel escuela en perjuicio del aula. Tercero, la subestimación de la importancia que tiene, como motor de cambio, la variación de las prácticas al interior de las escuelas. Fundamentalmente, explica que el paradigma de la efectividad tuvo durante los 90s una comprensión ‘simplista’ respecto el cambio escolar. Bajo el uso de factores genéricos, continua Reynolds, las ‘políticas educativas y los programas de mejoramiento escolar a través del mundo han tendido a crear programas universales que tratan a todas las escuelas de manera similar’ (Reynolds, 2007:477).<sup>3</sup> Reynolds subraya, en una suerte de inusual *mea culpa*, que la razón tras ello estaría en los límites del conocimiento producido por esta tradición investigativa una vez introducido a nivel de práctica. Reynolds explícitamente señala:

*El uso de una base de conocimiento de poca sofisticación y desarrollo, que caracterizó a la disciplina desde mediados y hacia finales de los 90s, y que fue usada por políticos y formuladores de política para producir y apoyar iniciativas, explica por qué estas iniciativas tuvieron resultados de baja sofisticación...donde se usaron directamente estas herramientas de política “one size fits all” fue inevitable que se generaran políticas que posteriormente fracasaron. (Reynolds, 2007:478)*

<sup>1</sup> Esto contrasta al fuerte impacto que tuvo durante todos los 90s la EE. Ese rol preponderante a nivel de política se vio reflejado, por ejemplo, en la creación de la Ofsted y de la Unidad de Estándares y Efectividad dentro del Departamento de Educación inglés, en la creación de Marcos de Actuación que guiaron los procesos de inspección de la Ofsted, acciones inspiradas en las recomendaciones del enfoque de efectividad escolar (Tomlinson, S., 2005 y Whitty, G., 2002, explican esta conexión).

<sup>2</sup> Sin embargo, la definición de ‘contexto’ que utiliza el paradigma de la efectividad es aún bastante controversial. Al respecto ver pie de página 17.

<sup>3</sup> Esta y todas las restantes citas del texto, originalmente en inglés, son una traducción libre del autor.

Aunque este diagnóstico resulta llamativo al provenir de uno de los líderes de la disciplina, en otros círculos esta crítica ya constituye un lugar común.<sup>4</sup> Reynolds, sin embargo, permanece optimista respecto del campo como disciplina científica. En singulares términos para referirse a las posibilidades futuras que tendría el paradigma de recobrar su importancia a nivel de política y práctica, concluye:

*La tragedia de la situación es que la investigación de efectividad y mejora escolar, en los últimos 5 o 6 años, ha probablemente sido capaz de conceptualizar y generar bastante más y poderosas herramientas que pueden otorgar opciones para mejorar el desempeño educativo. La creación de iniciativas de mejoramiento contextualmente variado, el foco a nivel de enseñanza y aprendizaje más que a nivel escuela y la claridad respecto la importancia de usar como motor de mejora la variación de efectividad intra-escuela, son todas ahora poderosas y sofisticadas estrategias de mejoramiento... Sin embargo, la investigación de efectividad y mejora escolar ha sido desacreditada en la mente de formuladores de políticas y actores locales dada su histórica asociación con políticas que han fracasado. (Reynolds, 2007:483)*

Por otra parte, John MacBeath (*Improving School Effectiveness: Retrospective and Prospective*, cap. 4:57) nos ofrece un análisis sobre los aprendizajes y futura agenda de la investigación en mejora escolar. Lo hace sobre la base de una revisión del influyente estudio ISEP que él mismo lideró.<sup>5</sup> Sobre esta base, MacBeath ofrece un análisis retrospectivo de los hallazgos que permanecen vigentes y de las lecciones a futuro que pueden esbozarse tras una década de estudios similares en el área. El autor destaca cuatro puntos. Primero, subraya la vigencia de procesos genuinos de auto evaluación sobre procesos de mejora. Ello, en un contexto donde se ha generado fuerte evidencia en torno al escaso apoyo a los procesos de mejora que poseen modelos de inspección que sólo auditán y prescriben. Segundo, los procesos de auto evaluación, para que lleguen a buen término, deben ser direccionados. El estudio mostró en este sentido el rol clave que jugó el apoyo experto a las escuelas sobre la base de una modalidad de intervención acuñada el 'amigo crítico' (de alta complejidad pues demanda un alto nivel de expertiz a fin de lograr un balance entre binomios a veces opuestos, como por ejemplo, apoyo y exigencia, afirmación y crítica, guía y autonomía, entre los fundamentales). Tercero, sigue vigente la constatación de que las escuelas no son uniformemente efectivas. Algunas lo son en unas dimensiones más que en otras y viceversa. Cuarto, un importante hallazgo fue el fuerte impacto que posee la desventaja social sobre la adquisición del lenguaje –y en menor medida en cálculo– y del significativo efecto de las actitudes hacia el aprendizaje de estudiantes desventajados. Este hallazgo, relata, estimuló la creación y seguimiento de un programa integral de reforzamiento del aprendizaje en escuelas desventajadas ('club de tareas, estudio dirigido, extra apoyo al estudio, programa de cuidado de niños luego jornada escolar, programas creativos para reforzar relación escuela-hogar'). Aunque estas iniciativas mostraron un efecto positivo sobre el progreso escolar y las actitudes hacia el aprendizaje, es claro que 'hicieron poco para contrarrestar la inestabilidad económica y social que corre fuera de las escuelas' (MacBeath, 2007:61). Fundamentalmente, concluye

<sup>4</sup> Wrigley (2004, 2006), por ejemplo, ha sintetizado la serie de límites que muchos investigadores educacionales anglofonos ven en la efectividad escolar en tanto paradigma científico. Los ha definido como un conjunto de 'anomalías', que se expresan en los problemas epistemológicos, metodológicos y teóricos del paradigma para dar cuenta particularmente de las persistentes brechas educativas y bajos desempeños de escuelas desventajadas. La dificultad para abordar estas anomalías, durante ya casi treinta años de 'ciencia normal', argumenta Wrigley, estaría tras la aparición de perspectivas que en su reemplazo permitan comprender y apoyar los procesos educativos en contextos desventajados.

<sup>5</sup> El ISEP, *Improving School Effectiveness Project*, fue realizado en colaboración por la Universidad de Strathclyde (Glasgow) y el Instituto de Educación de la Universidad de Londres. Fue realizado en la segunda mitad de los 90s en un intento por replicar para Escocia los estudios fundantes de efectividad realizados previamente en el Reino Unido, en particular, el de Reynolds *et al.* (1989) para Gales y los de Rutter *et al.* (1979) y Mortimore *et al.* (1988) para Inglaterra. Específicamente, el estudio ISEP analizó 80 escuelas primarias y secundarias durante dos años generando datos de distinta naturaleza: seguimiento de cohortes de logro, análisis multinivel, encuestas de actitudes a una muestra de niños, cuestionarios al universo de profesores, encuesta a muestra de padres y un estudio de casos en sub-muestra de escuelas. El artículo detalla la manera en que se combinaron -para su análisis- datos de naturaleza diversa así como también hallazgos sobre el seguimiento de programas de mejoramiento que el proyecto también incluyó.

MacBeath, el ISEP arrojó una dosis de cautela sobre la tendencia a sobre enfatizar el efecto-escuela que hiciera el paradigma de la efectividad durante la primera parte de los 90s. Al respecto, MacBeath sostiene: 'el proyecto fue capaz de mostrar inequívocamente que las escuelas pueden hacer una diferencia pero que significativamente son los profesores los que la hacen. Sin embargo, fue igualmente evidente que las escuelas no puede hacer toda la diferencia.' (MacBeath, 2007:63).

Sobre esa base, MacBeath extiende su argumentación en torno al limitado efecto del conocimiento aportado por el paradigma de la efectividad al éxito de las políticas educativas y otros proyectos de mejoramiento especialmente focalizados en la población más desventajada. Luego, MacBeath extrema el argumento sobre los límites de la enseñanza en sociedades con patrones estables de desigualdad socioeconómica.<sup>6</sup> Como resultado, MacBeath constata que 'pese a un conjunto de bien estructuradas y financiadas reformas educacionales, durante los 90s ha aumentado la brecha de desempeño académico entre los estratos sociales del Reino Unido.' (MacBeath, 2007:69).

Como salida, MacBeath sostiene que el mejoramiento de escuelas que concentran estudiantes de origen desventajado requiere, entre otras acciones, apoyo multisectorial por parte de los gobiernos pero articulado a nivel escuela, abrir las escuelas a la comunidad local, fuerte intervención con programas de reforzamiento pedagógico y de actitudes, ampliar indicadores de calidad y metodologías de progreso escolar, otorgar mayor autonomía a las escuelas para estructurar la secuencia curricular según el progreso diferenciado de sus estudiantes, entre otras iniciativas. Pero no obstante su importancia, MacBeath remata:

*Pese al mejorado acceso a la educación que hemos logrado para la población más joven, las iniciativas diseñadas para reducir la brecha continúan siendo frustradas por factores que se encuentran fundamentalmente fuera de las escuelas... Si hemos aprendido algo desde los estudios de efectividad y mejora, es que la educación impartida en la escuela, tal como la conocemos, ha sido y será incapaz de cerrar la brecha entre los estudiantes de mejor y más bajo desempeño, entre aquellos de mayor privilegio socioeconómico y los menos privilegiados, y entre los de mayor y menos desventaja. Esto no es para fomentar la desesperación, sino más bien, es un urgente llamado por revitalizar la búsqueda de nuevas opciones. (MacBeath, 2007:70)*

En este punto ya podemos sacar en limpio algunas distinciones entre la tradición de la efectividad y mejora escolar. De un lado, el lector puede constatar que asoma en la investigación de mejora escolar un renovado enfoque respecto a la centralidad del contexto social para analizar el proceso educativo y cambio escolar. En efecto, recientes estudios en escuelas desventajadas elaborados por el área de mejora comienzan a conceptualizar las instituciones escolares más allá del mero uso de factores de efectividad (MacBeath, Gray, Cullen, Frost, Steward y Swaffield, 2007; Harris, James, Gunraj y Clarke, 2006; Clarke, 2005). Esto no ha sido espontáneo sino resultado del aprendizaje proveniente del trabajo empírico realizado durante esta década. Harris y Chapman argumentan al respecto:

*Ya que todo apunta a que en el largo plazo el patrón de desigualdad educativa permanecerá, sostener una política de mejoramiento basada en modelos estandarizados que combinan accountability, presión y*

---

<sup>6</sup> A fin de ilustrar con qué aspectos de la vida social deben lidiar a diario las escuelas, MacBeath detalla en su artículo una serie de datos sobre los patrones de desigualdad de la sociedad británica, inequidades en la distribución de patologías, cuadros depresivos, adicciones, diferencias calidad vivienda, empleo precario, segregación urbana, descomposición familiar, violencia de barrio, entre otras, llamando la atención sobre la concentración de esos patrones en la vida de los estudiantes de las escuelas de menor desempeño. La preocupación de MacBeath está claramente asociada al hecho que Inglaterra es el país más desigual de los países de la OECD y tiene alrededor de un 30% de sus niños en situación de pobreza ([www.esrc.ac.uk](http://www.esrc.ac.uk)).

*responsabilización a nivel local como mecanismo para forzar el desempeño, parece ser inapropiado. En escuelas ubicadas en contextos adversos, es probable que estos mecanismos tiendan a exacerbar el problema y no a solucionarlo. En cambio, la evidencia sugeriría que son necesarias estrategias que consideren el contexto, con iniciativas localmente articuladas, que empalmen con las condiciones prevalecientes en las escuelas, que construyan capacidad interna... Tendrán escaso éxito iniciativas de mejora escolar que descuiden la inherente diversidad y variabilidad existente entre las escuelas. (2004:429)*

Contrariamente, este giro ha permanecido generalmente ausente en la investigación de efectividad escolar donde se tiende a definir la escuela como una entidad quasi-autónoma, aislada de la sociedad, cuya inercia interna impediría introducir buenas prácticas como 'metas claras', 'visión', 'expectativas altas', 'foco curricular', 'monitoreo del progreso alumnos', 'buen ambiente aprendizaje', todas prácticas que las posiciones más *ortodoxas* de la efectividad, sostienen, *explicaría* el desempeño diferencial de las escuelas y estarían a la base de modelos de intervención de política.<sup>7</sup>

En suma, una línea argumental plausible en torno al trabajo de Reynolds y MacBeath, destacaría la convergencia en el diagnóstico que ambos tienen –aunque con matices– respecto al limitado impacto que ha tenido el conocimiento base del paradigma de la efectividad en el éxito de políticas de intervención particularmente en escuelas que atienden a población desventajada. Sin embargo, este planteamiento no es nuevo. A principios de esta década, tras sintetizar la investigación inglesa disponible sobre diez años de reformas educativas, dos importantes figuras de la investigación educacional británica concluyeron que 'una crítica particular al trabajo de mejoramiento escolar, es que esta perspectiva ha tendido a exagerar el punto hasta el cual escuelas individuales pueden desafiar desigualdades estructurales.' (Mortimore y Whitty, 2000:21).<sup>8</sup>

## 2. HACIA UNA AGENDA CONTEXTUALIZADA DE MEJORAMIENTO ESCOLAR

Por otro lado, destaca la incorporación en el Handbook de dos artículos escritos por autores que se distancian del paradigma de la efectividad y mejora para abordar la relación entre calidad educativa y desventaja. Mientras el primer artículo de Ira Bogotch, Luis Miron y Gert Biesta (*"Effective for What, Effective for Whom?": Two Questions SESI* [school effectiveness and school improvement] *Should Not Ignore*, cap. 6:93) problematiza los límites teóricos y epistemológicos del concepto de efectividad, en el segundo Martin Thrupp, Ruth Lupton y Ceri Brown (*Pursuing the Contextualisation Agenda: Recent Progress and Future Prospects*, cap. 7:111) ofrecen argumentos en favor de lo que han denominado una *agenda contextualizada de mejoramiento* que intenta alimentar una agenda de política educativa que contribuya efectivamente a mejorar las oportunidades educativas de los menos privilegiados. Aunque a primera vista la decisión del Handbook de incluir los argumentos de sus críticos parece audaz, a juzgar por la dirección que ha tomado el debate educativo en los países anglofonos, dar cuenta de los límites de la IEM constituye a esta altura una pieza ineludible de la discusión. En efecto, en el capítulo introductorio,

<sup>7</sup> Sin embargo, esta noción de 'explicación causal' ha sido fuertemente desafiada. Ver pie de página 14.

<sup>8</sup> Mortimore y Whitty provienen de diferentes campos de estudio. De ahí la importancia que ha tenido esta publicación. Peter Mortimore es investigador del paradigma de la efectividad y mejora, Geoff Whitty sociólogo de la educación. Ambos han dirigido el Instituto de Educación de la Universidad de Londres, el primero durante la segunda década de los 90s, el segundo la primera década del 2000.

Townsend explica las razones del Handbook para incorporar a investigadores que han sido críticos al paradigma de la efectividad.<sup>9</sup>

El artículo de Bogotch, Miron y Biesta extiende y renueva argumentos ya introducidos por otros especialistas (Angus, 1993; Ball, 1998; Morley y Rasool, 1999; Sree y Weiner con Tomlinson, 1998;<sup>10</sup> Wrigley 2004, 2006; para una ilustración empírica ver Gewirtz, 1998 y Lupton, 2005, 2006). Desde un plano teórico, los autores discuten sobre los límites del concepto de efectividad, que tiende a conceptualizar las instituciones escolares en código de déficit, a reducirlas a una entidad abstraída de su sustrato histórico y social, tendiendo a naturalizar los fenómenos de desigualdad y poder que no sólo circundan sino también estructuran la acción de las escuelas, otorgando por esta vía fundamentos para la individualización y privatización de los problemas educativos. Más específicamente, los autores ofrecen una serie de argumentos para enfatizar que la relación entre enseñanza y aprendizaje no puede ser entendida como una relación causal. Esto, al recordarnos que el aprendizaje por naturaleza es fundamentalmente un acto simbólico. Y estaría en este sentido mediado por un conjunto de factores además de la enseñanza. Bajo la pregunta 'efectividad para qué', los autores intentan llamar la atención sobre la importancia que tiene a nivel de investigación, política y práctica, tener presente que la noción de enseñanza efectiva posee sólo una connotación instrumental, es explicativamente limitada y conceptualmente desprovista de un principio sustantivo sobre educación y pedagogía.

Desde una óptica similar, aunque otorgando mayor atención a la relación entre mejoramiento y política educativa, el artículo de Thrupp, Lupton y Brown ofrece una síntesis de los límites que caracterizarían al paradigma de la IEM, en particular, la conceptualización restringida de la compleja relación de las escuelas con sus contextos sociales, económicos y políticos, la consecuencia que esto tiene en términos de política educativa y las ventajas que ofrece una perspectiva contextualizada.<sup>11</sup> Los autores desarrollan dicha discusión en dos secciones separadas, una dedicada al enfoque de efectividad y otra al de mejora. Respecto al primer enfoque, señalan que aunque históricamente casi todos los estudios de efectividad escolar confirman la limitada influencia de los factores escuela y el impacto fundamental de la familia sobre el aprendizaje, esta última relación generalmente permanece inexplorada ya que, inmediatamente después de constatar dicha relación, esta tradición tiende a concentrarse exclusivamente en la relación entre factores escuela y logro académico. Por contraste, Thrupp y colegas destacan el punto de inflexión que ha tenido la investigación en mejora escolar en términos de ampliar el foco de análisis para comprender las dinámicas de mejoramiento escolar en contextos de desventaja. Efectivamente, a inicios de esta década, John Gray, investigador del enfoque de mejora escolar, en respuesta directa a las críticas de Thrupp (1999) sobre la descontextualizada agenda de esta línea de trabajo, concedió: 'La respuesta honesta es que no sabemos realmente cuánto más difícil les resulta mejorar a escuelas que atienden a comunidades en desventaja porque mucha de la investigación en mejora escolar ha ignorado esta

<sup>9</sup> Townsend reseña la invitación a debatir que hizo la AERA (American Educational Research Association), en su conferencia anual del 2000, a los mayores exponentes del paradigma de la efectividad y algunos de sus críticos. La publicación de los artículos especialmente escritos para esa ocasión fueron publicados en *Journal of School Effectiveness and School Improvement* (Thrupp, 2001a; Sree y Weiner, 2001; Teddlie y Reynolds, 2001). A raíz de ese debate, la controversia continuó (Thrupp, 2001b; Reynolds y Stringfield, 2001; Teddlie, 2002; Thrupp, 2002) y ha tendido a encontrar puntos de encuentro en este Handbook.

<sup>10</sup> Hay disponible una versión en español: Sree, R. y Weiner, G. con Tomlinson, S. (Eds.) (2001) *¿Eficacia para quién? Crítica de los movimientos de las escuelas eficaces y de la mejora escolar*. Madrid: Akal.

<sup>11</sup> En rigor, el uso de los autores del término 'contextualizar' no significa, por ejemplo, a nivel de política 'focalizar' o 'especificar', más bien es un término sociológicamente inspirado para relevar el rol que a nivel de práctica juegan procesos más amplios de desigualdad o poder y, en este sentido, enfatizar la importancia que tiene a nivel de investigación dar cuenta de la complejidad existente en los procesos escolares.

dimensión –que es más difícil, sin embargo, parece incuestionable’ (2001:33).<sup>12</sup> Alrededor de esa época, otro importante investigador de la tradición de mejora escolar apuntó: ‘Existe ahora fuerte evidencia de base que sugiere que iniciativas tales como administración local de la escuela, inspección externa, foco en desarrollo organizacional o más evaluación docente afecta sólo indirectamente el logro académico...asimismo aunque el foco en enseñanza y aprendizaje es necesario, es también una condición insuficiente para el mejoramiento escolar’ (Hopkins, 2001:4-5).

En otras palabras, el proceso de cambio escolar en escuelas desventajadas posee una complejidad que no ha sido cuidadosamente estudiada, ni es necesariamente facilitado por políticas a nivel de gestión y evaluación de desempeño. Para completar el cuadro, el giro de esta tradición puede capturarse en las conclusiones de un reciente estudio que exploró procesos de mejoramiento en contextos de vulnerabilidad social:

*La investigación en efectividad escolar ha consistentemente mostrado que entre un 8-15% de la diferencia en logro entre escuelas se explica por lo que en realidad la escuela hace, esto es, por sus condiciones internas, más que por la variación de la composición de su matrícula. Es decir, el contexto socioeconómico es una enorme e indisputable fuerza que forma las aspiraciones y el resultante logro académico de jóvenes y niños en áreas desventajadas. La dominante respuesta política [sin embargo] ha sido sugerir que se trataría de un problema interno a la escuela...La reticencia de adaptar políticas de mejora considerando los factores contextuales es en parte explicado por el miedo a que esto pueda usarse como excusa y explicación de malas prácticas al interior de la escuela...Aunque esto es debatido, permanece el hecho que muchos programas y políticas para escuelas en contextos difíciles, se han concentrado en la solución de problemas internos ignorando los factores contextuales que conforman dichos problemas. (Harris y McGregor, 2006: ix, mis itálicas)*

Sin embargo, a juicio de Thrupp y colegas, si bien el giro del enfoque de mejora escolar es promisorio, de momento ambas tradiciones aún ofrecen insuficiente problematización de la noción de ‘contexto’, enfatizando a este respecto la importancia de trabajar aún más en esta dirección (Thrupp *et al.*, 2007; Thrupp y Lupton, 2006). En este punto, vale la pena extender las reservas de los autores hacia el paradigma de efectividad y mejora especialmente respecto sus limitaciones en términos de política educativa.

En primer lugar, al respecto se señala que el paradigma de la IEM ‘neutraliza’ las características específicas de la población escolar que vive en situaciones de desventaja social y económica. El foco en modelos de factores efectivos neutralizaría los micro-efectos que produce sobre la enseñanza la pobreza, la vulnerabilidad emocional, situaciones de riesgo sociofamiliar, un rango de dificultades de aprendizaje, la segregación urbana, la violencia que circunda el hogar, la segmentación social de las escuelas, relevando hasta el límite la independencia que la gestión escolar y la pedagogía supuestamente tendría de aquellos micro-efectos. Si bien naturalmente existen diferencias en términos de prácticas entre escuelas y al interior de ellas (lo que la escuela ‘agrega’), se ha tendido a sobre enfatizar estas diferencias en el sentido de que este paradigma ha aislado de su análisis el influjo que posee el efecto combinado de

<sup>12</sup> Enseguida, investigadores del área de mejora iniciaron proyectos para comprender las dinámicas de mejoramiento en desventaja. Un ejemplo destacado es el seguimiento de escuelas participantes de la iniciativa SfCC (Schools Facing Exceptionally Challenging Circumstances), lanzada en el año 2001 por el gobierno laborista, que otorgó apoyo a 600 escuelas secundarias en desventaja social. Este tipo de iniciativas se han extendido a nivel primario y pre-escolar ([www.standards.dfes.gov.uk/sie/si/SfCC/](http://www.standards.dfes.gov.uk/sie/si/SfCC/)).

una diversidad de factores contextuales sobre la variabilidad de las prácticas escolares.<sup>13</sup> Enseguida, como resultado, las escuelas de menor desempeño son simplemente catalogadas como 'inefективas', conclusión a la que se arriba concentrándose exclusivamente en prácticas de gestión y enseñanza, sin que hayan sido explorados empíricamente los mecanismos generativos que explican la imbricada naturaleza de dichas prácticas. Esta arquitectura analítica propia de la IEM es denominada por los autores una conceptualización por *default* de la escuela, donde si bien nominalmente se enfatizan los diferenciales de vulnerabilidad socioeconómica, inmediatamente después de esa constatación simplemente se asume que todas las escuelas están pobladas por estudiantes que poseen niveles más o menos equivalentes en sus aptitudes lingüísticas (por ejemplo en su desarrollo fonológico previo), alumnos que están en condición óptima para enfrentar el aprendizaje desde el punto de vista emocional, social y físico, en fin, estudiantes que viven en hogares y barrios que en promedio ofrecen un ambiente más o menos estimulante y que están en sintonía con las demandas de la escuela.

En segundo término, es fundamentalmente dicha neutralización de las características propias de la población escolar más desventajada, la que lleva al paradigma de la IEM a ofrecer un conocimiento limitado respecto las necesidades de aprendizaje y de apoyo específicos que poseen estos estudiantes para progresar académicamente así como también de los problemas concretos que caracteriza la gestión escolar y los procesos instruccionales en contextos de menor privilegio.

En términos de política educativa, los autores subrayan que este enfoque ha simplificado al límite la complejidad de la enseñanza en pobreza, alimentando políticas educativas del tipo *one size fits all*, que operacionalmente son difundidas bajo la noción de 'buenas prácticas de efectividad escolar'. La dificultad estaría en el hecho que dichas prácticas provienen comúnmente de escuelas modelo, y que por lo mismo pueden dar cuenta mínimamente sobre los desafíos de la enseñanza y gestión en el conjunto del sistema. Desde esta perspectiva, subrayan los autores, el mal desempeño de las escuelas más desventajadas estaría asociado, se afirma, a la desviación que tendrían sus prácticas respecto de aquellas que han sido testeadas como exitosas.<sup>14</sup> Consecuentemente, sobre ese supuesto, las políticas de algunos países anglófonos en las últimas dos décadas han intentado introducir a gran escala dichas 'buenas prácticas', que aunque testeadas en contextos de excepcionalidad, pasan a constituir una suerte de 'ideal regulatorio' del sistema escolar. Esto ha facultado al Estado a exigir su implementación y a pedir cuentas de su incorporación a través de un conjunto de mecanismos de *accountability*. Esto ha llevado a que las escuelas sean objeto de una fuerte presión para implementar prácticas que no necesariamente conectan ni con sus problemas específicos ni con las necesidades de sus estudiantes, dificultando de este modo sus procesos de mejora, especialmente el de aquellas escuelas que concentran a la población de mayor vulnerabilidad socioeconómica.<sup>15</sup>

<sup>13</sup> Este planteamiento proviene de una serie de estudios tanto de los autores como de otros investigadores que ha dado lugar al denominado efecto del *school mix* sobre el proceso escolar (ver por ejemplo Brown, Riddell y Duffield, 1996; Thrupp, 1995, 1999; Lauder *et. al.*, 1999, Lupton, 2004).

<sup>14</sup> Ese supuesto tendría limitaciones metodológicas, por ejemplo, al ver equivalencia entre correlación y causalidad. Esto ha sido advertido desde dentro del paradigma por autores como Coe y Fitz-Gibbon (1998), Goldstein y Woodhouse (2000) y Luyten *et. al.* (2003). Una discusión al respecto fue presentada por el autor en el I Congreso Iberoamericano de Efectividad Escolar, ponencia publicada en *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* (2007) 5(5e), pp. 291-299.

<sup>15</sup> Visto desde un plano teórico, esto es parte de una nueva modalidad de relación entre Estado, mercado y escuela que caracteriza al actual modo de provisión educativa en algunos sistemas educativos, donde el 'paradigma de la efectividad' ha jugado un rol clave, al proveer una base científica al conjunto de estándares demandados desde el Estado a las escuelas, al margen las circunstancias específicas y posibilidades concretas que éstas tienen para alcanzarlos. Mientras el Estado pide cuentas, al mismo tiempo retrae –y *condiciona*– su apoyo e introduce en paralelo

Sin embargo, existen dudas sobre el alcance que tendrían estos planteamientos críticos, en particular, desde el punto de vista de las rutas alternativas que ofrecen a nivel de política y práctica. Desde luego, aunque las reservas de la sociología de la educación hacia el paradigma de la efectividad han sido bien fundamentadas, teórica y empíricamente, menos articulada ha sido una aclaración del modo en que una línea contextualizada de investigación educacional podría ofrecer una agenda concreta en términos de política educativa. El artículo de Thrupp y colegas ofrece una aproximación a dicho límite, avanzando un paso más allá de las tradicionales propuestas en esta área, que ven generalmente como única vía a la reducción de la desigualdad educativa, la reducción de la desigualdad socioeconómica a nivel de toda la sociedad.

En primer término, señalan los autores, una perspectiva de *mejoramiento contextualizado* estudia la compleja interrelación entre un rango de características contextuales y las respuestas de las escuelas a esos desafíos concretos. Ello, con el propósito de comprender la real naturaleza de su trabajo, sus necesidades específicas asociadas y las potenciales líneas de apoyo que podrían dibujarse para las escuelas que atienden a la población de mayor desventaja. El artículo ofrece una síntesis de estudios que han trabajado bajo esta línea. En ellos generalmente se utiliza como base de análisis las características relevantes de la composición social de la matrícula (nivel de pobreza, estructura familiar, magnitud de niños con dificultades de aprendizaje), de sus barrios aledaños (criminalidad, turbulencia social), además de características de la posición de la escuela en su contexto local (posición de mercado, tipo apoyo autoridad local). Por ejemplo, los autores esbozan detalles de un estudio en 306 escuelas primarias realizado en una provincia de Inglaterra (*Hampshire Project*) con diseño mixto y longitudinal (2004-2007) que estudia el impacto de un rango de factores contextuales sobre las dinámicas del proceso escolar a diferente nivel: grupo de pares, procesos instrucionales y dinámicas organizacionales. Básicamente, el estudio espera ofrecer recomendaciones de intervención para diferentes *clusters* de escuelas que estén en sintonía y se ajusten a sus problemas comunes.<sup>16</sup>

Consecuentemente, respecto a la potencial contribución de una agenda contextualizada al diseño de políticas de apoyo, los autores plantean que en vistas a ofrecer conocimiento contextualmente circunscrito, la investigación sobre mejora escolar en desventaja debiese producir *modelos contextualizados de prácticas*. En abierta objeción al reduccionismo de modelos genéricos de buenas prácticas, los autores plantean que la investigación en mejora escolar debiese tender a crear modelos adaptables a *clusters* de escuelas que poseen relativamente similares características contextuales. De este modo, esto podría contribuir al diseño de intervenciones que en lugar de 'neutralizar' las diferencias entre escuelas, logren empalmar con las necesidades específicas de las poblaciones escolares que atienden y las de sus directivos y profesores. A la larga, esto ayudaría a que las escuelas sean debidamente equipadas, apoyadas, orientadas, provistas de cuadros profesionales diversos y de soporte para enfrentar las desafíos específicos que toma la enseñanza. Sofisticado conocimiento sobre diferentes *clusters* de

esquemas de competencia como mecanismo para fomentar principios de 'calidad', 'diversidad' y 'elección', lo que en conjunto se ha denominado un modelo de 'des-regulación regulada' (Ball, 1998: 145). Una aplicación de esta perspectiva para el caso Latinoamericano en Falabella (2007).

<sup>16</sup> En términos generales, el estudio *Hampshire Project* trabaja a tres niveles, primero, utilizando bases de datos creadas a nivel nacional caracteriza los tipos de composición social de la matrícula, edad, características del barrio, movimiento entre escuelas de los estudiantes, posición de la escuela dentro dinámicas de mercado educativo local; en segundo término, a través de una encuesta (n=11793) examina las características socioeconómicas de los estudiantes (educación de los padres, situación y tipo de empleo, prácticas y actitudes de la familia, espacios de juego, recursos educativos en el hogar), por último, incorpora una fase etnográfica con una sub-muestra de 12 escuelas examinando procesos a nivel escuela, aula, y subgrupos dentro del aula. Todo ello, a fin de bosquejar, en determinados *clusters* de escuelas, variados patrones que toma el proceso escolar.

escuelas ayudaría a introducir innovaciones a nivel de financiamiento, progresión del currículo, organización del aula y de diseños organizacionales a nivel escuela. En suma, *interdisciplinariedad* y *contextualización* serían parte esencial de una nueva agenda de investigación y política en mejoramiento educativo.<sup>17</sup>

Paralelamente, los autores son enfáticos en alertar sobre los peligros que una mala comprensión de una agenda contextualizada podría acarrear en términos de equidad educativa. Por ejemplo, que la atención más explícita a las dificultades que posee la enseñanza en contextos desaventajados se traduzca en una excusa para sostener bajas expectativas sobre el progreso que cada estudiante puede alcanzar, o para promover una atención desigual basada en esteriotipos sociales, raciales o culturales.

En lo esencial, los autores intentan subrayar que una agenda contextualizada de mejoramiento escolar contribuiría al diseño de políticas educativas de mayor sensibilidad a las demandas de apoyo existentes a nivel local. Permitiría dar soporte efectivo a la acción de las escuelas, en lugar de abstraerlas de su dominio de práctica específico por medio de metas que las distraen de sus problemáticas permanentes. A su vez, la producción de conocimiento contextualizado, contribuiría a promover modelos tanto de asignación de recursos como de evaluación del desempeño de las escuelas más equitativas, así como mejores respuestas a las necesidades particulares de la población escolar que vive en situación de desventaja social y económica. Por consiguiente, en oposición a una conceptualización por *default* de las escuelas y a respuestas políticas genéricas basadas en prácticas efectivas, la adopción de una agenda de esta naturaleza tendría como objetivo producir conocimiento menos neutral respecto a las reales características que explican las diferencias de efectividad entre escuelas.

Por último, conviene mencionar que estos dos artículos no deben ser vistos como una contribución aislada. Al contrario, son la puerta de entrada a una crítica más amplia de la que ha sido objeto el paradigma de la IEM desde diversas ramas de la investigación educativa en el mundo anglófono. Desde este punto de vista, el Handbook acerca al lector a los debates educacionales que circundan la ortodoxia de la efectividad, haciéndolo incluso a riesgo de problematizar sus propias bases como disciplina.

### 3. LATINOAMÉRICA Y LA ORTODOXIA DE LA EFECTIVIDAD

Respecto a los artículos que tratan sobre Latinoamérica, destacan entre otros el de Javier Murillo (*School Effectiveness Research in Latin America*, cap. 5:75) y Beatriz Ávalos (*School improvement in Latin America: Innovations over 25 Years (1980-2006)*, cap. 10:183). Mirados en conjunto, ambos ilustran la vigencia e influencia que ha ejercido en la región la corriente más ortodoxa de la investigación en efectividad escolar proveniente de los países anglófonos.<sup>18</sup>

<sup>17</sup> Este planteamiento sobre modelos de prácticas contextualizadas desafía una regla básica del enfoque de la efectividad que, a fin de hacer expedito el propósito de 'generalización' que posee la disciplina, plantea explícitamente que la investigación de escuelas efectivas debe *evitar* la excesiva incorporación de variables de contexto, no más allá de los tradicionales índices de nivel socio-económico y tipo de provisión (Teddie y Reynolds, 2000:421). A contracorriente, Thrupp y colegas señalan que la sofisticación sociodemográfica actual permite crear tipologías de contextos escolares y salvaguardar el objetivo de mediana-generalización que esta a la base de cualquier política de intervención. Asimismo, subrayan, los fuertes patrones de desigualdad social, las complejas dinámicas de segregación urbana y las gradientes de segmentación educativa provocadas por los actuales quasi-mercados educativos, que en conjunto afectan el proceso y cambio escolar, hacen necesario la creación de conocimiento sobre mejoramiento educativo sobre la base de un conjunto de disciplinas como la pedagogía, demografía, geografía, antropología social, psicología social, sociología, psicopedagogía y psicología infantil.

<sup>18</sup> Una excepción es el artículo de Claudia Jacinto y Ada Freytes (*Coming and Going: Educational Policy and Secondary School Strategy in the Context of Poverty – Latin America Case studies*, cap. 46:859,) que, desde una perspectiva distinta, analiza las ventajas y dificultades de políticas

El artículo de Murillo ofrece una detallada caracterización de la investigación en efectividad escolar en Latinoamérica. Para ello se vale de una clasificación de los estudios más significativos realizados en la región según financiamiento y propósito. Murillo hace notar los contrastes del desarrollo del campo entre Latinoamérica y los países anglófonos, denominando a estos últimos el ‘pez grande’. Al respecto, Murillo nos señala que habría una ‘mutua ignorancia’ desde el punto de vista de la relación que ha existido entre los investigadores de ambas regiones. De un lado aduce razones idiomáticas para dar cuenta del desinterés de los países anglófonos sobre lo que acontece en Latinoamérica. De modo inverso, Murillo plantea que el ‘pez chico’ no se interesaría lo suficiente en lo que hace el ‘pez grande’. Especialmente, argumenta, por lo debatible que resulta la creencia en la universalidad de los hallazgos de la efectividad encontrados en el primer mundo. El resultado final es lo que denomina la dinámica de la ‘mutua ignorancia’.

Sin embargo, convendría añadir que esa mutua ignorancia es bastante más asimétrica de lo que Murillo esboza. Por contraste a una supuesta indiferencia del ‘pez chico’, el término ‘asimétrica’ busca subrayar el hecho que la investigación Latinoamericana de efectividad ha seguido fielmente las metodologías, supuestos y enfoques de las versiones más ortodoxas del paradigma anglófono de la efectividad. El mismo Murillo esquemáticamente reseña que el tipo de estudios de efectividad –y evaluaciones internacionales– que se han producido en Latinoamérica han puesto principalmente foco en la identificación de factores de efectividad –a nivel escuela y aula– vinculados a logro académico.<sup>19</sup> Aunque Murillo (2007:84) recalca que lo distintivo de la investigación Latinoamérica serían los hallazgos sobre la precariedad de la situación docente (condiciones de trabajo, calidad de la formación inicial y continua, bajos salarios, escaso tiempo proporcionado para preparar la enseñanza, extensión jornada de trabajo), estos hallazgos, aunque importantes, han desafortunadamente permanecido en la periferia, dando un lugar más gravitante a la noción genérica de ‘enseñanza efectiva’. Descontado este último rasgo distintivo, Murillo constata que los estudios Latinoamericanos no han ido más allá y han encontrado casi exactamente los mismos factores de efectividad hallados en los países anglófonos; esto es, importancia del clima del aula, metas compartidas, liderazgo, expectativas, monitoreo, y así. Adicionalmente, si se permite llevar el argumento al extremo, una revisión cuidadosa de los nueve estudios de efectividad que menciona Murillo, especialmente de los diseños metodológicos que utilizan, del lenguaje conceptual que emplean para leer los datos que obtienen, en fin, de las reiteradas referencias que hacen a los trabajos clásicos de la efectividad para modelar sus propias conclusiones, el lector no tardará en reparar que comúnmente tienden a replicar la arquitectura de la investigación en efectividad escolar más ortodoxa proveniente del mundo anglosajón. Desde este punto de vista, los temores que expresa Murillo en torno a lo discutible que sería un apego irrestricto al accionar del ‘pez gordo’ parecen confirmarse.

Otra característica que Murillo señala como propia del desarrollo del área en Latinoamérica es su supuesta hibridación conceptual, o más precisamente, la naturaleza ‘contradicторia’ de los enfoques que emplea. Murillo sostiene este argumento sobre la base de un conjunto de estudios cuyo marco de análisis

y programas educativos de Argentina (*Políticas y estrategias mejoramiento oportunidades jóvenes*, Buenos Aires, IIPE), Chile (*Liceo para Todos*, Mineduc) y Uruguay (*Políticas y estrategias mejoramiento oportunidades jóvenes*, IIPE) implementados en escuelas que educan a adolescentes de alta vulnerabilidad social y económica. El artículo ofrece aprendizajes para una agenda educativa contextualizada en la región.

<sup>19</sup> La preponderancia del paradigma de la efectividad más ortodoxo en la investigación educacional de la región no sólo se restringe a investigación en efectividad propiamente tal, también se expresa en trabajos que, con el propósito de alimentar las políticas educativas de nuestra región, sintetizan los hallazgos de la efectividad reportados tanto en el mundo anglófono (Brunner y Elacqua, 2004) como en IberoAmérica (Martín y Pardo, 2003) comúnmente sin someter a escrutinio proposiciones que, en palabras de Murillo, no necesariamente poseen validez universal.

va desde la frontera de la producción hasta el uso del sociólogo francés Pierre Bourdieu. Así, su planteamiento daría cuenta de un carácter distintivo de este campo con respecto a los países anglófonos donde los bordes de las disciplinas que cohabitaban al interior de la investigación educacional están más delimitados. Sin embargo, teniendo como base los estudios que Murillo menciona, hay indicios para plantear que junto a esta ‘contradicción’ en el tipo de enfoques en uso, existiría de manera más predominante una suerte de ‘colonización’ del área, tanto por parte de economistas de la educación así como sobretodo por investigadores que si bien poseen un origen disciplinariamente diverso tienden por igual a adherir a la corriente más ortodoxa de la efectividad proveniente del mundo anglófono. Esta colonización se expresaría en la naturaleza de la mayoría de los estudios de la efectividad: con foco principalmente en la relación entre factores a nivel escuela genéricamente definidos y logro académico en pruebas estandarizadas. A su vez, se expresaría, en la ausencia de reflexión teórica para problematizar tanto el impacto de los contextos socioeconómicos e institucionales sobre la gestión escolar y enseñanza así como en torno a los efectos de reformas educativas estandarizadas empleadas en contextos desventajados. En este sentido, no es del todo claro en qué tipo de investigación Murillo advierte el uso de autores como Bourdieu para dar pie a aquel ‘contradicitorio’ uso de enfoques. A este respecto, si bien es cierto que muchos estudios de la efectividad incorporan a Bourdieu, lo hacen sólo en sus secciones introductorias, ya sea para recalcar lo que se ha denominado el ‘pesimismo’ o ‘determinismo’ sociológico que caracterizaría el análisis educacional bourdieuriano o, alternativamente, para mencionar la importancia de la relación entre capital cultural y educación. Pero más allá de eso, hasta ahora en Latinoamérica, particularmente en la investigación en efectividad escolar, no se advierte el uso de la teoría de la práctica de Bourdieu para formular estudios ni para problematizar teóricamente el análisis de datos, como se ha venido haciendo últimamente en la investigación educacional de otras regiones (ver por ejemplo Grenfell y David, 1998; Reay, 2004; Reay, Arnot, David, Evans y James, 2004). Fundamentalmente, el punto que intento subrayar, es que la hibridización conceptual de la investigación de la efectividad vista en el uso de Bourdieu, resultaría a lo menos peculiar, en el sentido de que las implicancias que posee el uso del análisis relacional de los campos sociales de Bourdieu, va exactamente en la dirección opuesta a los supuestos epistemológicos sobre los que se funda el paradigma de la efectividad. En definitiva, es plausible aventurarse a sugerir que la mayoritaria presencia de investigadores ortodoxos de la efectividad, la débil teorización y, como correlato, la ausencia de una supuesta diversidad de enfoques, ha llevado a la IEM en Latinoamérica a tomar una posición más o menos descontextualizada para estudiar y conceptualizar los problemas que enfrentan las escuelas más vulnerables de nuestras sociedades.

Un tercer elemento distintivo que Murillo atribuye a la investigación educativa Latinoamericana es la centralidad que tendrían los temas de equidad. Como el autor muy bien afirma, ello es clave en contextos de alta desigualdad social, pobreza y relativa inestabilidad sociopolítica. Sin embargo, aunque indudablemente existe una genuina preocupación al respecto, esto no ha tendido a traducirse ni en diseños de investigación ni en una problematización teórica que permita entender la compleja relación entre pobreza, desigualdad y mejoramiento escolar.<sup>20</sup> En este sentido, generalmente la tónica más bien ha sido la presencia de estudios que tienden a utilizar una aproximación a los procesos de mejora escolar

<sup>20</sup> Por el contrario, ha existido acogida en la comunidad de investigadores de la efectividad, a trabajos que plantean, por ejemplo, que ‘la educación en pobreza no difiere esencialmente de la educación del resto de los niños’ (Eyzaguirre, 2004:259), pasando por alto el conjunto de circunstancias económicas, sociales, emocionales e institucionales que, interactuando combinadamente, transforman la enseñanza en estos contextos en una tarea de mayor complejidad.

donde las diferencias socioeconómicas, institucionales y culturales son neutralizadas. Es ilustrativo el hecho que la mayoría de los nueve estudios, que Murillo señala se encuentran entre los de mayor importancia para la región, han estudiado escuelas efectivas emplazadas en contextos de pobreza, donde siguiendo la gramática de la efectividad más tradicional, han comúnmente otorgado escasa atención a los mecanismos generativos que hacen distintiva la gestión escolar y pedagogía en contextos de desventaja. A partir de ello, sobre la base de la excepcionalidad, han creado modelos de buenas prácticas que pasan a constituir la *norma* de lo que las políticas educativas deben entender –y exigir– como educación de calidad. A la larga, esto ha impedido generar una base de conocimiento sobre la cual ofrecer respuestas públicas a las necesidades específicas –y considerando las limitaciones– que poseen las escuelas desventajadas.<sup>21</sup> Desde luego, una de las principales razones que podrían dar cuenta de esta tendencia es el hecho que los investigadores Latinoamericanos han tendido a estar influidos por una investigación de efectividad escolar desarrollada en países anglófonos durante los 80s y 90s que, como hemos visto, mostró una reducida atención a temas de equidad, o, en otras palabras, fue hasta hace un par de años, contextualmente restringida.

Por otro lado, el artículo de Ávalos da cuenta de la infancia del área de mejora escolar en la región. Ávalos reporta que existiría una ausencia del campo en tanto área de estudio así como una falta de autonomía respecto la agenda que establece el Estado. Por otro lado, en el artículo de Ávalos puede distinguirse el tipo de enfoque que han tendido a utilizar los estudios sobre mejora y reforma en la región. Al dar cuenta de un conjunto de programas de mejoramiento direccionados desde el Estado, las razones que a juicio de Ávalos explicarían su relativo fracaso, serían casi exclusiva responsabilidad de los agentes locales. Una primera causa sería la falta de ajuste entre reforma y escuela, es decir, sería un asunto de implementación y engranaje. Una segunda causa, en lo que coincide con Murillo, sería la situación de precariedad de los docentes Latinoamericanos. Sin embargo, una tercera causa estaría, señala Ávalos, en la falta de ‘voluntad’ para producir y empujar el cambio que muestran docentes y directivos. Ávalos concluye subrayando la importancia que posee para el futuro de los programas de mejoramiento tomar más seriamente los hallazgos de estudios en escuelas de excelencia ubicadas en contextos de pobreza. A juicio de Ávalos, la lista de factores que arrojan dichos estudios ‘explicarían’ el mejor desempeño educativo de esa minoría de escuelas y señalarían el camino que futuros programas de mejoramiento debiesen seguir. Sin embargo, hace menos énfasis en la probable influencia que ejerce sobre el éxito de las reformas educativas, no sólo distintos tipos de desigualdad que afectan el proceso escolar sino también –especialmente para países como Chile– los particulares desafíos que enfrentan el conjunto de escuelas que atienden una altísima concentración de alumnos desventajados, efecto en buena medida de un sistema escolar organizado a través de cuasi-mercados (Valenzuela, Bellei y de los Ríos, 2008).

<sup>21</sup> Naturalmente hay excepciones a dicha tendencia. En el caso de Chile, ver por ejemplo: Asesorías para el Desarrollo y Santiago Consultores (2000); PNUD-Asesorías para el Desarrollo (2004); Román (2004).

#### 4. ¿NUEVA AGENDA?

Mirando en perspectiva, es tarea del lector evaluar hasta qué punto una agenda contextualizada de mejora hace sentido en nuestra región. Desde luego, conviene no perder de vista que debates de esta naturaleza tardan incluso décadas en tomar forma. Es claro que la temporalidad del debate educacional rara vez coincide con la urgencia de los problemas educativos.

Mientras tanto, el Handbook incorpora el creciente debate sobre los límites que presentaría la base actual de conocimiento del paradigma de la efectividad para alimentar la política y práctica educativa en contextos de desventaja. Adicionalmente, el Handbook familiariza al lector con una agenda contemporánea de investigación en mejora escolar, que otorga atención a los efectos de los contextos sociales y económicos sobre el accionar de las escuelas, con el propósito de producir conocimiento para la elaboración de modelos y políticas contextualizadas de intervención.

Este comentario ha planteado que hoy en día se tiende a coincidir –aunque naturalmente con importantes matices– en torno a lo infructuoso que ha resultado introducir políticas educativas de mejora escolar por la vía de la extensión universal de modelos de buenas prácticas, diseñadas sobre la base de factores claves de efectividad escolar. Dicha constatación, nos comunica el Handbook, toma fuerza especialmente respecto políticas orientadas a escuelas que atienden a la población más vulnerable de la población. Coincidentemente, en una crítica a los modelos de reforma basados en alta estandarización de prácticas pedagógicas, modelos uniformes de mejoramiento y liderazgo directivo, Andy Hargreaves (2008:15) ha sostenido recientemente que la futura agenda de reforma educacional estará marcada por un tránsito gradual, que va desde la actual era de la *estandarización*, a una que el autor denomina la era de la *post-estandarización* en la manera de actuar a nivel de política y práctica. Bajo esa óptica, el Handbook ofrece a los investigadores Latinoamericanos algunas distinciones para reflexionar sobre los supuestos y mensajes que subyacen a un paradigma en revisión.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Angus, L. (1993). The Sociology of School Effectiveness. *British Journal of Sociology of Education*, 14(3), pp. 333-345.
- Asesorías para el Desarrollo y Santiago Consultores (2000). *Evaluación del Programa de Mejoramiento de la Calidad de las Escuelas Básicas de Sectores Pobres P-900*. Santiago: Ministerio de Educación de Chile.
- Ball, S. (1998). Educational Studies, Policy Entrepreneurship and Social Theory. In Ball, S. (2006) *Education Policy and Social Class*. London and New York: Routledge.
- Ball, S. (2003). The Teacher's Soul and the Terrors of Performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), pp. 215-228.
- Brown, S., Ridell, S., and Duffield, J. (1996). Possibilities and problems of small scale studies to unpack the findings of large studies of school effectiveness. In J. Gray, D. Reynolds, C. Fitz-Gibbon, and D. Jesson (Eds.) *Merging Traditions: The Future of Research on School Effectiveness and School Improvement*. London-New York: Cassell.
- Brunner, J.J. y Elacqua, G. (2004). *Factores que inciden en una educación efectiva. Evidencia*

*internacional*. Santiago-Chile: Universidad Adolfo Ibáñez.

Clarke, P. (ed.) (2005). *Improving Schools in Difficulty*. London: Continuum.

Coe, R. and Fitz-Gibbon, C. (1998). School Effectiveness Research: criticisms and recommendations, *Oxford Review of Education*, 24(4), pp. 421-438.

Eyzaguirre, B. (2004). Claves para la educación en pobreza. *Estudios Públicos*, 93.

Falabella, A. (2007). Des-centralización en Educación: Relaciones de Amor-Odio con el Estado. *Docencia*, 31, pp. 11-21.

Gewirtz, S. (1998). Can all schools be successful? An exploration of the determinants of school 'success'. *Oxford Review of Education*, 24(4), pp. 439-457.

Goldstein, H. and Woodhouse, G. (2000). School Effectiveness Research and Education Policy. *Oxford Review of Education*, 26(3 y 4), 353-363.

Gray, J. y Wilcox, B. (1996). *Good school, Bad School: evaluating performance and encouraging improvement*. Buckingham: Open University Press.

Gray, J., Hopkins, D., Reynolds, D., Wilcox, B., Farrell, S. and Jesson, D. (1999). *Improving Schools: Performance and Potential*. Buckingham: Open University Press.

Gray, J. (2001). Introduction: building for improvement and sustaining change in schools serving disadvantaged communities. In M. Maden (Ed.) *Success Against the Odds: Five Years On*. London: Routledge Falmer.

Grenfell, M., and David, J. (Eds.). (1998). *Bourdieu and Education: Acts of Practical Theory*. London: Routledge.

Hargreaves, A. (2008). The coming of post-standardization: three weddings and a funeral. In C. Sugrue (Ed.), *The Future of Educational Change. International Perspectives*. London and New York: Routledge.

Harris, A., and Chapman, C. (2004). Towards differentiated improvement for schools in challenging circumstances. *British Journal of Educational Studies*, 52(4), pp. 417-431.

Harris, A. and McGregor, J. (2006). Foreword. En: Harris, A., James, S., Gunraj, J., Clarke, P. and Harris, B. *Improving Schools in Exceptionally Challenging Circumstances*. London: Continuum.

Harris, A., James, S., Gunraj, J., Clarke, P. and Harris, B. (2006). *Improving Schools in Exceptionally Challenging Circumstances*. London: Continuum.

Hopkins, D. (2001). *School Improvement for Real*. London: RoutledgeFalmer.

Lauder, H., Hughes, D., Watson, D., Waslander, S., Thrupp, M., Strathdee, R., et al. (1999). *Trading in futures: Why markets in education don't work*. Buckingham and Philadelphia: Open University Press.

Lupton, R. (2004). *Schools in Disadvantaged Areas: Recognising Context and Raising Performance* (CASE paper 76). London: Centre for Analysis of Social Exclusion London School of Economics and Political Science.

Lupton, R. (2005). Social justice and school improvement: improving the quality of schooling in the poorest neighborhoods. *British Educational Research Journal*, 31(5), pp. 589-604.

- Lupton, R. (2006) Schools in Disadvantaged Areas: Low Attainment and a Contextualised Policy Response. In H. Lauder, Brown, P., Dillabough, J.A., and Halsey, A.H. (Ed.), *Education, Globalization y Social Change*. Oxford: Oxford University Press.
- Luyten, H., Visscher, A. and Witziers, B. (2005). School effectiveness research: from a review of the criticism to recommendations for further development. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(3), pp. 249-279.
- MacBeath, J., Gray, J., Cullen, J., Frost, D., Steward, S. and Swaffield, S. (2007). *Schools on the Edge: Responding to Challenging Circumstances*. London: Paul Chapman.
- Martinic, S. y Pardo, M. (2003). Aportes de la investigación educativa Iberoamericana para el análisis de la eficacia escolar. In F. J. Murillo (Ed.), *La Investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. Revisión Internacional sobre Estado del Arte*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Mortimore, P. and Whitty, G. (2000). *Can school improvement overcome the effects of disadvantage?* London: Institute of Education University of London.
- PNUD-Asesorías para el Desarrollo (2004). *Sistematización y evaluación del Plan de asistencia técnica a escuelas críticas de la Región Metropolitana*. Santiago: Ministerio de Educación-Chile.
- Reay, D., Arnot, M., David, M., Evans, J., and James, D. (Special Issue Editorial Group). (2004). Editorial: Pierre Bourdieu's sociology of education: the theory of practice and the practice of theory. *British Journal of Sociology of Education*, 25(4), pp. 411-413.
- Reay, D. (2004). 'It's all becoming a habitus': beyond the habitual use of habitus in educational research. *British Journal of Sociology of Education*, 25(4), pp. 431-444.
- Reynolds, D. and Teddlie, C. (2001). Reflections on the critics, and beyond them. *School Effectiveness and School Improvement*, 12(1), pp. 99-113.
- Román, M. (2004). Enfrentar el cambio en escuelas críticas urbanas: una mirada a la realidad y posibilidades chilenas. *Persona y Sociedad*, XVIII(3), pp. 145-72.
- Slee, R. and Weiner, G. (2001). Education Reform and Reconstruction as a Challenge to Research Genres: Reconsidering School Effectiveness Research and Inclusive Schooling. *School Effectiveness and School Improvement*, 12(1), pp. 83-98.
- Stoll, L., and Fink, D. (1996). *Changing Our Schools: Linking School Effectiveness and School Improvement*. Buckingham: Open University Press.
- Stoll, L., and Myers, K. (Eds.) (1998). *No Quick Fixes. Perspectives on Schools in Difficulty*. London: Falmer Press.
- Stringfield, S. (2002). Science making a difference: let's be realistic! *School Effectiveness and School Improvement*, 13(1), pp. 15-29.
- Teddlie, C., and Reynolds, D. (2000). *The International Handbook of School Effectiveness Research*. London and New York: Falmer Press.
- Teddlie, C., Stringfield, S., and Reynolds, D. (2000). Context issues within school effectiveness research. In C. Teddlie, and Reynolds, D (Ed.). *International Handbook of School Effectiveness Research* (pp. 160-185). London and New York: Falmer Press

- Teddlie, C., and Reynolds, D. (2001). Countering the critics: responses to recent criticisms of school effectiveness research. *School Effectiveness and School Improvement*, 12(1), pp. 41-82.
- Thrupp, M. (1995). The School Mix Effect: the history of an enduring problem in educational research, policy and practice. *British Journal of Sociology of Education*, 16(2), pp. 183-203.
- Thrupp, M. (1999). *Schools Making a Difference: Let's be Realistic! School mix, school effectiveness and the social limits of reform*. Buckingham: Open University Press.
- Thrupp, M. (2001a). Sociological and political concerns about school effectiveness research: time for a new research agenda. *School Effectiveness and School Improvement*, 12(1), pp. 7-40.
- Thrupp, M. (2001b). Recent School Effectiveness Counter-critiques: problems and possibilities. *British Educational Research Journal*, 27(4), pp. 443-454.
- Thrupp, M. (2002). Why meddling is necessary: A response to Teddlie, Reynolds, Townsend, Scheerens, Bosker y Creemers. *School Effectiveness and School Improvement*, 12(4).
- Thrupp, M. and Lupton, R. (2006). Taking school contexts more seriously: The social justice challenge. *British Journal of Educational Studies*, 54(3), pp. 308-328.
- Tomlinson, S. (2005). *Education in a post-welfare society*. Maidenhead: Open University.
- Valenzuela, J. P., Bellei, C. y de los Ríos, D. (2008). *Evolución de la segregación socioeconómica de los estudiantes chilenos y su relación con el financiamiento compartido*. Santiago: FONIDE-Ministerio de Educación de Chile.
- Whitty, G. (2002). *Making Sense of Education Policy: Studies in the Sociology and Politics of Education*. London: SAGE.
- Wrigley, T. (2004). 'School effectiveness': the problem of reductionism. *British Educational Research Journal*, 30(2), pp. 227-244.
- Wrigley, T. (2006). Schools and poverty: questioning the Effectiveness and Improvement paradigms. *Improving Schools*, 9(3), pp. 273-290.