

MEJORAMIENTO ESCOLAR EN CONTEXTOS DE POBREZA: PROBLEMATIZANDO SUPUESTOS

Alejandro Carrasco Rozas

1. INTRODUCCIÓN

Hace casi exactamente 20 años atrás, en Enero de 1988 en Londres, tuvo lugar el Primer Congreso Internacional de Escuelas Efectivas y Mejoramiento. Veinte años después, aquí en Santiago de Chile, Latinoamérica celebra su primera conferencia en la misma área. Esta presentación discutirá algunos de los problemas que enfrenta el campo de la efectividad después de casi tres décadas de desarrollo, especialmente, respecto a su contribución al Mejoramiento de Escuelas en Desventaja Social. Esta discusión me parece relevante porque en el contexto Latinoamericano, y el chileno en específico, el análisis educacional se ha concentrado bastante en Escuelas Efectivas, en la aplicación de modelos de gestión, pero sin embargo, no se han discutido suficientemente las implicancias y potenciales consecuencias de estos modelos. Básicamente, esta presentación usa un enfoque crítico en el sentido que discutirá los *supuestos* sobre los que se sostiene la Investigación de Escuelas Efectivas (IEE) y su aplicación al Mejoramiento Educativo.

El material que he seleccionado para esta ponencia proviene de la Revisión de Literatura que he realizado en los últimos tres años en el contexto de mi Tesis Doctoral, literatura que recoge fundamentalmente la experiencia de Inglaterra, pero también aunque en menor medida de EEUU, Nueva Zelanda, Holanda, Irlanda y Escocia.

Importantes circuitos de investigación y discusión académica coinciden –con ciertos matices– que son **tres los supuestos** problemáticos que hacen muy complejo el desarrollo de procesos de Mejoramiento Escolar en Contextos de Desventaja:

1. Que el uso de los ‘Factores Claves’ encontrados por la investigación de escuelas efectivas conduce a procesos de mejoramiento exitosos;
2. Que la ‘creación de capacidades’ para el ‘mejoramiento continuo’ es una estrategia que por sí misma asegura el cambio escolar;
3. Que un régimen de política educativa fundado en mecanismos de ‘elección’, ‘gestión’ y ‘estándares’ impulsa y garantiza procesos de mejoramiento.

La investigación educacional ha contribuido al diseño de muchas políticas educativas inspiradas en estos supuestos. Sin embargo, la evidencia hoy muestra que dichas políticas han tenido un impacto limitado sobretodo en los sectores más desaventajados de la sociedad. En efecto, Inglaterra hoy en día esta golpeada porque pese a los cientos de billones de libras invertidas en múltiples estrategias y programas de diversa naturaleza, la brecha educativa entre clases sociales y la diferencia en desempeño entre escuelas desventajadas y de clase media no sólo no se ha reducido, sino peor, ha aumentado en los últimos 15 años.

Por límites de tiempo y espacio, en la presentación de hoy me concentraré exclusivamente en la discusión del Primer Supuesto Problemático.

1. FACTORES DE EFECTIVIDAD EN EL MEJORAMIENTO ESCOLAR: ¿ESTÁ EL ÉXITO GARANTIZADO?

La investigación de escuelas efectivas, especialmente en Inglaterra, EEUU y Holanda, surge y se desarrolla en los años 80's, logrando consolidación e influencia durante los 90's. Su enfoque se centra fundamentalmente en tres aspectos: indicar que existe un 'efecto-escuela', estimar el 'tamaño' de ese efecto, y especificar los 'factores' que expresan dicho efecto. Tres elementos destacan en su consolidación como tradición investigativa: i) el desarrollo de técnicas para estimar el valor agregado de las escuelas (HML); ii) la creación de prestigiosas Journals que han permitido la difusión del conocimiento producido en el área a través de todo el mundo; iii) y la institucionalización, al interior de las Facultades de Educación, especialmente en universidades anglosajonas, de grupos de investigación dedicados exclusivamente a esta área de estudio generando una gran masa crítica de investigadores. Por su parte, la influencia del movimiento de escuelas efectivas puede verse en la amplia aceptación e incorporación que sus conclusiones han tenido en muchas de las actuales políticas educativas de los países desarrollados y su extensión como modelo en las políticas educativas de los países en desarrollo, como por ejemplo Chile.

Sin embargo, en estos mismos países desarrollados y al interior de esas mismas Facultades de Educación, la investigación de escuelas efectivas ha sido objeto de un fuerte y sistemático escrutinio académico. Existe un robusto cuerpo de conocimiento, empírico y teóricamente fundado, y que se ha consolidado especialmente durante esta década en Inglaterra, EEUU y Nueva Zelanda, cuyas conclusiones básicamente sugieren revisar algunos supuestos centrales de la investigación de escuelas efectivas. Especialmente porque esos supuestos de la IEE están hoy muy presentes en la discusión actual sobre mejoramiento escolar y en el diseño de investigación educacional. Son en general aceptados como dados y están por lo mismo ampliamente legitimados. Por ejemplo, es común la idea que una escuela inefectiva *lo es* porque posee un liderazgo escasamente centrado en lo pedagógico, posee profesores con expectativas bajas, carece de un sistema de monitoreo y fijación de metas de aprendizaje y donde el clima del aula no favorece el aprendizaje ¿Son esas las causas de la inefectividad?.

En general, este nuevo cuerpo de conocimiento que corre en paralelo a la investigación de escuelas efectivas (IEE), y que es disciplinariamente diverso, ha planteado que la IEE, en particular respecto su contribución a comprender y superar la 'desigualdad educativa', adolece de problemas ontológicos, epistemológicos, metodológicos, políticos, teóricos y éticos.

Los elementos de fondo que articulan dichos planteamientos sobrepasan el contexto de esta ponencia y obedecen a disputas intelectuales que trascienden esta discusión. Excepto por una cosa importantísima: su preocupación por los efectos que la desigualdad y deprivación social tienen sobre la enseñanza.

Para explicar entonces porqué es problemática la idea que los Factores de la Efectividad pueden conducir al Mejoramiento, expondré tres elementos:

- 1) El reduccionismo 'metodológico' que opera en la IEE;
- 2) El análisis socialmente 'descontextualizado' sobre el que esta fundado el paradigma;

3) El reduccionismo histórico al sobre-interpretar el ‘efecto-escuela’.

En general, los tres puntos anteriores operan como ‘supuestos’ comúnmente aceptados en el análisis y política educacional, lo que resulta especialmente problemático para escuelas que atienden a población en desventaja social y que además a diario lidian con iniciativas y exigencias que les son externamente impuestas en- nombre-de-la-efectividad.

1.1. Reduccionismo Metodológico

La IEE en general asume que los elementos que hacen efectiva una escuela pueden ser estudiados, bajo un enfoque ‘deductivo’, a través de encuestas o estudios cualitativos sincrónicos con instrumentos estructurados de recolección de información. Asimismo, la IEE realiza análisis de alta sofisticación estadística lo que permite capturar las ‘causas’ de las diferencias en efectividad entre escuelas. Como resultado de todo ello, la IEE posee un sólido cuerpo de conocimiento, sobre las características de las escuelas ‘efectivas’, cuyo valor está en su ‘replicabilidad’ y ‘ejemplaridad’ para las escuelas ‘inefectivas’ o de bajo rendimiento. Sin embargo, al menos tres elementos ilustran porqué dichas proposiciones podrían ser catalogadas como reduccionistas: validez, causalidad, replicabilidad.

1.1.1. Problemas de Validez

La crítica apunta a la limitada capacidad del ‘método deductivo’ para capturar toda la complejidad que caracteriza a los fenómenos de enseñanza y aprendizaje. Una advertencia fundamental: la crítica no es al método cuantitativo en cuanto método, sino a la oportunidad de su uso al estudiar estos fenómenos educativos en particular. Dos ejemplos.

En primer lugar, el modelamiento estadístico que utiliza la IEE intenta controlar la multiplicidad de factores que están en juego en los procesos de enseñanza. Ello plantea claros límites para capturar la complejidad de sistemas abiertos, la interrelación y el refuerzo mutuo de prácticas sociales específicas que se dan tanto al interior de la escuela como en la interacción con su entorno. De alguna manera, la IEE sobreestima la capacidad del método estadístico para capturar la complejidad de la vida social. El supuesto es que aspectos claves del proceso escolar pueden ser identificados y luego modelados a través de correlaciones –que ‘supuestamente’ pueden interpretarse como causalidad, como discutiré enseguida. Esta operación equivale asumir que la naturaleza conflictiva y socialmente mediada de la transmisión cultural puede ser simplificada en variables discretas.

Asimismo, muchos estudios autodenominados ‘cualitativos’, asociados a la tradición de la ‘efectividad’, en la práctica, presentan similares dificultades al ser diseñados ‘deductivamente’ – aunque esto no siempre se advierte. Básicamente, porque se desarrollan, primero, sincrónicamente en limitadísimos periodos de tiempo, lo que impide desarrollar adecuados procesos de ‘triangulación’, criterio mínimo requerido en cualquier investigación cualitativa. Y porque operan igualmente bajo una lógica deductiva al definir *ex-ante* las variables de la efectividad que serán observadas. En suma, en ambos casos, el carácter ‘deductivo’ del método hace que la realidad se reduzca, que procesos subyacentes permanezcan invisibilizados, y que variables ‘discretas’ estén a la base de ‘generalizaciones’ que dada la distancia entre método y fenómeno, poseen al menos una discutible ‘validez’.

En segundo lugar, la enseñanza contiene múltiples resultados u outputs. Dimensiones sociales o afectivas del desarrollo de los niños, que aunque en general se dan por descontados en niños de clase media, son relevantísimos para niños viviendo en desventaja y privación social. Estos factores son a menudo excluidos por la IEE ya sea por su escasa ‘confiabilidad’ de medición o por su ‘irrelevancia’ en la agenda educacional oficial (pruebas estandarizadas indican potencial competitivo de un país)

Qué constituye un resultado educativo, entonces, es una definición arbitraria, es decir, discutible y revisable.

1.1.2. ¿Puede una correlación expresar causalidad?

Muchos investigadores evitan usar el término ‘input’ y emplean la bien conocida expresión ‘factores claves’. Sin embargo, ambos términos en la gramática de la efectividad, están igualmente posicionados como ‘causas’. En consecuencia, un elemento central del reduccionismo de la efectividad es suponer la equivalencia entre correlación y causalidad. Sin embargo, sobre lo que hay consenso hoy, incluso desde voces al interior del paradigma, es que las correlaciones han sido erróneamente *interpretadas* en términos de ‘causalidad’. El problema estaría en que las (supuestas) ‘causalidades’ detectadas en los estudios de la efectividad, en realidad equivalen y no son más que meras ‘correlaciones’ –siempre contingentes y potencialmente *espurias*. Pese a ello, la IEE persiste en interpretar equívocamente las correlaciones encontradas como causalidades –y no como mera ‘asociación’. En cambio, lo que una correlación expresa es una simple regularidad que para efectos de producir una ‘inferencia generalizable’, requiere necesariamente una narrativa explicativa que de cuenta de la relación ‘generativa’ de los eventos, que quizá sólo ‘accidentalmente’ dicha correlación une –una regularidad detectada puede ser accidental o afectada por variables que permanecen invisibles. Por lo anterior, el modelo de ‘factores’ y ‘resultados’ (input-output) en el que está basado la IEE y sobre el que se hacen generalizaciones causales, opera generalmente sobre un supuesto equívoco y a sus inferencias sólo podría otorgárseles el estatus de hipótesis apenas preliminares y de cortísimo alcance explicativo. Prueba de ello es que en todos los estudios etnográficos de mejoramiento escolar buena parte de las variables definidas como ‘factores’ por la IEE emergen generalmente sólo como ‘variables de proceso’. La dificultad estaría en que, como no hay un efecto-escuela causalmente probado, las escuelas no pueden ser responsables de alterar aquello que, al no estar probado, no está en sus posibilidades transformar. La consecuencia de esto para las iniciativas de mejoramiento escolar, es que se focalizan en aspectos que no está probado que las escuelas, especialmente en desventaja social, puedan fácilmente implementar. Volveré sobre esto.

Otro problema fundamental del reduccionismo metodológico en el uso de los ‘factores claves de la efectividad’, y muy conectado con lo anterior, es el uso de las ‘variables discretas’ para representar supuestas relaciones causales. La definición operacional y uso de la terminología de la efectividad es siempre arbitraria e impedida de mantener su significado, indistintamente, al transitar de un contexto sociocultural a otro. En suma, el estudio de la desigualdad educativa y los procesos de transformación de la enseñanza requieren necesariamente de metodologías que permitan observar las bases ‘generativas’ de las prácticas sociales –estudios cualitativos y etnográficos.

1.1.3. Problemas de replicabilidad

Es bastante probable que muchos miren con sospecha estas críticas. En tal caso, es decir, aun cuando aceptemos o pasemos por alto todos los problemas recién mencionados, la efectividad encuentra dificultades para indicar las maneras a través de las cuales escuelas ‘inefectivas’ pueden llegar a ser ‘efectivas’ e incorporar los factores que supuestamente ‘explican’ dicha efectividad. O al revés, indicar cómo escuelas identificadas como ‘efectivas’ llegaron a serlo. Esto se debe a que toda la evidencia disponible proviene de escuelas que *ya* son efectivas. Es, sin embargo, inadecuado y problemático asumir que las escuelas inefectivas son exactamente lo opuesto a los factores que caracterizan a escuelas de mayor efectividad –no opera aquí un efecto *antitético*.

1.2. Análisis descontextualizado

Esto refiere al supuesto que las escuelas serían una especie de ‘entelequia’, aislada en su funcionamiento de los influjos de la sociedad y la cultura. Son justamente, aunque en parte, los mencionados problemas de *validez*, *causalidad* y *replicabilidad* los que han llevado a la IEE a aislar los factores contextuales del análisis educacional. Pero pese a que esos supuestos son problemáticos, ellos igualmente sirven de plataforma a la idea de la *ejemplaridad*: existen escuelas que logran resultados académicos exitosos sin importar su contexto social (‘Escuelas Efectivas en Pobreza’). Dicho éxito estaría asociado, según el planteamiento de la IEE, a una serie de características específicas que son ‘identificables’, ‘causalmente’ organizadas y luego, por lo tanto, ‘reproducibles’ en cualquier escuela y bajo cualquier contexto.

Empleo más arriba el termino en ‘parte’ porque este reduccionismo encuentra también su origen en una respuesta política de la IEE contra lo que denominaron el ‘pesimismo’ de las ciencias sociales. Como el padre de la IEE en EEUU señala:

‘El repudio hacia la noción de las ciencias sociales, que sostiene que son los antecedentes socioeconómicos de la familia la principal causa de la adquisición elemental de habilidades por parte de los estudiantes, es probablemente el prerrequisito para una exitosa reforma de las escuelas publicas’ (Edmonds, 1979: 23)¹

El núcleo del argumento sobre el ‘reduccionismo contextual’ es que la IEE *ignora* en su análisis la compleja interrelación que hay entre el desempeño de las escuelas y los contextos socioeconómicos de las comunidades que atiende. En otras palabras, la escuela es considerada una entidad social y culturalmente independiente, inmune a su ambiente.

Discursivamente, los contextos sociales no sólo serían independientes sino que además se encontrarían más allá del control de las escuelas, y por ambas cosas, el argumento corre, el análisis debe centrarse exclusivamente en las variables que, según hemos visto *falazmente* se afirma, la escuela sí estaría en condiciones de maniobrar y alterar. El supuesto de fondo que aquí subyace es que esas variables o factores no están mediados por los efectos de la pobreza y exclusión social y la escuela por sí sola ‘Puede Hacer la Diferencia’.

A través de sus principales exponentes (Reynolds y Teddlie), la IEE ha objetado fuertemente que la arquitectura analítica de su paradigma sea contextualmente reduccionista, afirmando que el contexto social sí es considerado al incorporar, vía ‘control estadístico,’ un conjunto de variables de contexto en sus modelos. Sin embargo, al controlarlo, el efecto de la clase-social es aislado y desvinculado, en su operación practica, de los procesos de enseñanza y aprendizaje con los que esta estrechamente articulado –a través de los ‘códigos lingüísticos’ o de la posesión relativa de ‘capitales’.

Asimismo, dicho control estadístico no captura el hecho que los estudiantes pertenecen a mundos culturales y sociales que se expresan fluidamente al interior de la escuela. Ignorar este hecho equivaldría a una comprensión esquizofrenica de las comunidades escolares, permanentemente disociadas de sus mundos de pertenencia inmediatos y de sus experiencias de vida cotidianas. Así entonces, la compleja interrelación y mutua influencia entre desventaja, escuela y logro es

¹ La cita corresponde a mi traducción del siguiente párrafo: ‘Repudiation of the social science notion that family background is the principal cause of pupil acquisition of basic skills is probably prerequisite to successful reform of public schools’ (Edmonds, 1979: 23)

desproblematizada. En adelante, toda referencia al contexto social es discursivamente sancionada y considerada ruido, excusa o pereza.

Y el problema está en que el análisis descontextualizado de la IEE no es evidente, sino que opera tácitamente. En efecto, la IEE posee como ‘lema’ principal su preocupación explícita por superar la ‘desigualdad educativa’. Sin embargo, su comprensión de los mecanismos a través de los cuales dicha desigualdad se ‘produce’ y ‘reproduce’ esta más vinculada a los supuestos *déficit* de las instituciones escolares, y mucho menos a las desigualdades estructurales de la sociedad o a los efectos perversos de algunas políticas educativas –por ejemplo, sistema de vouchers y mecanismo de financiamiento compartido que Chile implementó al inicio de los 80’s y en 1993, respectivamente.

Así las cosas, conceptualmente subyace al paradigma la idea de un ‘sujeto universal’, abstraído de cualquier consideración histórica o de contexto. Estudiantes, profesores, directores serían sujetos sin agencia, entrenables, evaluables, accountables, unidades cognitivas estándar. Un grupo homogeneizado, desprovisto de toda ‘identidad’ y ‘disposiciones’ de género, etnia o clase social. Y con todos estos supuestos a la base, el ‘reduccionismo contextual’ de la IEE es ‘discursivamente’ construido y por lo tanto ampliamente naturalizado –‘¿Quién Dijo que No se Puede?’!!! (sic).

1.3. Reduccionismo histórico: ¿las escuelas hacen la diferencia más ahora que antes?

En esta sección me interesa discutir una simple pregunta que surge de la siguiente proposición: existe una sólida evidencia empírica que indica no sólo que el efecto-escuela es muy reducido sino incluso que su existencia no está causalmente probada. Esta constatación ha permanecido sin ser, convincentemente desafiada, por casi cincuenta años. Por qué entonces se ha masificado ampliamente la idea que las ‘Escuelas Hacen una Diferencia’. En efecto, la inmensa mayoría de los programas de mejoramiento escolar, preocupantemente en contextos de desventaja social, y muchas políticas educativas que buscan mejorar escuelas a las que van precisamente dichos grupos sociales, se sustentan principalmente en la premisa que la ‘escuela hace una diferencia’. El problema está en que, hasta hoy, los factores de la efectividad –vía políticas educativas especialmente en Inglaterra- han contribuido muy poco en reducir las brechas de efectividad entre escuelas y de desempeño entre alumnos de distintas clases sociales.

Los primeros estudios de efectividad concluyeron que las diferencias en efectividad se explicaban por la ‘composición social’ de la escuela y no por ‘factores’ escuela (Informe Coleman (1966) en EEUU y el Plowden Report (1967) en Inglaterra). Lo que posteriormente sucedió es historia conocida. A la acusación de determinismo y pesimismo, le siguió un masivo interés por revertir empíricamente dicha constatación llevando la balanza al extremo expuesto –son los factores escuela los que explican diferencias en efectividad. Como es bien sabido, este es el proceso que da origen al movimiento de escuelas efectivas.

Sin embargo, con la distancia necesaria a aquellos años de acalorado debate, el tiempo ha permitido analizar tales proposiciones. La conclusión es simple: el ‘efecto escuela’ ha sido ‘amplificado’ discursivamente, por razones diversas que cada cual juzgará. Lo importante es que dicha ampliación discursiva no esta sostenida en la producción de ninguna evidencia. De ahí su carácter discursivo. Al respecto, Robert Coe & Carol Fitz-Gibbon comentan:

[...] se popularizo presentar los estudios sobre investigación en escuelas efectivas con títulos como ‘La Escuelas Hacen una Diferencia’ (Teddle & Stringfield, 1993; Brookover et al., 1979; Mortimore et al., 1988). Es interesante subrayar que el porcentaje de la varianza atribuible a la escuela en estos

últimos estudios es similar al encontrado en los primeros estudios de la efectividad [...]; lo que cambió fue sólo su interpretación.’ (Coe & Fitz-Gibbon, 1998: 426)²

Esta discusión, nos guste o no, posee una naturaleza política. Por eso, aunque no existe consenso sobre este punto, muchos académicos ingleses han tomado posición y reconocido imprecisas e interesadas interpretaciones de los estudios clásicos de la efectividad. En general, lo que ha surgido, y que ha sido recientemente reforzado por un cuerpo importante de investigación empírica, es que la diferencia en la efectividad de las escuelas está explicada más por un ‘efecto-composicional’ que por ‘factores’ escuela. Es decir, por la composición de clase social que caracteriza la matrícula de un establecimiento escolar.

Sin embargo, el discurso de la efectividad (Escuelas Hacen Diferencia) se ha sostenido históricamente sobre ‘supuestos’ promulgados por el paradigma en sus orígenes y que han permanecido en el tiempo. Por ejemplo, muchos sostienen que los principales hallazgos de la influyente investigación inglesa sobre escuelas efectivas, ‘Fifteen Thousands Hours’ (Rutter *et al.*, 1979), han sido mal interpretados al concentrarse exclusivamente en sus hallazgos sobre supuestos factores-escuela, a fin de sostener que la ‘escuela hace una diferencia’. Según muchos investigadores, un cuidadoso análisis de la evidencia producida por Rutter *et al.* (1979) muestra, sin embargo, su coincidencia con las conclusiones del Informe Coleman. Hecho que sus propios autores desestimaron.

[...] Asistir a una escuela con una matrícula socialmente equilibrada resultó tener una influencia considerablemente mayor sobre el desempeño escolar de los estudiantes que asistir a una escuela que estuvo en posesión del monto de atributos que se han asociado a una escuela ‘efectiva’ (‘fuerte liderazgo’, ‘visión’, ‘altas expectativas’ y así). La interpretación que Rutter dio a su evidencia, sin embargo, se focalizó mucho más en los hallazgos sobre los efectos de los factores-escuela que en los efectos de la composición social de la matrícula, y fue dicha interpretación la que dominó la política educativa por las siguientes dos décadas [y hasta hoy].’ (Gray, 2005: 81, énfasis en original)³

Amparados en tales debates, en la última década emergieron numerosos estudios explorando los mecanismos generativos que explican niveles diversos de efectividad entre escuelas. Las investigaciones pioneras en esto han realizado ‘estudios de casos’ comparando escuelas de diferente composición socioeconómica. En concreto, estos estudios han examinado el tipo de relaciones que hay entre los contextos materiales y sociales de las escuelas y las prácticas de gestión y enseñanza. Al respecto se ha concluido que las diferencias en ‘efectividad’ entre las escuelas están marcadas por la íntima e intrincada conexión entre lo que los ‘directivos’ y ‘profesores’ *hacen* y los contextos ‘materiales’, ‘socioculturales’ e ‘institucionales’ donde esas acciones *operan*. De esta manera, lo que docentes y directivos hacen está inevitable y fuertemente influenciado por el contexto ‘discursivo’ y

²La cita corresponde a mi traducción del siguiente párrafo: ‘It became fashionable to present later reports of school effectiveness research with titles such as ‘Schools Make a Difference’. (Teddle & Stringfield, 1993; Brookover *et al.*, 1979; Mortimore *et al.*, 1988). It is interesting to note that the percentage of variance attributable to the school in these later studies is comparable to that found in the earlier studies (Bosker & Scheerens, 1989); only the interpretation has changed.’ (Coe & Fitz-Gibbon, 1998:426)

³La cita corresponde a mi traducción del siguiente párrafo: ‘Given the potentially influential effects of social mix on educational performance, it is of interest to note that the debates in the United Kingdom took a different direction. Rutter’s *et al.*’s study (1979) of ‘effective schools’ produced similar findings to Coleman’s. Indeed, on a close reading of the evidence, attending a school with a ‘balanced’ intake turned out to be a *considerably* greater influence on pupils’ performance than attending one which possessed the various attributes which have come to be associated with the ‘effective’ school (‘firm leadership’, ‘clear vision’, ‘high expectations’ and so on). Rutter’s interpretation of his evidence, however, focused on the findings relating to the effects of school factors rather than social mix and it was these which came to dominate educational policy for much of the next two decades’ (Gray, 2005: 81)

‘económico-social’ que afecta a sus escuelas, es decir, la capacidad de acción y transformación de directivos y profesores tiene límites y posibilidades específicas.

Entre Marzo y Agosto pasado conduje el trabajo de campo de la investigación que desarrollo en cinco escuelas municipales de educación primaria en Santiago y Valparaíso. Estas escuelas poseen rendimientos variados en pruebas nacionales pero todas ellas están bajo el promedio nacional y, a su vez, atienden a alumnos con diferentes niveles de desventaja social. Entre otras cosas pude observar, por una parte, cómo la ‘agenda’ de la escuela, especialmente del equipo directivo, está diariamente ‘controlada’ por el comportamiento disruptivo de muchos estudiantes, por las tensas relaciones con los apoderados y por problemas económicos de naturaleza diversa que obstaculizan el normal funcionamiento de la escuela. A su vez, en mi observación de clases y entrevistas en profundidad a profesores y estudiantes, observé la altísima demanda física, emocional e intelectual que los estudiantes plantean a los docentes. Ello ocurre por las múltiples desventajas que estos alumnos enfrentan a diario –emocionales, lingüísticas, físicas, familiares. Todo ello en un contexto de fuerte presión gubernamental para ‘instalar prácticas efectivas’ y cumplir metas de aprendizaje desmedidas dado, por un lado, el nivel de retraso pedagógico y el irregular ritmo de aprendizajes de los niños, y de otro, debido a la falta de metodologías específicas y de un cuerpo de especialistas que apoyen su trabajo –mientras Finlandia tiene ‘un’ profesor diferencial por cada ‘siete’ alumnos, e Inglaterra uno por cada sala, Chile tiene aprox., al menos en las escuelas municipales, ‘un’ profesor diferencial cada 300 o 400 alumnos!. Así entonces, los ‘factores internos’ asociados a la efectividad de la escuela, no operan *independientemente* de ‘factores contextuales’. En efecto, ambos están de tal manera imbricados, que una conceptualización ‘genérica’ de la pedagogía y gestión escolar no hace más que tensionar los ya turbulentos ambientes en los que viven las escuelas desventajadas.

Para extender el argumento, destaca la enorme influencia que ha ejercido el estudio cualitativo de Martin Thrupp (1999) en escuelas de Nueva Zelanda con una composición socioeconómica diversa. Thrupp concluye que las relaciones entre estudiantes, la organización y gestión de la escuela, la relación con los padres, el proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula, y la manera en que los estudiantes se vinculan con la escuela y el currículo, todo ello estaría sujeto al efecto de la ‘composición-social-de-la-escuela’ (la composición de ‘clase-social’ de la matrícula) y no como se ha planteado por la IEE, al ‘efecto escuela’. Es decir, el ‘efecto-escuela’ (factores) sólo refleja y estaría indirectamente relacionado, a través del ‘proceso escolar’, a las características socioculturales de los estudiantes (‘composición-social-de-la-escuela’). La implicancia de esto es que los ‘factores de efectividad’ son difícilmente replicables al estar social y culturalmente mediados. Thrupp (1999: 33) concluye que mientras los ‘factores de la efectividad’ pueden estar ‘localizados’ en la escuela (*school-based*), no son sin embargo ‘producidos’ por ella (*school-caused*). Los conceptos de clima, ethos, cultura, colaboración, que fomenta universalmente la IEE, serían problemáticos al ser entendidos como atributos organizacionales de las escuelas, y por lo tanto creados por procesos de gestión y liderazgo, replicables en cualquier contexto. Thrupp plantea, en cambio, que esos atributos estarían más bien mediados por características sociales, económicas y culturales que rodean la escuela. Procesos que deben estudiarse en su ‘especificidad’ y ‘articulación’ si se aspira en alguna medida a transformar las escuelas. No es casual entonces que Thrupp titule el libro donde se publica esta investigación: ‘Schools Making a Difference: Let’s Be Realistic!’

Esta presentación intentó mostrar algunas líneas de trabajo en el Primer Congreso Iberoamericano de Efectividad. Pero sobretodo, abrir una agenda de conversación sobre los límites y posibilidades del Movimiento de Escuelas Efectivas en el contexto de los países Latinoamericanos. Afortunadamente, en este Primer Congreso, contamos con casi tres décadas de desarrollo del área en los países de habla inglesa. La educación puede proveer mejores oportunidades de vida a niños en

desventaja. Sin embargo, se requiere una comprensión mucho más específica de la particularidad de sus circunstancias. Por ello, el paradigma de la IEE, con sus actuales ‘supuestos’, contribuye muy parcialmente a políticas educativas orientadas a ese fin. Atender a las lecciones de la historia, por todo lo dicho, me parece oportuno para países como los nuestros donde todavía persisten los rasgos más destacados del subdesarrollo. Muchas Gracias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Coe, R. y Fitz-Gibbon, C. (1998). School Effectiveness Research: criticisms and recommendations, *Oxford Review of Education*, Vol. 24(4), pp. 421-438.
- Edmonds, R. (1979) Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37, pp. 15-27.
- Gray, J. (2005). Is failure inevitable? The recent fate of secondary school reforms intended to alleviate social disadvantage, In: Heath, A. *Understanding Social Change*, Oxford Press.
- Thrupp, M. (1999). *Schools Making a Difference: Let's be Realistic! school mix, school effectiveness and the social limits of reform*, Open University Press.