

LA DESIGUALDAD DE RESULTADOS EDUCATIVOS

Aportes a la teoría desde la investigación sobre eficacia escolar

EMILIO BLANCO BOSCO

Resumen:

Este artículo analiza la posibilidad de acercar dos perspectivas distantes sobre la desigualdad educativa: las denominadas “teorías de la reproducción” y la corriente de la eficacia escolar. La intención es aportar elementos para un debate sobre la agenda de la sociología de la educación en Latinoamérica. Las investigaciones sobre eficacia escolar muestran que las escuelas tienen un poder reducido para incidir en los resultados educativos, en comparación con los factores socioculturales; no obstante, existe también un margen de acción para las escuelas, lo que se corrobora con los resultados de una investigación realizada por el autor. La evidencia disponible, sin ser totalmente compatible con las teorías de la reproducción, también cuestiona el optimismo inicial del movimiento de escuelas eficaces. En función de lo anterior, se considera necesario abordar la desigualdad educativa utilizando teorías de alcance intermedio, específicamente centradas en los procesos de las escuelas en tanto organizaciones.

Abstract:

This article analyzes the possibility of joining two distant perspectives of educational inequality: the so-called “reproduction theories” and the current of school effectiveness. The intent is to contribute elements for a debate on the agenda of the sociology of education in Latin America. Research on school effectiveness shows that in comparison with sociocultural factors, schools have less power to influence educational results; however, schools have a margin of action, as proven by the results of the author’s research. Available evidence, while not totally compatible with reproduction theories, also questions the initial optimism of the movement of effective schools. Therefore, we consider it necessary to address educational inequality by using theories of intermediate scope, specifically centered on the processes of schools as organizations.

Palabras clave: calidad de la educación, equidad educativa, organización escolar, análisis teórico, México.

Keywords: quality of education, equal educational, school organization, theoretical analysis, Mexico.

Emilio Blanco Bosco es profesor-investigador del Centro de Estudios Sociológicos de El Colegio de México. Camino al Ajusco, núm 20, Col. Pedregal de Santa Teresa, 10740, Tlalpan, México, DF. CE: eblanco@colmex.mx / emiliob78@gmail.com

Introducción

El objetivo de este trabajo es realizar una contribución al debate actual sobre la desigualdad educativa, sus orígenes y manifestaciones así como las posibilidades que el sistema educativo tiene de revertirla. A partir de una revisión del estado del arte de la investigación sobre eficacia escolar, se discute la posibilidad de integrar la evidencia disponible con los postulados de las denominadas “teorías de la reproducción”. Se parte de la convicción de que estas perspectivas poseen grandes rendimientos explicativos siempre y cuando se revisen críticamente y se adapten a la realidad social latinoamericana.

En la primera sección se plantea la necesidad de acercar ambas corrientes, dado que han mostrado buenos resultados, pero al mismo tiempo carencias significativas, sea por su imposibilidad para explicar ciertos hallazgos empíricos (teorías de la reproducción) o por sus dificultades para formular una teoría sólida (efectos escolares). La segunda sección presenta un estado del arte que resume los principales hallazgos de la investigación sobre eficacia escolar, con el objeto de dilucidar cuál es el conocimiento establecido hasta ahora sobre bases sólidas. En la tercera se discuten las implicaciones teóricas de estas evidencias, en términos de la necesidad de adoptar críticamente las premisas de las teorías de la reproducción, y de integrarlas con los resultados derivados de la investigación empírica. Finalmente, en la cuarta sección se sugieren nuevos problemas de investigación con la intención de estructurar una agenda fundamentada teórica y empíricamente.

La desigualdad en educación: dos visiones

Al igual que la mayor parte de los países de la región, en México existe una acentuada desigualdad educativa, fenómeno del cual la diferencia de aprendizajes es una de sus manifestaciones más notorias. Uno de los hechos constatados en forma más sólida en la investigación es la relación de esta desigualdad con las diferencias en el nivel socioeconómico de los alumnos. Para la mayor parte de los niños y jóvenes, la educación formal no ofrece iguales oportunidades de aprender, sino que reproduce, multiplica e incluso intensifica las diferencias de entrada al sistema.

Conocer este fenómeno no equivale, sin embargo, a explicarlo. El problema de fondo que ocupa a este trabajo refiere al papel que las instituciones educativas, y en particular las escuelas, tienen en este proceso de

reproducción. En este sentido, me interesa comparar las explicaciones propuestas por dos corrientes cuyas bases conceptuales son marcadamente diferentes: las denominadas “teorías de la reproducción” y los estudios sobre eficacia escolar.

Las teorías de la reproducción (Bernstein 1990, 1995; Bourdieu y Passeron 1979) constituyen uno de los intentos más sólidos para explicar el problema de la desigualdad de resultados educativos. Para Bourdieu y Passeron, la educación formal reproduce las desigualdades de origen al consagrar un “arbitrario cultural” dominante, desde el cual se juzgan las producciones simbólicas de los agentes (condicionadas por la experiencia objetiva vinculada con una posición social específica). Dicho arbitrario es el producto de una lucha material y simbólica en la cual las posiciones sociales dominantes consiguen legitimar sus prácticas como universalmente valiosas. De esta forma, las producciones simbólicas de los dominados resultan devaluadas.

Bernstein, por su parte, describió con precisión los mecanismos de la estructuración de la producción simbólica a través de la posición social, así como la estructuración de los discursos pedagógicos. Estos últimos, para este autor, emergen de las relaciones de fuerza entre distintas posiciones sociales, y del predominio de gramáticas de poder y control vinculadas con la división social del trabajo. Cada pedagogía privilegia ciertos tipos de producción simbólica, según su adecuación a tales principios reguladores. El discurso pedagógico dominante favorece lo que Bernstein denomina “código elaborado” de comunicación, propio de las clases medias, y desprestigia el “código restringido” de las clases obreras.

La aparente solidez conceptual de estas teorías, así como su denuncia del sistema educativo como instrumento de legitimación de la desigualdad, les han conferido gran popularidad. No obstante, es evidente que no logran explicar fenómenos notorios en la educación contemporánea.

En primer lugar, los resultados educativos no pueden ser completamente explicados por las diferencias entre las posiciones sociales de los individuos. Hay ciertas escuelas que logran elevados niveles de aprendizaje en alumnos provenientes de hogares pobres, contrariando las expectativas estadísticas. Es posible, entonces, que la autonomía relativa del campo educativo no sólo contribuya a ocultar las relaciones de poder que lo estructuran, sino que, bajo ciertas circunstancias, logre cambiar estas relaciones de poder o, al menos, revertir sus efectos.

En segundo lugar, sostener la existencia de un “arbitrario cultural” homogéneo en todo el sistema educativo constituye una simplificación muy grande, al menos para el caso latinoamericano actual. El proceso de universalización de la cobertura en sociedades desiguales ha llevado a que, en la actualidad, no pueda hablarse de un único sistema educativo, como totalidad integrada y homogénea (Tenti, 2007). Antes bien, este sistema ha tendido a fragmentarse replicando las desigualdades de su entorno, creando circuitos de escolarización prácticamente aislados entre sí y caracterizados por ofertas educativas radicalmente distintas.

El rostro más visible de esta fragmentación son las diferencias de recursos materiales y humanos entre las escuelas; pero el problema no se detiene allí. La transformación de la inequidad social en desigualdad educativa es un proceso que opera también a nivel simbólico. La segregación social de las escuelas acarrea diferencias cualitativas en las concepciones sobre la educación, en la definición de situaciones y en las formas de interacción entre sujetos. Los centros donde asisten los alumnos más pobres no solamente son pobres en recursos, sino en expectativas: los maestros se han resignado a que sus alumnos aprendan poco. Podría incluso afirmarse que es la heterogeneidad del sistema, y no su homogeneidad, lo que profundiza el proceso de reproducción social. Las escuelas se “adaptan” a los códigos de las clases dominadas, redefiniendo sus objetivos de aprendizaje a la baja.

En relación con lo anterior, es necesario recordar que las teorías de la reproducción fueron formuladas en contextos histórico-institucionales alejados de la realidad latinoamericana actual. Actualmente, las categorías de “Estado soberano” y “clase social” pueden haber perdido parte de su capacidad explicativa (Tenti, 2008). En este mismo sentido, la relación entre la escuela y su entorno es otro de los aspectos descuidados por las teorías de la reproducción y, sin embargo, parece ser crucial en la estructuración de procesos escolares diferenciados.

Por su parte, los estudios sobre eficacia escolar y efectos escolares se han constituido, en la actualidad, en un referente ineludible para pensar el problema de la desigualdad educativa. Surgidos, en parte, como reacción al pesimismo dominante en los años sesenta y setenta –y en particular al conocido Reporte Coleman de 1967–; estos estudios han logrado volver a centrar la mirada en la escuela en tanto espacio donde es posible revertir la desigualdad social. Tal como se expone en la sección siguiente,

estos estudios han contribuido al conocimiento sobre los procesos educativos con un gran volumen de hallazgos empíricos que han cambiado en forma importante la manera de entender los problemas educativos.

A pesar de lo anterior, esta corriente ha sido sometida a numerosos cuestionamientos, tanto desde tiendas externas como internas.¹ Tal como señala Murillo (2005:267), uno de sus mayores desafíos es la ausencia de teorización sólida sobre el fenómeno de la eficacia escolar; se dispone apenas de modelos basados en generalizaciones empíricas. Esta ausencia sistemática conlleva el riesgo de estancamiento en la acumulación de resultados poco novedosos, y ha llevado a autores como Ball (2001:105) a afirmar que esta perspectiva constituye “el más asociológico de los estudios educativos”.

Otro cuestionamiento importante es la carencia de un tratamiento sólido de la relación escuela-entorno (Lauder, Jamieson y Wikeley, 2001). El contexto de la escuela, por lo general, sólo se introduce como factor de control estadístico para detectar los efectos “puros” de los factores escolares. No se ha estudiado sistemáticamente, por ejemplo, de qué manera el entorno favorece o impide la emergencia de determinados factores, o cómo éstos pueden tener efectos diferentes según el contexto de la escuela. En este mismo sentido, se ha criticado a la corriente de la eficacia escolar por presuponer, con base en casos aislados, que la escuela tiene un grado significativo de autonomía respecto de su entorno (Sandoval y Barrón, 2007).

Frente a los cuestionamientos esgrimidos, ¿es justificable intentar acercar los postulados de ambas corrientes? La tarea no parece sencilla debido a que éstas se enmarcan en tradiciones de pensamiento considerablemente distintas. Sin embargo, puede resultar fructífero en tanto permitiría avanzar en la construcción de un marco analítico sólido para la investigación, enriquecido a través del descubrimiento de regularidades estadísticas y de la descripción de los mecanismos que las explican. En todo caso, no debe descartarse de antemano esta posibilidad, sobre la base de supuestas diferencias epistemológicas irreconciliables entre ambas corrientes (Carrasco, 2008).² En este trabajo se pretende mostrar cómo la investigación sobre eficacia escolar puede enriquecer y modificar los postulados de las teorías reproductivistas y, a la vez, cómo estos cambios pueden fortalecer la investigación empírica sobre efectos escolares.

Para avanzar en este sentido es necesario profundizar la investigación existente acerca de las relaciones entre el contexto de las escuelas y sus

procesos internos. La desatención al contexto escolar es, tal vez, una característica común a ambas perspectivas. Las teorías reproductivistas suponen que lo que sucede en los planteles es una función de procesos macro-sociales y minimizan el papel de los elementos locales, en particular las condiciones en que trabaja cada uno. El movimiento de escuelas eficaces, por su parte, parece haber sobrevalorado la autonomía de los centros, en detrimento de las condiciones estructurales y de la influencia del contexto escolar.

Otra dimensión clave son los elementos subjetivos de la acción, y en particular a la construcción de significados dentro de las escuelas, bajo circunstancias específicas. Este es el segundo elemento que, en parte, parecen haber descuidado ambas corrientes, con una excepción: las vertientes cualitativas y de estudios de caso dentro de los estudios de eficacia escolar. En la siguiente sección se examinan los principales resultados de la investigación sobre eficacia escolar para Latinoamérica y México, con el objeto de explorar la posibilidad de integrarlos con la perspectiva, más amplia, de las teorías de la reproducción.

El estado del arte sobre la eficacia escolar en Latinoamérica y México

En esta sección se sintetiza el estado de los estudios sobre eficacia y efectos escolares para Latinoamérica y México. La primera parte presenta los hallazgos clave de esta corriente;³ la segunda resume los resultados de una investigación realizada por el autor de este artículo acerca de los factores asociados con los aprendizajes en las escuelas primarias de México. En dicha investigación se han realizado hallazgos importantes para el intento de vincular las perspectivas de la eficacia y de la reproducción, por lo que se considera necesario presentarlos aquí.

Estudios de caso sobre escuelas eficaces

Los estudios de caso sobre escuelas “destacadas” o “ejemplares” constituyen el origen mismo de la investigación sobre eficacia escolar. Son clásicos ya el estudio de Weber (1971) en escuelas prototípicas o el de Edmonds (1979) y su modelo de cinco factores.⁴ En Latinoamérica se ha realizado una gran cantidad de estudios de escuelas eficaces, con el objeto de conocer sus perfiles o de detectar qué las distingue de las “no eficaces” (Ravela *et al.*, 1999; UNESCO, 2002; Martinic y Pardo, 2003a; Franco, 2003; Bellei *et al.*, 2004; López, 2003, 2006; Sancho, 2006). El espacio

disponible hace imposible resumir aquí los resultados de cada uno de ellos, por lo que se presentan los hallazgos comunes más significativos.

De acuerdo con estos estudios, las diez características que distinguirían a las escuelas eficaces son: *a)* liderazgo firme y al mismo tiempo flexible; *b)* fuerte orientación de la gestión y el trabajo colegiado hacia objetivos pedagógicos, optimizando la actividad y los tiempos organizacionales hacia el logro de aprendizajes; *c)* consenso de los actores respecto de los objetivos de la escuela; *d)* alta estabilidad del personal docente, trabajo en equipo y planificación; *e)* fuerte sentimiento de pertenencia a la escuela y compromiso con el destino de los alumnos; *f)* altas expectativas de todos los actores respecto del logro educativo; *g)* reglas claras de relacionamiento y comportamiento entre todos los actores; *h)* prácticas pedagógicas que combinan estructuración y flexibilidad; *i)* existencia de espacios de autonomía en las decisiones escolares; y *j)* apoyo por parte de las familias.

Para el caso de México se destacan dos estudios basados en la comparación de casos “eficaces” contra “no eficaces”. El primero fue publicado por la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2001), y reporta características de las escuelas eficaces que coinciden en su mayor parte con los trabajos ya reportados.

El segundo abarca diversos reportes de la denominada “evaluación cualitativa” (Loera *et al.*, 2005) del Programa Escuelas de Calidad (PEC). Sus resultados replican los anteriores, y agregan: *a)* la autoevaluación crítica y permanente por parte de la escuela; y *b)* la capacitación permanente del personal. Asimismo, se destaca la importancia de aspectos elementales pero en ocasiones descuidados por las políticas, como la optimización del tiempo de clase y el énfasis en los contenidos académicos básicos.

Como puede observarse, existen numerosas coincidencias entre los reportes. Haciendo abstracción de los elementos específicos, podría afirmarse que las contribuciones clave de esta corriente son: *a)* destacar que las escuelas que obtienen buenos resultados no lo hacen únicamente a través de prácticas de enseñanza relacionadas con los aprendizajes, sino de una sinergia entre éstas y un conjunto más amplio de interacciones y representaciones; *b)* señalar la existencia de diversas estrategias para alcanzar esta sinergia, dependiendo en gran medida de las circunstancias particulares (contextuales, históricas) de cada escuela; *c)* ilustrar ciertos procesos escolares y su carácter indisoluble de las definiciones situacionales

de los participantes; y *d*) destacar la importancia de las prácticas de aula, así como el hecho de que éstas necesitan de un soporte técnico, simbólico, e incluso emocional, de nivel organizacional.

En síntesis, en la construcción de escuelas eficaces parecería central el papel de los elementos simbólicos, interpersonales y afectivos que conforman un *ethos* institucional dirigido hacia el logro de buenos resultados. Esto requiere, además, del apoyo de otros factores, como un liderazgo claro y orientado pedagógicamente, apoyo familiar, autonomía relativa, y la estructuración de las relaciones entre los actores a partir de códigos básicos de conducta.

Estudios cuantitativos basados en grandes muestras

Los estudios cuantitativos basados en grandes muestras permiten, por lo general, extender los hallazgos al conjunto de la población. A pesar de la gran diversidad de resultados reportados, existen hallazgos que se repiten con frecuencia destacable.

Una de las primeras revisiones de los estudios cuantitativos sobre efectos escolares corresponde a Vélez, Schiefelbein y Valenzuela (1995), quienes sintetizaron 18 investigaciones. Los resultados se presentan en el cuadro 1.

CUADRO 1

Factores de eficacia organizacional en 18 investigaciones latinoamericanas

Concepto	Significativos positivos	No significativos	Significativos negativos
Características de la escuela	21	36	19
Materiales educativos e infraestructura	50	66	5
Características de los maestros	92	156	28
Prácticas pedagógicas	60	103	28
Administración	6	13	7

Fuente: Vélez, Schiefelbein y Valenzuela (1995).

Como puede observarse, existe un número importante de factores escolares y pedagógicos que se asocian significativamente con el nivel de aprendizajes, y que abarcan desde las características materiales y estructurales

de la escuela, hasta las prácticas pedagógicas. No obstante, resulta muy elevado el número de factores que no son significativos. Algo similar acontece cuando se toman en cuenta los resultados de 13 investigaciones más recientes (cuadro 2).⁵ Se observa allí que los factores que combinan la mayor frecuencia de efectos significativos positivos y la menor de los no significativos son aquellos relacionados con el entorno de la escuela, seguidos por las características de los maestros.

CUADRO 2

Factores de eficacia organizacional en 13 investigaciones latinoamericanas

Concepto	Significativos positivos	No significativos	Significativos negativos
Entorno	19	5	3
Infraestructura y recursos	8	15	2
Estructura	7	12	3
Maestros	20	8	7
Director y gestión	7	14	1
Clima organizacional	14	25	2

Fuente: Elaboración del autor con base en artículos y reportes de investigación.

En términos generales, ambas síntesis muestran que las escuelas efectivamente pueden hacer cierta diferencia con base en sus propias características. Parte de este efecto obedece a factores institucionales. También existen otros relacionados con las características y las prácticas docentes. Por otra parte, aún queda por esclarecer la influencia de los atributos del director y la gestión escolar, así como de las concepciones y prácticas pedagógicas. Lo mismo puede afirmarse respecto del clima organizacional, dado que se han observado efectos significativos pero no suficientemente sistemáticos.

De especial importancia para la última parte de este artículo será retener el hecho de que si bien existen numerosas variables escolares que reportan efectos significativos, prácticamente en todas las categorías es mayor la frecuencia de los no significativos. En otras palabras, el papel de muchos factores escolares –al menos de manera aislada– puede ser razona-

blemente puesto en duda. Estos hallazgos son importantes porque contribuyen a relativizar la consistencia de las evidencias originadas en los estudios cualitativos.⁶

Un problema del reporte de resultados a través de listas de factores es que usualmente se descuida un aspecto fundamental: qué tanto aportan los factores escolares a la explicación total, en relación con los factores individuales y los del entorno de la escuela. Es usual encontrar listas que enumeran una gran cantidad de factores, jerarquizados o no (Martinic y Pardo, 2003b), y que omiten mencionar la magnitud de su impacto. Cuando se comparan los pesos relativos de las variables escolares y las contextuales, las últimas revelan una influencia mayor que las primeras, dejando a éstas un margen reducido de acción. Muchos de los factores escolares pueden ser estadísticamente significativos, pero su importancia sustantiva es baja (al menos cuando se consideran los efectos “puros”).

En este sentido, dos resultados generales serán de interés para la tercera sección de este artículo: *a)* una proporción considerable de las diferencias en los aprendizajes (entre 25 y 50%) puede ser explicada por *el nivel escolar* (Fernández, 2007; INEE, 2006; OCDE, 2000, 2004; Gaviria, Martínez-Arias y Castro, 2004); y *b)* el contexto socioeconómico de la escuela explica una gran parte de esta varianza (Casas, Gamboa y Piñeiro, 2002; Cervini, 2002, 2004; Fernández y Blanco, 2004; Soares, 2004; Lastra, 2006; INEE, 2008), superando en poder explicativo a los factores de nivel individual y al resto de los escolares.

Investigaciones cuantitativas en México

En el caso específico de México, las investigaciones cuantitativas que reúnen los requisitos de validez y confiabilidad suficientes para ser consideradas como antecedentes de calidad son relativamente escasas.⁷

Uno de los trabajos recientes más destacables es el estudio que realizó el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) sobre factores escolares asociados con los aprendizajes de alumnos de tercer año de primaria (INEE, 2008). Un primer hallazgo, esperable pero crucial por su magnitud, es que la reducción de varianza de nivel escolar por la incorporación de factores del entorno alcanza, dependiendo de la asignatura considerada, de 47 a 75 por ciento.

En segundo lugar, el nivel socioeconómico del alumno no es la variable que tiene mayor impacto en forma “pura”; otras, como la reprobación

y el trabajo remunerado, tienen efectos de mayor magnitud. Se observa, entonces, cómo la transformación de diferencias sociales en educativas está mediada por las experiencias escolares y extra-escolares de los alumnos asociadas con dichas diferencias.

Finalmente, las variables escolares que incidieron en tres o más asignaturas de las seis estudiadas fueron: el nivel socioeconómico agregado, las modalidades indígena y privada, el estado de las instalaciones escolares, el clima de violencia escolar, la permanencia del docente con el grupo, el tiempo y la calidad de la enseñanza. En síntesis, sólo siete variables propias de la organización escolar resultaron significativas.

También debe mencionarse el estudio realizado por el INEE en 2007 en sexto de primaria y tercero de secundaria (INEE, 2007). Los factores de mayor impacto en primaria fueron el capital cultural agregado de la escuela, las modalidades escolares indígena y privada y el nivel de violencia en el plantel. Otros factores, como las características del docente y la práctica pedagógica, mostraron asociaciones significativas de bajo impacto. Para secundaria se hallaron efectos significativos del capital cultural escolar, las modalidades privada y telesecundaria, las inasistencias del docente, y la violencia en el plantel.⁸

Otra investigación destacable es la realizada por Fernández (2007) para cuatro países de América Latina. Los resultados más destacables para México fueron: *a)* el impacto superlativo del entorno sociocultural de la escuela; *b)* el hecho de que muy pocas variables de nivel organizacional resultaron significativas (efectos positivos del clima escolar, aunque de magnitud reducida, y negativos de la supervisión de clases por parte del director); y *c)* los bajos niveles de explicación obtenidos en los modelos de regresión sobre los efectos del género y el nivel socioeconómico individual.

Como último antecedente de esta sección se presenta una investigación realizada por el propio autor, que confirma y amplía algunos de los hallazgos ya mencionados.⁹ Dicho trabajo exploró, además del problema de los factores escolares, dos aspectos novedosos vinculados con la equidad educativa: *a)* la existencia de diferencias en la incidencia de los factores escolares según el contexto sociocultural de las escuelas, y *b)* la existencia de variaciones en la equidad de las escuelas, específicamente en la relación intra-escolar entre nivel socioeducativo del alumno, género, y aprendizajes. Con esto se avanzó en el problema de la relación escuela-entorno y en el de la estructuración de la desigualdad intra-escolar.

Los resultados se muestran, brevemente, en el anexo de este artículo (cuadro 3). Se observó, en primer término, que el peso de las escuelas sobre los aprendizajes es limitado en comparación con el de los factores extra-escolares. Los porcentajes de varianza de nivel escolar, una vez descontados los efectos del entorno sociocultural, se redujeron a 14 y 12% en matemáticas y lectura, respectivamente.

A nivel individual, si bien el capital familiar del alumno mostró un efecto significativo, éste no se produce en forma directa sino a través de la intermediación de otras variables y de interacciones (fundamentalmente, las aspiraciones educativas y el tipo de apoyo familiar). También se observó que los alumnos de mayor capital familiar fueron más sensibles que los de menor capital a las variaciones en factores como el trabajo infantil, las formas de control educativo y la trayectoria escolar.

A nivel escolar, los factores propiamente organizacionales representaron alrededor de un tercio del total de la varianza; el resto correspondió a los del entorno. Una parte importante de la incidencia del entorno sociocultural se produjo a través de la interacción e intermediación de otras variables, como el entorno normativo (expectativas escolares agregadas; apoyo familiar agregado).

La mayoría de los factores escolares no mostraron efectos significativos. Las asociaciones más importantes correspondieron a factores como la infraestructura y la estabilidad del personal docente, lo que indica que la desigual distribución de recursos educativos en el sistema educativo mexicano posee un peso importante en los problemas de calidad y equidad. Esto fortalece lo señalado por Murillo (2003) sobre la importancia de estos factores en los sistemas educativos latinoamericanos. Es destacable también el efecto positivo asociado con el clima de aula, esto es, con la relación entre docentes y alumnos.

Un último hallazgo novedoso fue que el grado de asociación entre algunos factores escolares y los aprendizajes varió según el contexto sociocultural de la escuela. El efecto agregado de las aspiraciones universitarias, por ejemplo, fue mayor a medida que se incrementó el nivel sociocultural del entorno. También se hallaron factores asociados con una mejora en los aprendizajes en los contextos más desfavorables: la experiencia de los maestros, su antigüedad en la escuela, y un clima escolar caracterizado por buenas relaciones grupales.

¿Cuáles son los elementos centrales que emergen a partir de esta revisión? Primero, la preponderancia explicativa del entorno sociocultural de

la escuela sobre las variables propiamente académicas, e incluso sobre los factores individuales. Segundo, el hecho de que todo factor de tipo socioeconómico (individual o agregado) ejerce parte de su efecto a través de otros factores relacionados con ellos (experiencias escolares y condición laboral a nivel individual; entorno normativo a nivel agregado). Tercero, la importancia que en Latinoamérica adquieren la infraestructura, los recursos y la estabilidad de los maestros. Cuarto, en México destaca la importancia del clima de violencia (a diferencia del clima escolar conceptualizado a partir de las representaciones de los docentes) en la escuela, así como del tiempo y la calidad de la instrucción. Finalmente, el hecho de que si bien un gran número de otros factores escolares (relacionados con la gestión, el clima, el tipo de instrucción y las prácticas pedagógicas) muestran impactos significativos, éstos suelen ser de baja magnitud y no presentan gran estabilidad cuando se considera un número grande de estudios.

Ahora bien, el recorrido realizado hasta aquí es relevante también por las áreas de desconocimiento que descubre. Se ignora, por ejemplo, si el entorno de la escuela introduce variaciones sistemáticas en los efectos escolares. También se desconoce, casi por completo, la estructura de factores escolares que condiciona la desigualdad de resultados con respecto al género, la etnia, y la clase social. Se sabe poco acerca de los procesos de aula, su impacto, y su vínculo con las características organizacionales de la escuela. No se cuenta con análisis que esclarezcan aspectos básicos como el de la dirección (causal) de las asociaciones. No se conoce claramente cuáles son los mecanismos a través de los que se ejercen los posibles efectos de los factores reportados como eficaces. Finalmente, se desconocen los procesos a través de los cuales estos factores surgen en las escuelas, esto es, cuál es la historia de la eficacia.

A partir de esta síntesis de resultados y problemas, en la siguiente sección se desarrolla un conjunto de consideraciones respecto de la integración entre el conocimiento empírico aportado por la corriente de investigación en eficacia y las perspectivas reproductivistas.

Los resultados en perspectiva teórica: problemas pendientes

En términos generales, los hallazgos de las investigaciones de eficacia escolar en Latinoamérica parecen fortalecer a las teorías de la reproducción, en tanto los factores socioculturales poseen un peso más importante sobre los resultados educativos que el de las escuelas. No obstante, otros hallazgos

muestran que, al menos en su forma original, las teorías reproductivistas deben revisarse.

Las evidencias representan, asimismo, un insumo importante para reflexionar sobre los efectos escolares a partir de una perspectiva teórica que conceptúe a las escuelas como organizaciones. Ya se ha mencionado la crítica a la debilidad teórica del movimiento de escuelas eficaces. Sobre las teorías de la reproducción (y en particular sobre la versión de Bourdieu), podría decirse lo contrario: su nivel de generalidad y abstracción es tal que dificulta su transformación en enunciados susceptibles de ser puestos a prueba empíricamente.

Es necesario, por lo tanto, recurrir a una teoría de mediano alcance, a partir de la cual intentar vincular los enunciados abstractos del reproductivismo con las regularidades empíricas de la eficacia escolar. La teoría organizacional, y en particular la sociología de las organizaciones, podría ser un insumo muy fértil para esta tarea. La reproducción de la desigualdad no se generaría, dentro de este esquema, como una traducción automática del nivel macro (estructura) al micro (interacciones), sino que en este proceso intervendrían las características de las organizaciones donde ocurren estas interacciones. Dichas características no estarían totalmente determinadas por su posición en la estructura social, sino que existiría un cierto margen de autonomía (sólo determinable empíricamente) vinculado con las instituciones que gobiernan el sistema, con la reflexividad de los sujetos y con la posibilidad que la escuela tiene de modificar su entorno. Este margen de autonomía podría redundar tanto en una reversión como en una intensificación de la reproducción de la desigualdad.

La conceptualización de las escuelas como organizaciones permitiría recurrir a distintos enfoques para formular hipótesis respecto de los efectos escolares (Muñoz-Repiso *et al.*, 2001), integrando las perspectivas centradas en la estructura, la tecnología y la gestión, con aquellas enfocadas en los elementos propiamente sociológicos de la organización, así como en la relación de los sistemas con su entorno.

Diversidad de mecanismos en la reproducción de la desigualdad

A continuación se presentan cuatro observaciones a las teorías de la reproducción, que podrían abrir otras tantas líneas de investigación. Estas reflexiones están basadas fundamentalmente en los resultados de las investigaciones mexicanas.

a) Teóricamente, el vínculo entre posición sociocultural y resultados educativos no es directo, sino que está mediado por procesos, experiencias y prácticas asociadas con la primera. Las evidencias para México confirman la existencia de numerosos factores mediadores: condición laboral del alumno, trayectoria escolar, aspiraciones y disposiciones educativas, y las formas de socialización y apoyo familiar (INEE, 2008; Blanco, 2008).

Si bien esta mediación está considerada en las teorías de la reproducción, ha sido planteada de manera más determinista que lo que muestran los resultados. Las correlaciones entre el capital sociocultural y los factores mediadores son, por lo general, de magnitud intermedia. En el caso de las disposiciones académicas del alumno y de las modalidades de control educativo intra-familiar, esta relación es débil, lo que indica la necesidad de investigar qué otros factores, relativamente independientes de la posición social, condicionan este tipo de prácticas. De particular interés sería investigar si la escuela influye en la relación entre posición social y prácticas académicas, atenuando el condicionamiento ejercido por el origen social.

b) Otros hallazgos ilustran nuevas vías de reproducción de la desigualdad educativa: las interacciones entre el origen social y los factores mediadores. La incidencia de éstos incrementa o disminuye dependiendo de los recursos materiales y simbólicos disponibles para el alumno. En la mayor parte de los casos se observa que el incremento en el aprendizaje atribuible a estos factores mediadores aumenta con la posición social (Blanco, 2008). La diferencia de aprendizajes entre quienes trabajan y no lo hacen, entre quienes asistieron a preescolar y no lo hicieron, entre quienes tienen aspiraciones universitarias o un mayor grado de apoyo familiar, es mayor cuanto mayor es el índice de capital familiar. En síntesis: las experiencias de los alumnos no tienen el mismo impacto sobre el aprendizaje en todos los niveles socioeconómicos. Cuanto menor el nivel socioeconómico del alumno, menos sensible es el logro educativo a los cambios en otros factores. Este fenómeno, que podría denominarse “rigidez educativa de la pobreza”, merece ser estudiado en mayor profundidad, dado que apunta a la existencia de un núcleo duro de desventajas tempranamente adquiridas, difíciles de remover posteriormente.

c) Una tercera observación refiere a los niveles de análisis en que se desarrollan las explicaciones teóricas de la reproducción. A riesgo de simplificar excesivamente, estas explicaciones se mueven en dos niveles: macro

(estructura social) y micro (individuos). La formación de *habitus* o códigos se explica por las experiencias asociadas con la posición en la estructura. Por su parte, las experiencias educativas que desembocan en la reproducción se tratan, básicamente, a nivel individual: un alumno es portador de ciertas disposiciones o reglas, con las que se enfrenta a un orden simbólico determinado.

No obstante, de la revisión de antecedentes surge con claridad que la reproducción de la desigualdad depende en gran medida del contexto social de la escuela: existe un efecto del entorno distinto a la suma de las influencias individuales. La desigualdad, en otras palabras, depende de cómo se agrupen los alumnos en las escuelas. Conocer los procesos que vinculan la composición social del centro escolar con los aprendizajes debería ser, por lo tanto, una línea de investigación crucial en la temática de la desigualdad educativa. La pregunta que permanece abierta en este caso es: ¿a través de qué mecanismos se producen estos efectos?

Varias hipótesis son posibles. En primer lugar, la interacción entre familias y alumnos con determinadas características socioeconómicas daría lugar a la conformación de un ambiente educativo determinado. Este ambiente, caracterizado por valores y creencias respecto de la educación, el esfuerzo y el logro, condicionaría los niveles de motivación de los alumnos y, consiguientemente, los aprendizajes.

En segundo lugar, el efecto podría obedecer a las oportunidades que el entorno supone para el desarrollo de códigos de comunicación elaborados a través de la interacción con los pares. En escuelas homogéneamente pobres, estas oportunidades serían prácticamente nulas. Sin embargo, si estos mismos alumnos asistieran a escuelas donde pudieran interactuar con compañeros que han desarrollado códigos de tipo elaborado, tendrían mayores oportunidades de desarrollarlos a su vez.

Una tercera hipótesis se centra en las prácticas de enseñanza. Los maestros que trabajan en entornos sociales deteriorados tienden a construir desde el inicio bajas expectativas sobre sus alumnos, lo que presiona “a la baja” su práctica docente y desemboca en el auto-cumplimiento de dichas expectativas iniciales.

d) Finalmente, un aspecto crucial de las teorías de la reproducción es que ésta no se produce *a pesar de* las escuelas, sino *a través de* su intervención. La imagen no es la de un sistema educativo impotente para garantizar la igualdad, sino la de un aparato que la construye de manera activa. El

problema es el poco espacio que estas teorías dejan para que la escuela actúe en sentido contrario. Esto se vuelve patente en la formulación de Bourdieu y Passeron, según la cual el sistema educativo y sus organizaciones disponen de autonomía relativa en tanto ésta es necesaria para legitimar dicha reproducción, ocultando las relaciones sociales de dominación que la estructuran.

Asumir sin más este enunciado representa una seria limitación conceptual. En primer lugar, porque derivar la autonomía relativa del sistema educativo de su función de legitimación constituye un enunciado difícil de refutar empíricamente. En segundo, porque se desestima el peso de los actores como sujetos, es decir, individuos capaces de reflexividad y de prácticas que transforman las relaciones de fuerza en las que se insertan. Las escuelas no son meros apéndices de la dominación macro social; debe concedérseles cierto margen para contrarrestar el proceso de reproducción en virtud del campo de relaciones sociales, políticas e institucionales, en las que están insertas y que contribuyen a construir. Los estudios de caso muestran que algunas escuelas son capaces de consolidar definiciones simbólicas, normativas e identitarias que se construyen intersubjetivamente, y a partir de las cuales es posible ofrecer aprendizajes de calidad para todos los alumnos.

El argumento reproductivista no toca el tema de las diferencias inter-escolares en la magnitud del vínculo entre origen social y aprendizajes, es decir, la existencia de escuelas más igualitarias que otras, aun dentro de un mismo campo de relaciones. De todos modos, esto no es una falla exclusiva de la teoría de la reproducción; tampoco existen otras teorías sólidas sobre este fenómeno. El conocimiento sobre qué condiciones o prácticas escolares y de aula resultan más equitativas, en distintos contextos, y sobre las explicaciones de estos resultados es aún precario. ¿Qué marco analítico podría apoyar la comprensión de estos fenómenos?

A pesar de las críticas anteriores, la adecuación global de las teorías de la reproducción a los datos es un elemento de peso para ubicarlas en la base de una teoría integral de la eficacia. Las teorías organizacionales no pueden construirse al margen de una perspectiva que recibe tan claro respaldo empírico, sino que deben partir –con las salvedades y especificaciones necesarias– del reconocimiento de los procesos de reproducción y del papel que en ellos cumplen las escuelas. La eficacia y la equidad constituyen fenómenos excepcionales dentro de una realidad que, en la mayor

parte de los casos, es ineficaz e inequitativa. Sólo desde esta postura podrá avanzarse en la teorización los efectos propiamente escolares, su origen y sus mecanismos.

Una interpretación de los hallazgos en perspectiva organizacional
¿Cuál es el aporte de los hallazgos al conocimiento sobre la eficacia escolar desde una perspectiva de las escuelas como organizaciones? Uno de los hallazgos más significativos de esta investigación refiere a la importancia de los factores “periféricos” de las escuelas, en particular de la infraestructura, los recursos humanos (experiencia y capacitación de los educadores) y la estabilidad del personal docente. A esto debe agregarse que la experiencia y la estabilidad de los educadores tendrían efectos de mejora más notorios en los contextos más desfavorecidos (Blanco, 2008).

Es razonable argumentar que estos factores “periféricos” no son importantes por sí mismos, sino que dependen de la forma como sean utilizados o “activados” por las escuelas. Lamentablemente, la imposibilidad de observar las prácticas concretas de enseñanza y los problemas de validez en la observación de las oportunidades de aprendizaje impiden poner a prueba cabalmente esta hipótesis.

¿Cómo puede explicarse, entonces, al menos de manera teórica, la influencia de los factores periféricos? Es necesario, en primer lugar, recordar la gran desigualdad en la distribución de los recursos materiales y humanos entre las escuelas. Es claro que en México, al igual que en la mayor parte de Latinoamérica, es necesario garantizar una equidad material mínima para que las escuelas puedan hacer su trabajo. Esto implicaría una política de redistribución de recursos entre las escuelas mucho más decidida de la observada hasta hoy.

Lo anterior también aplica para la distribución de los docentes y su experiencia, que actualmente favorece a los estratos socioculturales superiores. Si las escuelas de contextos menos favorables continúan siendo indeseables para los docentes, que buscan trasladarse lo antes posible a las más aventajadas, será difícil lograr en aquéllas condiciones mínimas para elevar la calidad educativa.

Pero la explicación de la influencia de estos factores debe ir más allá de su distribución. Es necesario focalizarse en el nivel escolar y analizar los posibles mecanismos implicados: ¿a través de qué procesos actúa cada uno de estos factores? En este trabajo sólo es posible plantear algunas hipótesis tentativas.

a) Es posible que la infraestructura posea más de una vía de impacto sobre los aprendizajes. Un mecanismo obvio pasa por las restricciones que una infraestructura deteriorada supone para el trabajo de alumnos y docentes. Un segundo, más interesante, lo constituyen los efectos simbólicos de la infraestructura; ésta, por lo general, se encuentra en el centro de las preocupaciones de los docentes. Normalmente, ellos consideran que sólo contando con buenas condiciones materiales es posible brindar a los alumnos una educación de calidad. Si bien es cierto que lo extendido de una opinión no la hace verdadera, la creencia que cada actor tiene en ella sí podría tener consecuencias reales. Los maestros podrían ver en la infraestructura una materialización del valor de su estatus profesional y del sentido de su tarea. Un edificio deteriorado podría menoscabar la autoestima profesional de los docentes y de ahí sus niveles de motivación. En los contextos sociales desfavorables, este deterioro reforzaría la tendencia a desarrollar bajas expectativas de aprendizaje: los alumnos lucen más pobres cuando la escuela es pobre.

b) Por su parte, los efectos de la experiencia, actualización y estabilidad de los profesores muestran la importancia del capital humano de las escuelas. La experiencia y la estabilidad docentes tienen como factor común el *tiempo*. La experiencia es tiempo de trabajo acumulado en general, y la estabilidad en la escuela es tiempo acumulado frente a determinadas condiciones de trabajo.

Bourdieu sostuvo que el tiempo era un factor determinante para el desarrollo de un *habitus* como disposición “naturalizada”. Esto implica que sólo se puede esperar un cambio en los *habitus* de los alumnos de posiciones desfavorables (o en términos de Bernstein, de producir un cambio de código) mediante un incremento sustantivo en el tiempo de escolarización.

Desde este punto de vista, el tiempo que los docentes pasan dentro de un mismo contexto podría aproximarse a la probabilidad de que ocurra un cambio de *habitus* en los propios profesores, es decir, una transformación de esquemas de percepción y acción respecto de sus alumnos. La estabilidad de los docentes es una medida aproximada del conocimiento que éstos tienen de la realidad concreta de sus alumnos, su cultura, sus *habitus* y códigos de comunicación. Es posible que cuanto mayor sea este conocimiento, mayor sea la probabilidad de que desarrollen estrategias adecuadas a dichas características. En cambio, cuando los equipos docentes

no disponen de esta experiencia, se vuelve imposible reducir la distancia entre los códigos.

c) Los hallazgos sugieren que el enfrentamiento de distintos códigos o *habitus* (el escolar por una parte, y el de los alumnos pobres por otra) no necesariamente tiene que derivar en la reproducción de la desigualdad. Si bien es cierto que de no mejorarse las condiciones de vida de la población difícilmente pueda obtenerse algo más que incrementos marginales en los resultados, se ha mostrado que las escuelas pueden realizar una contribución significativa. Para ello los maestros deben comprender y adaptar sus formas de enseñanza a estas disposiciones, sin considerar que sus portadores están de antemano condenados al fracaso. Es aquí donde se desataca la importancia de los efectos positivos del clima de aula: es necesario que entre el maestro y los alumnos se establezca una relación de confianza y apoyo. Sin embargo, se ha observado que estas relaciones tienden a ser más armoniosas en las escuelas de mejor posición socioeconómica (Blanco, 2007). Probablemente esto obedezca a que gran parte de los profesores es incapaz de trabajar a partir de los códigos culturales de sus alumnos.

El gran problema en este punto es que se desconoce de qué depende que el trabajo docente pueda transformarse en esta dirección. Parece claro que para que los profesores estén dispuestos a trabajar en estos contextos es necesario un elevado nivel de compromiso y de capacitación profesional. Se ignora, sin embargo, qué características del sistema son las que han llevado a que la mayoría de los docentes no encajen en este perfil.

Se llega, así, al tema de la formación docente. En realidad, llamar a este problema “formación docente” ya es ocultar parte de su complejidad. No se trata únicamente de ello, sino de cómo se reproduce, en la mayor parte de los maestros, un conjunto de creencias, valores y actitudes funcionales para el sistema educativo y sus lógicas burocrático-políticas; funcionales, también, para una cultura que acepta como legítimos elevados niveles de desigualdad.

Se conoce poco acerca de cuáles son las experiencias que van conformando (probablemente desde antes de ingresar a la carrera docente) este conjunto de actitudes; de qué manera el ingreso a esta actividad deviene para muchos jóvenes maestros en un proceso acelerado de socialización en círculos de frustración, desánimo y desconfianza. Al igual que las investigaciones sobre buenas prácticas, la investigación sobre efectos escolares

puede enunciar qué características distinguen a una buena escuela, pero no puede describir ni explicar cómo surgen estos factores. Es éste, tal vez, uno de los desafíos más grandes de esta corriente de estudios.

Hacia una agenda de investigación teóricamente orientada

Esta última sección tiene por objetivo anotar un conjunto de problemas teórico-metodológicos que emergen, en parte, de la discusión anterior, y que deben abordarse con miras a la construcción de una agenda que integre teoría e investigación de manera productiva.

En primer lugar, es imprescindible avanzar en la construcción de un marco teórico comprensivo sobre los procesos educativos y, en particular, sobre los de carácter escolar que intervienen en la reproducción de la desigualdad. Este marco, como es evidente, no puede construirse al margen de una teoría social general. Tal como se ha defendido en este trabajo, es imposible comprender los procesos educativos y escolares sin conocer la racionalidad de los actores, así como las relaciones sociales –relaciones de fuerza– que condicionan sus acciones.

Las teorías de la reproducción constituyen, es cierto, una base sólida para este marco, pero es necesario modificarlas para captar los procesos y decisiones a través de los cuales las escuelas, bajo determinadas condiciones, reproducen o revierten las diferencias sociales de origen. Estos procesos no pueden ser comprendidos sin considerar la acción de los sujetos, su capacidad para tomar decisiones y para reflexionar sobre sus propias prácticas. Para utilizar el lenguaje de Bourdieu, se trata de comprender cómo las escuelas pueden deformar el espacio de relaciones en el que se inscriben, a partir de los capitales de que disponen.

Es fundamental, por lo tanto, concentrarse en la caracterización de las relaciones escuela-entorno. El punto crucial aquí es determinar el grado de autonomía que la escuela tiene frente a las condiciones del contexto. Mientras que a la corriente de escuelas eficaces parece suponer elevados niveles de autonomía (Sandoval y Barrón, 2007), lo contrario podría ser dicho de las teorías reproductivistas. En estos casos, una salida “fácil” sería afirmar que la realidad se encuentra en algún punto intermedio entre ambos extremos. Pero el verdadero problema es determinar en qué punto. ¿Cuán relativa es esta “autonomía relativa” de la escuela y de qué depende? Esto sólo puede ser determinado empíricamente, no mediante un decreto teórico.¹⁰

Se cree imprescindible, en este sentido, distinguir entre el entorno sociocultural y el institucional de las escuelas. Por lo general, la academia se ha concentrado en la necesidad de incrementar la autonomía respecto del entorno institucional (ver, por ejemplo, Patrinos, 2007), y esto último como producto de una decisión de “gran política”, es decir, de arriba a abajo. Mucha menos atención se ha prestado a la relación con el entorno sociocultural y al papel que la propia escuela puede tener en la construcción de su autonomía frente a éste, y en particular, en qué medida es posible superar las restricciones que imponen los múltiples problemas originados en los entornos socioculturales más bajos.

Una hipótesis de investigación para México es que la principal amenaza a la autonomía de las escuelas no reside tanto en el exceso de normas como en el hecho de que las escuelas no disponen de tiempo para tomar decisiones de tipo educativo. El entorno institucional de la educación pública mexicana no solamente impone una carga administrativa “común” a todas las escuelas sino que además, a través de la implementación compulsiva de numerosos programas, obliga al cumplimiento de incontables requisitos que restan tiempo para la acción reflexiva y la planeación estratégica. De esta forma, las escuelas no pueden contrarrestar la presión del contexto sociocultural: los problemas de educabilidad de los alumnos se traducen en un deterioro del clima escolar, ausencia de motivación de los maestros, descenso en las expectativas y ausencia de objetivos educativos definidos en común.

Para investigar estos fenómenos, no obstante, es necesario refinar los diseños y los datos disponibles actualmente. La hipótesis anterior sirve para ilustrar que, si se pretende estudiar la desigualdad como resultante de la interacción entre la escuela y su entorno, es necesario diseñar estudios de caso de tipo longitudinal, dado que parece muy difícil acceder a tales mecanismos mediante el uso de cuestionarios estandarizados aplicados en un solo momento.

En esta línea, también es necesario definir con precisión qué se entiende por “mecanismos”. Adoptar este término no supone suscribir una perspectiva mecanicista sobre las escuelas. Antes bien, se refiere a la lógica de decisión e interacción por parte de los actores educativos: cómo se estructuran sus preferencias y representaciones, cómo se evalúan sus situaciones de trabajo, y con qué criterios se decide entre caminos de acción alternativos.

Esta definición amplia permitiría reconocer al menos dos tipos de mecanismos: *a)* “cotidianos” o “estabilizados”, que refieren a las lógicas de decisión rutinarias o consideradas “normales” por los agentes y *b)* “mecanismos de mecanismos”, es decir, procesos de estructuración de definiciones, expectativas y preferencias sobre las cuales se montan los mecanismos “cotidianos”. El estudio de éstos, en particular de los de tipo “b”, requeriría diseños de investigación cuidadosos y estudios de casos de largo aliento.

Uno de los aspectos de mayor interés en esta línea es conocer de qué manera se estructuran las expectativas de los docentes y, en particular, qué experiencias hacen que ellos descrean de su capacidad de lograr buenos aprendizajes en contextos de pobreza. En este sentido, es fundamental rescatar el punto de vista de los maestros como actores expertos en sus contextos. En cierto sentido, las teorías de la reproducción parecen partir del supuesto de que “todos los niños pueden aprender”, y depositan toda la responsabilidad de su fracaso educativo en las instituciones escolares. Formulado de manera tan categórica, esto es poco menos que insostenible. No debe minimizarse el impacto que las experiencias asociadas con la posición social –y en particular a las situaciones de mayor carencia– pueden tener en las capacidades intelectuales de los niños (ver, por ejemplo, Eckland, 1979).

Otro aspecto prioritario es profundizar en la investigación de los procesos de aula y en las relaciones entre éstos y las características de la escuela. Se ha hallado que las características del aula logran explicar más de la mitad de la influencia de las escuelas; sin embargo, en América Latina apenas comienza a investigarse este nivel a través de métodos cuantitativos (Cervini, 2007; Murillo, 2007). Aquí reaparece el problema de la autonomía o de la fuerza del acoplamiento entre la escuela y el aula. Si bien, en principio, se supone que existe un acoplamiento débil (Weick, 1976) entre una y otra, esta hipótesis debe ser sometida a prueba empíricamente. Es posible que existan diversas formas de acoplamiento, ¿cuáles son?, ¿de qué factores dependen?, ¿cómo impactan en las formas de enseñanza? Sobre este tema muy poco se sabe en Latinoamérica.

También es importante destacar que las medidas utilizadas para observar las oportunidades de aprendizaje de los alumnos y las estrategias pedagógicas y didácticas de los maestros son, hasta ahora, insuficientes. Es necesario idear formas de observación que den cuenta de la complejidad del fenó-

meno, lo cual supone un desafío en términos de validez si se pretende realizar investigaciones sobre grandes muestras, ya que resulta difícil pensar en formas de observación de las prácticas docentes que no estén apoyadas en la observación directa.

En resumen, son muchos los desafíos que enfrenta la construcción de una agenda de investigación que dé cuenta de la desigualdad de resultados escolares. No sólo se trata de construir teorías sólidas, de carácter científico (esto es, que generen hipótesis susceptibles de ser refutadas), y que integren los hallazgos de investigación realizados hasta ahora; también deberán idearse diseños metodológicos adecuados a dichas teorías, así como nuevas formas de observación de ciertos conceptos. La investigación debe converger hacia el uso de métodos diversos y el diseño de estudios longitudinales que puedan explicar cómo se estructuran las lógicas de decisión de los educadores, bajo determinadas condiciones socioculturales e institucionales, y cómo ciertas lógicas incrementan o disminuyen las posibilidades de la escuela de “hacer una diferencia”.

Anexo

Resultados de investigación con base en las pruebas EXCALE 2003-2004

El análisis se basó en los datos de las pruebas nacionales realizadas por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), para sexto año de primaria en el ciclo escolar 2003-2004.

Se especificaron modelos multinivel (Bryk y Raudenbush, 1992), progresivamente complejos, con el objetivo de conocer: *a)* el peso relativo del nivel escolar sobre los aprendizajes –a través del cálculo del coeficiente de correlación intra-clase; *b)* la estructura de factores de nivel individual; *c)* la estructura de factores de nivel escolar; *d)* la interacción entre los factores de nivel escolar y el entorno sociocultural; *e)* la existencia de variaciones significativas, entre escuelas, de los efectos del capital familiar y el sexo del alumno; *f)* la estructura de factores escolares asociados con estas variaciones.

El cuadro 3 presenta, en primer lugar, el cálculo de los coeficientes de correlación intra-clase (CCI) para el nivel individual, escolar y de entidad, que representan la proporción de varianza explicada estadísticamente por cada uno de dichos niveles. En segundo lugar, se muestra el CCI para el nivel escolar, una vez descontados los efectos del entorno sociocultural. En tercer lugar, se observan los signos de los coeficientes directos, estadísticamente significativos, para los factores de nivel escolar, controlados por las características de los indivi-

duos y sus familias. En cuarto lugar, se muestran los coeficientes de interacción entre los factores escolares y las características socioculturales del entorno. Estas interacciones se calcularon tanto con una variable continua (capital familiar agregado), como con cinco variables dicotómicas que representan estratos del contexto sociocultural. Finalmente, se presentan los coeficientes de interacción entre los factores escolares y los efectos individuales del capital familiar y el sexo, esto es, coeficientes que representan la influencia de la escuela en la desigualdad asociada a estos factores.

CUADRO 3

Resultados del análisis multinivel sobre EXCALE 2003-2004

Modelo vacío	MAT	LEC
Proporción de varianza de nivel individual (%)	71.2	65.3
Proporción de varianza de nivel escolar (%)	25.3	28.2
Proporción de varianza de nivel entidad (%)	3.5	6.5
Modelo controlado por entorno sociocultural de la escuela		
Proporción de varianza de nivel escolar (%)	14.3	12.4
Coefficientes directos		
Capital familiar agregado		+
% alumnos indígenas	+	
% alumnos trabaja 4 o más horas al día	-	-
% alumnos con aspiraciones universitarias	+	+
% alumnos viven en hogares completos	+	
% de maestros de la localidad escolar		+
Escala de infraestructura	+	+
Antigüedad de docentes en la escuela		+
Promedio de años de experiencia maestros	+	
% maestros inscritos a cursos PRONAP		+
% maestros acreditaron cursos PRONAP	+	
Clima: cuidado de los alumnos		-
Clima de aula agregado		-
Reducción proporcional de varianza nivel 2 (%)	21.7	34.4
Reducción proporcional de varianza nivel 2 respecto del modelo incondicional (%)	62.4	74

(CONTINUÍA)

CUADRO 3 (CONTINUACIÓN)

Coefficientes de interacción de nivel escolar	MAT	LEC
Índice de capital familiar agregado / Apoyo familiar personal		+
Índice de capital familiar agregado / % alumnos con aspiraciones universitarias	+	
Índice de capital familiar agregado / Clima: acuerdos		+
Contexto MUY DESFAVORABLE / Antigüedad de maestros en escuela	+	
Contexto DESFAVORABLE / Actualización pedagógica	-	
Contexto MUY DESFAVORABLE / Experiencia de los maestros		+
Contexto DESFAVORABLE / Experiencia de los maestros		+
Contexto MUY DESFAVORABLE / Orientación pedagógica de la gestión		-
Contexto DESFAVORABLE / Clima: grupalidad	+	+
Contexto FAVORABLE / Clima: grupalidad	+	+
Contexto DESFAVORABLE / Cobertura de contenidos en matemáticas	+	
Coefficientes de interacción entre niveles	MAT	LEC
<i>Efecto capital familiar individual</i>		
Estrato indígena	-	+
% alumnos indígenas	-	
% maestros acreditaron cursos PRONAP	-	
% alumnos trabaja cuatro horas o más al día		-
Reducción proporcional de varianza (%)	7.9	4.2
<i>Efecto Mujer</i>	-	-
Sector privado	+	+
% alumnos trabaja	+	+
Años de experiencia de los docentes	-	
Existencia de reglamento en la escuela	+	
Reducción proporcional de varianza (%)	9	8.8

Nota: Todos los coeficientes significativos al 5%.

Fuente: Elaboración propia con base en datos de Pruebas Nacionales, ciclo 2003-2004 (INEE).

Notas

¹ No se incluyen, en este artículo, las críticas de carácter netamente ideológico por ser carentes de interés científico. Ver, por ejemplo, la acusación que vincula a la corriente de eficacia escolar con las estrategias políticas privatizadoras y *managerialistas* de la educación (Slee y Weiner, 2001), o con perspectivas “social-darwinistas” (Hamilton, 2001).

² Las acusaciones de “positivismo” a esta corriente no sólo son erróneas (y revelan una incomprensión fundamental sobre el positivismo), sino que obstaculizan el avance del conocimiento al impugnar la posibilidad de establecer un debate productivo entre corrientes.

³ Dadas las restricciones de espacio que supone un artículo, se seleccionan únicamente aquellos estudios que se consideran más importantes con base en su rigor metodológico o al alcance de sus resultados.

⁴ Liderazgo fuerte, altas expectativas, atmósfera ordenada, objetivos de aprendizaje básicos, evaluación constante.

⁵ Los trabajos consultados para esta síntesis fueron: McEwan y Carnoy (1998); Mizala, Romaguerra y Reinaga (1999); Ravela *et al.* (1999); Vera (1999); Mizala y Romaguerra (2000); OCDE (2000, 2004); Ferrao y Fernandes (2001); Cervini (2003, 2004); Soares (2004); Gaviña, Martínez-Arias y Castro (2004); Fernández (2007).

⁶ Caben aquí dos hipótesis: o bien estos estudios de caso sobreestiman el papel de los factores ya mencionados, debido al sesgo de selección en el que incurren por no considerar a las escuelas “normales” (que no se destacan por resultados excepcionalmente buenos o malos); o bien los instrumentos estandarizados no logran hacer observable de manera adecuada los conceptos “blandos” que serían clave para la eficacia, como el clima organizacional y la calidad de la gestión.

⁷ Existen, no obstante, estudios excelentes como el de Schmelkes *et al.* (1997), que combinan técnicas cuantitativas y cualitativas. Los resultados no se reportan en este trabajo debido a

que, en el análisis cuantitativo, no se incorporaron variables de proceso escolar, particularmente en lo que refiere al clima, la gestión y las prácticas de aula. También debe mencionarse un muy buen estudio de Ruiz (2006) para el nivel primario en Aguascalientes, donde se confirma la importancia superlativa del entorno sociocultural de la escuela.

⁸ Un año antes, el INEE publicó otro estudio sobre factores asociados con los aprendizajes en el nivel primario (INEE, 2006). Los resultados coinciden parcialmente con los reportados hasta aquí: efectos positivos de la modalidad privada y negativos de la indígena; ausencia de efectos de la infraestructura, recursos de aula, clima escolar, uso de recursos didácticos por parte de los docentes o participación de las familias; efectos positivos de la experiencia del director y su actualización didáctica, así como efectos del clima de aula; y efectos negativos del clima de violencia escolar.

⁹ Estos resultados ya han sido presentados en forma extendida en una publicación anterior (Blanco, 2008), por lo que aquí se presenta apenas un resumen muy breve. Se remite también al lector a dicho artículo si se desea consultar la construcción de las variables utilizadas.

¹⁰ Lo anterior no significa que deba renunciarse a la teoría. Es obvio que para investigar el tema debe establecerse un concepto adecuado de “autonomía”. Actualmente, los múltiples usos de este concepto pueden prestarse a confusiones. Por ejemplo, se suele afirmar simultáneamente que las escuelas carecen de autonomía, pero que es muy difícil modificar los procesos escolares porque las escuelas modifican, a partir de sus propias lógicas de acción, los programas diseñados desde la autoridad. Es decir, no tienen autonomía, pero tampoco pueden ser gobernadas. ¿Qué significa, entonces, que las escuelas carecen de autonomía?, ¿a qué tipo de autonomía refiere este juicio (esto es, en relación a qué tipo de decisiones, y frente a qué tipo de entornos)?

Referencias

- Ball, Stephen (2001). "Estudios educativos, empresa política y teoría social", en Slee, Roger y Gaby Weiner, en colaboración con Sally Thomlinson (eds.) *Eficacia ¿para quién? Crítica de los movimientos de las escuelas eficaces y de la mejora escolar*, Madrid: Akal.
- Bellei, Cristián; Gonzalo Muñoz, Dagmar Racizinsky, Luz M. Pérez (2004). *¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza*, Santiago: UNICEF.
- Bernstein, Basil (1990). *Clases, códigos y control, IV: la estructura del discurso pedagógico*, Madrid: Morata.
- Bernstein, Basil (1995). *Clases, códigos y control, I: estudios teóricos para una sociología del lenguaje*, Madrid: Akal.
- Blanco, Emilio (2007). *Eficacia escolar en México. Factores escolares asociados a los aprendizajes en la educación primaria mexicana*, tesis, México: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede México (inédita).
- Blanco, Emilio (2008). "Factores escolares asociados a los aprendizajes en la educación primaria mexicana: un análisis multinivel", *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación*, vol. 6, núm. 1.
- Bourdieu, Pierre y Jean-Claude Passeron (1979). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Barcelona: LAIA.
- Bryk, Anthony y Stephen Raudenbush (1992). *Hierarchical linear analysis*; Thousand Oaks, CA: Sage.
- Carrasco, Alejandro (2008). "Investigación en efectividad y mejora escolar: ¿nueva agenda?", *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación*, vol. 6, núm.4, pp. 6-23.
- Casas, Andrés; Luis Gamboa y Luis Piñeiro (2002). *El efecto escuela en Colombia, 1999-2000*, serie Documentos. Borradores de Investigación, Colombia: Universidad del Rosario.
- Cervini, Rubén (2002). "Desigualdades en el logro académico y reproducción cultural en Argentina. Un modelo de tres niveles", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 7, núm. 16, pp. 445-500.
- Cervini, Rubén (2003). "Relaciones entre composición estudiantil, proceso escolar y el logro en matemáticas en la educación secundaria en Argentina", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 5, núm. 1.
- Cervini, Rubén (2004). "Nivel y variación de la equidad en la educación media de Argentina", *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 34, núm. 4.
- Cervini, Rubén (2007). "Los efectos de la escuela y del aula sobre el logro en matemáticas y en lengua de la educación secundaria: un modelo multinivel", *Perfiles Educativos*, vol. XXVIII, núm. 112, pp. 68-97.
- Eckland, Bruce (1979). "Genetic Variance in the SES-IQ Correlation", *Sociology of Education*, vol. 52, pp. 191-196.
- Edmonds, Ronald (1979). "Effective schools for the urban poor", *Educational Leadership*, núm. 37, vol. 1, pp. 291-299.
- Fernández, Tabaré (2007). *Distribución del conocimiento escolar: clases sociales, escuelas y sistemas educativos en América Latina*, México: El Colegio de México.

- Fernández, Tabaré y Emilio Blanco (2004). “¿Cuánto importa la escuela? El caso de México en el contexto de América Latina”, *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 2, núm. 1.
- Ferrao, Maria Eugénia y Cristiano Fernandes (2001). “A escola brasileira faz diferença? Uma investigação dos efeitos da escola na proficiência em Matemática dos alunos da 4ª série”, en Crespo Franco (org.) *Promoção, ciclos e avaliação educacional*, Curitiba: ArtMed.
- Franco, Crespo (2003). “A investigação sobre eficácia escolar no Brasil”, en Murillo, F. Javier (coord.) *La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica. Revisión internacional sobre el estado del arte*, Bogotá: CAB-CIDE.
- Gaviria, José; Rosario Martínez-Arias y María Castro (2004). “Un estudio multinivel sobre los factores de eficacia escolar en países en desarrollo: el caso de los recursos en Brasil”, *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 12, núm. 20.
- Hamilton, David (2001). “Los ídolos del mercado”, en Slee, Roger y Gaby Weiner, en colaboración con Sally Thomlinson (eds.) *Eficacia ¿para quién? Crítica de los movimientos de las escuelas eficaces y de la mejora escolar*, Madrid: Akal.
- INEE (2006). *El aprendizaje del español y las matemáticas en la educación básica en México. sexto de primaria y tercero de secundaria*, México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- INEE (2007). *Factores escolares y aprendizaje en México. El caso de la educación básica*, México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- INEE (2008). *Factores asociados al aprendizaje de estudiantes de 3° de primaria en México*, México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Lastra, Eduardo (2006). “La calidad educativa en las escuelas públicas mexicanas”, en Murillo, F. Javier (coord.) *Estudios sobre eficacia escolar en Iberoamérica. 15 buenas investigaciones*, Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Lauder, Hugh; Ian Jamieson y Felicity Wikeley (2001). “Los modelos de la escuela eficaz: limitaciones y capacidades”, en Tomlinson, Gaby, Roger Slee y Gaby Weiner (eds.) *Eficacia ¿para quién? Crítica de los movimientos de las escuelas eficaces y de la mejora escolar*, Madrid: Akal.
- Loera, Armando; Oscar Cázares, Ramón Hernández y Estaban García (2005). *Buenas prácticas de gestión escolar y participación social en las escuelas PEC. Resultado de la comparación de muestras polarizadas por niveles de logro y eficacia social*, México: Heurística Educativa.
- López, Marielsa (2003). “Los estudios sobre eficacia escolar en Venezuela”, en Murillo, F. Javier (coord.). *La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica. Revisión internacional sobre el estado del arte*, Bogotá: CAB-CIDE.
- López, Marielsa (2006). “Todo el que llega aquí se contagia: el éxito escolar”, en Murillo, F. Javier (coord.) *Estudios sobre eficacia escolar en Iberoamérica. 15 buenas investigaciones*, Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Martinic, Sergio y Marcela Pardo (2003a). “La investigación sobre eficacia escolar en Chile. Estado del arte”, en Murillo, F. Javier (coord.) *La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica. Revisión internacional sobre el estado del arte*, Bogotá: CAB-CIDE.

- Martinic, Sergio y Marcela Pardo (2003b). "Aportes de la investigación educativa iberoamericana para el análisis de la eficacia escolar", en Murillo, F. Javier (coord.) *La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica. Revisión internacional sobre el estado del arte*, Bogotá: CAB-CIDE.
- McEwan, Patrick y Martín Carnoy (1998). *The effectiveness and efficiency of private schools in Chile's voucher system*, documento de trabajo, Stanford University.
- Mizala, Alejandra; Pilar Romaguerra y Teresa Reinaga (1999). *Factores que inciden en el rendimiento escolar en Bolivia*, serie Economía núm. 61, Santiago: Centro de Economía Aplicada-Departamento de Ingeniería Industrial-Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas-Universidad de Chile.
- Mizala, Alejandra y Pilar Romaguerra (2000). *Determinación de factores explicativos de los resultados escolares en educación media en Chile*, serie Economía, núm. 85, Santiago: Centro de Economía Aplicada-Departamento de Ingeniería Industrial-Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas-Universidad de Chile.
- Muñoz-Repiso, Mercedes; Javier Murillo, Raquel Barrio, María J. Brioso, María L. Hernández, María J. Pérez-Albo (2001). "Aportaciones de las teorías de la organización al nuevo movimiento teórico-práctico de mejora de la eficacia escolar", en *Revista Española de Pedagogía*, vol. LIX (218), pp. 69-84.
- Murillo, F. Javier (2003). "Una panorámica de la investigación iberoamericana sobre eficacia escolar", *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación*, vol. 1, núm. 1.
- Murillo, F. Javier (2005). *La investigación sobre eficacia escolar*, Barcelona: Octaedro.
- Murillo, F. Javier (2007) *Investigación iberoamericana sobre eficacia escolar*, Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- OCDE (2000). *Knowledge and skills for life. First results from the OECD Programme for International Student Assessment (PISA-2000)*, París: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.
- OCDE (2004). *Learning for tomorrow's world. First Results from PISA 2003*, París: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.
- Patrinos, Harry (2007). "Mexico. determinants of learning policy note", en Miranda, Francisco, Harry Patrinos y Ángel López y Mota (coords.) *Mejora de la calidad educativa en México: posiciones y propuestas*, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Ravela, Pedro; Beatriz Picaroni, Manuel Cardozo, Tabaré Fernández, Dinna Gonnet, Graciela Loureiro y Oscar Luaces (1999). *Factores institucionales y pedagógicos explicativos de los aprendizajes. Cuarto Informe de la Evaluación Nacional de Aprendizajes en Sextos Años de Educación Primaria*, Montevideo: UMRE-MECAEP-ANEP.
- Ruiz, Guadalupe (2006). "Bordando en torno a la eficacia escolar: un estudio sobre la calidad de la educación en escuelas primarias de Aguascalientes, México", en Murillo, F. Javier (coord.) *Estudios sobre eficacia escolar en Iberoamérica. 15 buenas investigaciones*, Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Sancho, Antonio (2006). "La eficacia en América Latina: mitos y realidades", en Murillo, F. Javier (coord.) *Estudios sobre eficacia escolar en Iberoamérica. 15 buenas investigaciones*, Bogotá: Convenio Andrés Bello.

- Sandoval, Andrés y Juan Carlos Barrón (2007). "El programa de investigación del movimiento de escuelas eficaces: hacia una perspectiva basada en los actores en el contexto de América Latina", *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 5, núm. 5e, pp. 264-270.
- Schmelkes, Silvia; Sonia Lavín, Francisco Martínez y Carmen Noriega (1997). *La calidad de la educación primaria. Un estudio de casos*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Scott, Richard (1998). *Organizations. Rational, natural, and open systems*, New Jersey: Prentice-Hall.
- SEP (2001). *¿Cómo transformar las escuelas? Lecciones desde la gestión escolar y la práctica pedagógica. Segundo estudio/diplomado. Reporte final*, México: Secretaría de Educación Pública.
- Slee, Roger y Gaby Weiner (2001). "Introducción" en Slee, Roger y Gaby Weiner, en colaboración con Sally Thomlinson (eds.) *Eficacia ¿para quién? Crítica de los movimientos de las escuelas eficaces y de la mejora escolar*, Madrid: Akal.
- Soares, José (2004). "O efeito da escola no desempenho cognitivo de seus alunos", *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 2, núm. 2
- Tenti, Emilio (2007). "La educación escolar y la nueva 'cuestión social'", en Tenti, Emilio, *La escuela y la cuestión social*, Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Tenti, Emilio (2008). "Mirar la escuela desde afuera", en Tenti, Emilio, *Nuevos temas en la agenda de política educativa*, Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- UNESCO (2002). *Estudio cualitativo de escuelas con resultados destacables en siete países latinoamericanos*, Santiago: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Vélez, Eduardo; Ernesto Schiefelbein y Jorge Valenzuela (1995). "Factores que afectan el rendimiento académico en la educación primaria. Revisión de la literatura de América Latina y el Caribe", *Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas* (Ministerio de Cultura y Educación de Argentina/OEA), año VI, núm.17, pp. 29-57.
- Vera, Miguel (1999). "Efectividad relativa de los colegios privados y fiscales en Bolivia", *Revista de Investigación Económica*, núm. 17.
- Weber, George (1971). *Inner-city children can be taught to read: four successful schools*, Washington, DC: Council for Basic Education.
- Weick, Karl (1976). "Educational organizations as loosely coupled systems", *Administrative Science Quarterly*, núm. 21, pp. 1-19.

Artículo recibido: 27 de enero de 2009

Dictaminado: 14 de abril de 2009

Segunda versión: 23 de abril de 2009

Comentarios: 8 de mayo de 2009

Aceptado: 13 de mayo de 2009