

Efectividad en educación: desafíos teóricos y metodológicos¹

TABARÉ FERNÁNDEZ A.

El propósito más general de esta ponencia es revisar los nexos existentes entre la denominada corriente "Investigación sobre las escuelas eficaces" (IEE) y tres problemas generales que atañen contemporáneamente a la construcción de conocimiento sociológico en la educación, en un contexto más general en el que la disciplina encuentra agotados el conjunto de preguntas que hace unos veinte años atrás dieron identidad a un conjunto, línea o paradigma de investigación de gran difusión internacional.

Para cumplir con este objetivo general, comenzaré por establecer qué se entiende por investigación sobre la efectividad escolar, qué relación tiene con la sociología de la educación y en particular, cuáles son los **conceptos de eficacia** que en ella se emplean. En segundo lugar, plantearé una contextualización del tipo de categorías y de hallazgos realizados por esta corriente en el debate sobre los **niveles de construcción de teoría sociológica**. Interesa poder examinar si es o no posible articular teóricamente los distintos lenguajes descriptivos hasta ahora propuestos por la IEE. Luego revisaré aquellos aportes desde los **problemas de generalizabilidad** que atañen a sus resultados según el diseño de la investigación. Esto implica identificar las fortalezas y las limitaciones que tienen en éste aspecto, las dos estrategias

metodológicas más utilizadas en este tipo de estudios: el "estudio de casos" y de la "encuesta por muestreo" (o "*survey approach*"). Finalmente, me propondré presentar **los problemas de modelización** que emergen en la investigación debidos a la combinación de decisiones: tratamiento de *propiedades colectivas* y *las propiedades individuales*, aditividad, linealidad y causalidad. La intención será considerar las exigencias isomórficas que se derivan de los diseños sustantivos sobre el análisis concreto (clasificaciones y/o correlaciones). Aunque aquí el argumento se concentra particularmente en tres técnicas estadísticas, las consecuencias tienen resonancia *también* en el análisis cualitativo de la evidencia producida.

Entre otras preocupaciones que enmarcan este artículo se encuentra el *estado actual* de la sociología de la educación, una vez que las grandes paradigmas del reproductivismo y del funcionalismo han quedado arrinconados alguna vez por la crítica teórica pero las más por la propia evidencia fomentada por las investigaciones. Investigar sobre las posibilidades de aprender de alumnos provenientes de determinados grupos

¹Ponencia presentada al XXII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología, Universidad de Concepción, 12 al 16 de octubre de 1999.

socioculturales, tiene implicancias respecto al planteo más general sobre las posibilidades empíricas y teóricas del logro de una sociedad integrada e igualitaria. Más allá de las connotaciones emancipatorias de estas preocupaciones ético-sociales, una pregunta central queda en pie: ¿pueden mitigarse o eventualmente anularse la determinación sociocultural sobre los aprendizajes? Contestar a esta interrogante es en definitiva, el primer paso en un examen más profundo relacionado con la sociología del cambio social en el campo simbólico.

1. El estudio sobre la efectividad escolar

El estudio sobre la efectividad escolar comprende históricamente a la denominada "perspectiva de las escuelas eficaces", y a las investigaciones académicas que se han desarrollado sobre la base de su crítica: sobre la efectividad del profesorado ("*teacher effectiveness research*") y sobre los efectos de la escuela ("*school effects research*"). Algunos autores reconocen que, más allá de las diferencias, existe un tronco común de interrogantes establecido originariamente por la perspectiva de las escuelas eficaces (Báez 1994). Es conveniente por tanto, tener una visión histórica que permita ver cómo se ubica en el contexto sociológico.

Dos aspectos son fundamentales para describir a la perspectiva o movimiento de las escuelas eficaces. En primer lugar, **tiene un carácter empírico e inductivo**: su origen se encuentran en una gran cantidad de investigaciones hechas al menos desde los años 70. Adquiere "personería académica" a fines de la década del setenta con la publicación del informe de Michael Rutter et. Al. (1979) *Fifteen Thousands Hours* y con el artículo de Ronald Edmonds (1979) "Effective School for Urban Poor" en Estados Unidos.

En segundo lugar, el estudio sobre la efectividad escolar **se ha desarrollado fuertemente en los Estados Unidos y en menor medida en Gran Bretaña**, encontrándose algunas referencias en el

resto de Europa, principalmente en la Universidad de Lovaina, y en algunos países de Asia y Australia. En el mundo académico de habla hispana, estos aportes se han recibido escasamente, sólo a partir de los años noventa y en un conjunto más bien restringido de países: Chile, Uruguay, Argentina, en menor medida México y Brasil. En España es donde se encuentra mayor diversidad y cantidad de artículos en español, revisiones bibliográficas y dossier centrales que revistas especializadas o de divulgación pusieron en escena. Sin embargo, se echa de menos a los trabajos monográficos y generales que aborden este tema en profundidad². Las dos más importantes excepciones bibliográficas en español sobre este aspecto son el libro de la OCDE (1991) *Escuelas y calidad de la educación* y el artículo de Bernardo Báez de la Fe (1994).

El concepto de "eficacia" escolar

En términos simples, una escuela puede llamarse eficaz en el caso en que obtenga "buenos resultados académicos" en las áreas básicas de la educación escolar (matemática y lengua), a pesar de estar trabajando con una población estudiantil proveniente de clases sociales subalternas, obreras o urbano-marginales o también con minorías étnicas marginadas (como son los hispanos y los negros en Estados Unidos). Estos "buenos resultados" estarían confirmando lo que Ronald Edmonds (1979:20) denominó la tesis central: "que todos los niños son eminentemente educables". La obtención de tales resultados más allá de la clase social de origen convertiría a estas escuelas en "eficaces" en relación a los ideales de "igualdad" y de "equidad" en la distribución de un mínimo nivel común de los conocimientos científicos y artísticos que la sociedad define como su patrimonio cultural.

² La ausencia se hace más notoria cuando se hojea un reciente manual en la materia: Xavier Bonal (1998) *Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Paidós. Madrid.

Esta definición es motivo de frecuentes críticas. Por un lado una escuela eficaz es aquella que tiene una "instrucción que resulta eficaz". Como afirman Rowan et. al en un temprano artículo de 1983, este concepto ignora la variedad de metas globales que existen en una escuela (la disciplina y el bienestar por sólo citar dos), restringiendo los aspectos de interés generalmente a dos áreas: matemática y lengua. Pero por otro lado, este concepto permite clasificar escuelas a partir de los resultados académicos medidos con pruebas estandarizadas de múltiple opción. Más claramente, es posible hablar de la eficacia o ineficacia de una escuela siempre que se cuenten con resultados académicos provenientes de evaluaciones estandarizadas. Tal como puede deducirse de esto, el debate sobre el concepto de eficacia se traslada rápidamente a la validez de las pruebas estandarizadas de rendimiento, a las dificultades concretas que tienen su implementación, y las altas exigencias que deben tenerse para asegurar la confiabilidad de sus resultados³.

La pregunta que le queda abierta al investigador en países donde no existe acceso público o por licencia de investigación, a los resultados de pruebas objetivas es la siguiente: ¿pueden construirse otros indicadores de eficacia? La revisión que sigue intentará mostrar la complejidad del indicador de eficacia y sus posibles alternativas.

Indicadores alternativos de eficacia escolar

En este apartado propongo centrar la revisión en los problemas de operacionalización. Concretamente: ¿cuáles son los *indicadores* que permiten precisar esta idea de eficacia ligada a un estándar de calidad y a un estándar de equidad? Siguiendo una esquematización realizada por Brian Rowan et al (1983) y una crítica de Craig Richards (1991), sugiero que habrían cuatro grandes estrategias distintas sobre cómo medir la eficacia de una escuela: a) la calidad

absoluta; b) la calidad relativa, c) el método combinado y d) los diseños longitudinales de panel. Cada uno de estos enfoques tiene relación directa a cómo se mide y se construye empíricamente el indicador de eficacia.

El enfoque de la calidad absoluta consistiría en "cruzar" los resultados de aprendizaje con el indicador de estratificación y seleccionar aquellas escuelas de clase obrera y/o marginal que se ubican en los niveles más altos de logro, por ejemplo en el último cuartil, o un desvío estándar sobre el *promedio* de logro del grupo o de la escuela. Los datos que permiten construir esta clasificación pueden provenir tanto de estudios seccionales como longitudinales. Si bien esta idea es muy simple y fácilmente comunicable⁴, tiene una debilidad muy visible: exige el mismo nivel de logro a una escuela de contexto favorable y a una escuela de contexto desfavorable, cuando los lugares de partida de uno y de otro no son igualables. Este diseño del indicador podría ser criticado además por caer dentro de los "diseños pre-experimentales" en los que no se dispone de ningún control estadístico que iguale las poblaciones objeto de estudio.

El enfoque de la calidad relativa, también denominado "del valor agregado", intenta superar la debilidad presentada por el anterior, introduciendo el control estadístico en un esquema cuasi-experimental. El indicador de eficacia es obtenido a través de una análisis de regresión lineal múltiple, en el que al resultado observado se le resta el resultado previsto según la clase social de la escuela. Estos "residuos" son estandarizados y finalmente recatego-

³ Tal vez esta sea una buena razón por la que esta perspectiva haya podido ser recibida solamente en aquellos países que han desarrollado un sistema de evaluación educativa que se esfuerzan por cumplir esos estándares de calidad en el diseño.

⁴ El Segundo informe público de resultados de la UMRE (ANEP 1997) utiliza este esquema en los cuadros n° 22 y 23 "Escuelas productoras de conocimiento".

rizados en tres tramos según el desvío estándar. Aquellas escuelas que quedan en el tramo superior, de más un desvío, son definidas como “eficaces”. Obtuvieron resultados por encima de los previstos según los capitales culturales con los que ingresaron sus alumnos. En otras palabras promovieron una movilidad cultural ascendente en sus alumnos. La fortaleza más destacada de este indicador es su carácter insesgado en relación al nivel socioeconómico. Empero, se señalan dos debilidades: por un lado, este enfoque permite clasificar como eficaces también a aquellas escuelas que obtuvieron bajos niveles absolutos de logro, asignando prestigio a escuelas a las que la opinión pública no definiría como tal. La segunda crítica tiene que ver con los supuestos de independencia estadística realizados en la regresión. Si la unidad son los alumnos, el residuo se distribuye de formas distintas según las escuelas en las que aquellos están agrupados. Si la unidad es el grupo, el indicador de eficacia es una propiedad colectiva analítica que ha requerido un estadístico de agregación, generalmente una medida de tendencia central o un porcentaje. Esta estrategia supone perder la dispersión de la escuela en el supuesto de que estas son homogéneas.

El enfoque combinado de la calidad y de la equidad se presenta como crítico tanto del primero y del segundo. El centro de la discusión es el carácter encubridor que puede tener un indicador de logro producto de la agregación (promedio) de resultados individuales en una escuela que generalmente es policlasista, y que por lo tanto, un promedio alto puede *no* estar indicando eficacia sino por el contrario una situación análoga a la que existe en el sistema educativo: que los de más alto nivel social obtienen en esa escuela los más altos resultados. Dicho en otras palabras, se requiere de un indicador de eficacia que describa precisamente qué pasa con la relación individual entre clase social y logro, y no con relaciones promediadas a

nivel de escuelas entre estas propiedades analíticas de los colectivos. En este sentido, la medida de logro preferida es por lo general, aquella que indica el dominio o maestría de las competencias escolares básicas: en lugar del promedio se prefiere a utilizar el “porcentaje de alumnos suficientes” pero dentro de cada categoría social existente en la escuela⁵. Edmonds (1986:95) explica más detalladamente este tercer enfoque:

“Nosotros también utilizamos una definición particular de una escuela eficaz: es aquella en la que la proporción de niños de bajo nivel socioeconómico que demuestran maestría en las competencias básicas es virtualmente idéntica a la proporción de los alumnos de clase media que lo hacen. Si una escuela no cumple con este test, ninguna otra cosa podrá cualificarla como efectiva. Supongamos que una escuela tiene el 50% de alumnos de clase media y un 50% de alumnos de clase baja, que el 96% de los alumnos de clase baja demuestran maestría anualmente: esa escuela podría ser nominada como efectiva sólo si el 96% de los alumnos de clase baja demuestra anualmente maestría académica. Esto no significa que las escuelas necesariamente lleven a los niños a desempeñarse iguales. Incluso en las escuelas efectivas, los niños de clase media como grupo todavía sobrepasan a los niños de clases bajas como grupo. Esto no viola nuestro estándar porque nosotros requerimos solamente que la proporción de aquellos que exceden el mínimo deben ser aproximadamente la misma”.

⁵ La UMRE de Uruguay es el único sistema de evaluación iberoamericano que utiliza el criterio de suficiencia o maestría para informar resultados.

La disponibilidad de los métodos de análisis denominados *modelos jerárquico-lineales y no lineales* (HLM en inglés) ha colocado la discusión en otro plano, al suprimir todo el debate sobre agregación y trabajar con dos unidades de análisis (el alumno y el grupo/escuela) y con ecuaciones predictivas separadas (Lee & Bryk 1989; Bryk & Raudenbusch 1992; Cervini 1997; Fernández 1998). Este aspecto será nuevamente retomado en el último apartado de este artículo.

El diseño longitudinal de panel, utilizado en general con el método combinado, constituye la última "sofisticación" en relación al problema de la eficacia al trasladar la determinación de los indicadores al momento del *diseño de la investigación*. Se ha puesto en práctica a través de la medición de logro en una misma población estudiantil de la escuela secundaria en los estudios del Departamento de Educación de Estados Unidos *High School & Beyond* (HSB 1982-1984) y *National Educational Longitudinal Study* (NELS 1988-1990-1992). El argumento crítico que promovió tal extensión es que los modelos no contaban con variables de control que permitieran conocer el nivel de desempeño inicial de los estudiantes. Esto suponía que no podía saberse realmente si la escuela había intervenido logrando un *cambio en el nivel de logro del alumno* a través del tiempo de escolarización. El indicador de eficacia de la escuela pasa a ser ya no el resultado absoluto sino el nivel de ganancia o pérdida de cada alumno en la escuela (Lee & Croninger 1994).

2. De la teoría de los cinco factores a la teoría social

Edmonds (1979) propone como explicación general de la eficacia de las escuelas eficaces en barrios pobres a la denominada luego como "teoría de los cinco factores". Estos son: a) el liderazgo pedagógico del director del centro; b) la obtención de consensos activos por parte de los actores de una escuela en torno a la

enseñanza de competencias básicas; c) la construcción de fuertes redes de cooperación y co-responsabilidad profesional entre los profesores; d) la existencia de un clima ordenado con reglas precisas, conocidas y estables; e) una apertura significativa de la escuela hacia las demandas y evaluaciones de actores externos tales como las familias, movimientos locales, investigadores, entre otros (Edmonds 1979; Baéz de la Fe 1994; Da Silveira 1995; Fernández 1996). Diez años más tarde la evidencia conlleva a una complejización muy superior. Mortimore y colaboradores concluyen en Gran Bretaña, el *Junior School Project (1988)*. Este es ya un extenso proyecto de investigación que combina análisis cualitativo y cuantitativo de datos longitudinales sobre una muestra intencional de 50 escuelas primarias de Londres. En una forma muy simplificada, se pueden resumir sus conclusiones diciendo que los factores de la eficacia son: (a) liderazgo con una visión fuerte no sólo del director sino también de otros directivos; (b) compromiso y participación de los profesores; (c) coherencia y coordinación entre los profesores; (d) actividades de aprendizaje estructuradas y planificadas para los alumnos en cada asignatura; (e) enseñanza intelectualmente desafiante para los alumnos; (f) procesos muy interactivos entre cada estudiante y su profesor; (g) hábitos sistemáticos de registro de actividades de aprendizaje; (h) involucramiento y participación de los padres; y (i) "feedbacks" positivos hacia los estudiantes (Stringfield 1994).

Dentro de esta corriente principal, en 1990 John Chubb y Terry Moe publican *Politics, Markets and American Schools*, un famoso libro que sintetiza un conjunto muy criticado de estudios cuantitativos, en los que concluían que las causas del desarrollo de estos factores de efectividad se encontraban en las fortalezas de los dos mecanismos de control y regulación de las escuelas estadounidenses. Muy sencillamente, estos autores decían que era más probable que

las escuelas privadas llegaran a ser efectivas dado que estaban sometidas al mercado donde las familias disconformes podían “votar con sus pies” y retirar a sus hijos de las escuelas. En cambio, los mecanismos de control estatales de tipo político, sólo incrementaban la burocracia y no permitían desarrollar correctivos o mejoramientos. La importancia de este estudio se encuentra en su intento de unir la teoría de los cinco factores con un conjunto de premisas teóricas provenientes tanto de la Ciencia Política (Albert Hirschmann en *Exit, Voice and Loyalty*), de la Economía (Friedmann en *Capitalism and Freedom*) y del debate entre las teorías organizacionales adaptativas y las teorías organizacionales institucionalistas.

En la década de los noventa, la tendencia principal de las investigaciones cambia y se dirige a estudios que se focalizan en alguno de estos factores señalados. Por ejemplo, Brik & Lee (1989) en un estudio cuantitativo con las escuelas secundarias estadounidenses y luego Brik, Lee & Holland (1993) en *Catholic Schools and the Common Good* señalan la importancia de ciertos arreglos estructurales existentes en la escuela relativos al efecto de integración cultural que tiene un currículum único, y más generalmente, aportan nueva evidencia sobre el fuerte impacto en el clima u organización social de la escuela. Hallazgos posteriores son más precisos y señalan el peso que tiene sobre los aprendizajes la existencia de mecanismos informales de cooperación y coordinación entre los profesores que permiten crear y expandir una conciencia de responsabilidad colectiva sobre los niveles de aprendizajes de los alumnos (Lee & Smith 1996).

Tal como se puede apreciar en el conjunto de las anteriores reseñas, hay rasgos permanentes que caracterizan a todas las conclusiones y generalizaciones. Mi impresión general, es que, dadas sus pretensiones explicativas, esta perspectiva ha de ser tratada como “de alcance intermedio”. A lo largo de las dos décadas

pasadas fue generalmente el producto de debate o articulación de diversas generalizaciones empíricas. Existen en esta etapa del desarrollo pocos elementos de “gran” teoría sociológica que estructuren los hallazgos dentro de premisas más generales. Por ejemplo, en una u otra medida los hallazgos incluyen aspectos que podrían ser tratados más cómodamente por una teoría de la acción centrada en la racionalidad del actor (tanto alumno, profesor, director o familia). Sin embargo, el propio concepto de *liderazgo* incluido en prácticamente todos los trabajos resuena más a los tipos de legitimación carismática de la autoridad de Weber, que al concepto de acción racional que puede sostener el funcionalismo. Por su parte, las conclusiones que remiten al clima organizacional están en general tratando de mostrar cuáles son los efectos de integración que pueden ser generados a través de las formas de solidaridad y conciencia social más allá del grado de especialización y división del trabajo (en asignaturas, roles o áreas) a que haya alcanzado la escuela. Es decir los estudios sobre la organización social de la escuela intentan no capturar las intenciones explicitadas de los actores sino los efectos funcionales de sus acciones *sobre la constitución de la escuela*, (parafraseando aquí a Giddens), cuestión que puede ser resuelta mejor recuperando la reflexión de Durkheim, el debate fenomenológico sobre comunidad / sociedad, o incluso la propuesta habermasciana sobre el mundo de la vida. Finalmente, los estudios sobre los mecanismos de control aunque ya tienen una perspectiva teórica explícita, esta es muy genérica y no explica las diferencias dentro de los sectores privados y públicos que han sido halladas en los estudios de los años noventa. Por lo tanto, la ligazón teórica entre la organización escolar y el entorno sigue siendo pertinente, problema para el cual puede resultar muy útil la teoría de la organización que se puede derivar tanto de Luhmann (1996) como de Bernstein (1996).

En síntesis, los estudios sobre la efectividad escolar muestran para un caso concreto, al menos dos de los dos problemas teóricos centrales con los que lidia la teoría sociológica actual (al menos aquella que no renuncia a una perspectiva holista): a) el problema de la constitución micro/macro de la sociedad, y b) la generación de un “lenguaje de descripción” que articule distintos niveles explicativos. Más profundamente, **se carece de principios articuladores de los diversos “lenguajes de descripción” generados** en las investigaciones realizadas a distintos niveles de análisis, que en principio pueda proponer como las transformaciones en un nivel de análisis se traducen a otros fenómenos en otro nivel de análisis. Esta carencia puede achacarse a la débil reflexión teórica más general que es característica de este campo de la sociología de la educación. Sin perjuicio de las conferencias y artículos de Durkheim sobre sociología y educación⁶, del planteamiento interaccionista clásico de Waller (1932) en *The sociology of Teaching* y del artículo de Parsons (1959) “The school as a Social System”, son escasos los esfuerzos sistemáticos por *recontextualizar* el problema de la *constitución de la sociedad, de los agentes y de los potenciales de transformación o subversión*. Superando la pregunta *espontánea por cuánto aprenden*, la investigación no ha logrado aún completar satisfactoriamente el paso a la pregunta de *qué es transmitido a quién, por quien y en qué contexto*⁷.

3. Las estrategias de investigación

El segundo problema que afronta toda investigación sobre la efectividad escolar puede formularse en los términos de un debate metodológico respecto de las estrategias de investigación más apropiadas teóricamente para dar cuenta del efecto transformador / reproductor de las escuelas sobre las orientaciones restringidas al significado características de las prácticas de los niños y jóvenes de grupos sociales

subalternos. Este debate está subordinado por un lado, a la adopción de un conjunto de principios articuladores de lenguajes de descripción, tal como ha sido esbozado anteriormente. Pero por otro lado, este campo de discusiones metodológicas está recontextualizando oposiciones extra-teóricas que tienen que ver tanto con los aspectos de quién financia los estudios y también con qué visiones de política educativa y pública se está trabajando. Tal es el traslape de los campos de discusión, que en ocasiones las críticas relativas a la validez y generalizabilidad de los hallazgos de una investigación provienen más de cuestionamientos *ideológicos* sobre quién ha encargado la investigación y con qué propósitos últimos de implementación de políticas, que de un estricta crítica metodológica. Y esto es visible tanto en esferas del pensamiento más radical como del pensamiento más liberal⁸.

Empero, sin desconocer estos debates sobre-determinantes de las estrategias más aptas, el punto más importante, en lo que toca a los objetivos de este estudio, es el dilema entre el uso de una perspectiva de investigación fundada en la *comprensión de configuraciones*, enfrentada a otra perspectiva cuyo propósito es la *comprensión de asociaciones*. Otros nombres provenientes de muy sugerentes trabajos epistemológicos podrían contribuir a una mejor descripción: tal es la nomen-

⁶ Por ejemplo, *Education et sociologie*. Ed. Alcan 1922 Paris; *L'éducation morale* Alcan 1924; *L'évolution pédagogique en France* Ed. Alcan 1938.

⁷ Reconozco una vez más la influencia del lenguaje bernsteniano a la hora de la formulación de estas orientaciones programáticas de la sociología de la educación. Sin perjuicio de esto, mantengo algunas reservas y discrepancias importantes con los postulados tanto de este enfoque post-estructuralista como el de Bourdieu.

⁸ Dos críticas opuestas sobre las ideologías subyacentes en los estudios puede observarse en Tyler (1988) desde una postura “crítica” y en Chubb & Moe (1990) desde una postura *neo-institucional* y más claramente *neo-liberal*.

clatura de Jesús Ibáñez *distributiva/estructural*, o la descripción de Vallés (1997) sobre *el acento en el caso o el acento en la variable*. A través de estos distintos nombres, el intento es mostrar cuáles son los problemas de una estrategia de investigación que selecciona una escuela o un conjunto de escuelas para estudiar sus "efectos", frente a otra estrategia que operacionaliza un conjunto de variables y muestrea un conjunto amplio de casos (Ver cuadro nº1).

Es importante hacer nuevamente énfasis en que esta oposición tiene su fundamento *no* tanto en en la *generalizabilidad estadística de los resultados*, sino más bien se centra en la posibilidad de sugerir **cuáles son las configuraciones** (los tipos de escuelas) eficaces, **bajo qué circunstancias** éstas se verifican, y **en qué medida explican proposicional y teóricamente** *los procesos* por los cuales es adquirida una orientación elaborada al significado⁹.

Este debate se puede especificar en términos de una estrategia de "estudio de casos" y del "*survey approach*". Este ha impactado tanto en el desarrollo histórico de la sociología de la educación en las tres últimas décadas, como en la construcción de "lenguajes de descripción" y en las problemas relativos a las proposiciones de *replicabilidad* de los hallazgos.

Empecemos reseñando el itinerario histórico del debate. Recordemos que luego de que el Informe Coleman (1966) sentenciara un insignificativo aporte de las escuelas al proceso de igualación y segregación, con los consiguientes efectos reproductivistas, fueron una larga serie de estudios de casos que a lo largo de los años setenta avanzaron en la identificación, descripción de la *configuración* las escuelas eficaces, culminando en *Fifteen Thousand Hours*. Este fue el período inicial de auge de la etnometodología en la educación, fundamentalmente a través de su asentamiento e institucionalización en algunas escuelas de educación europeas. Y

lo más interesante que no solamente aportaron hallazgos respecto a qué prácticas eran *transformadoras* sino que también mostraron *cuáles* eran reproductivistas. Un ejemplo de este período es el crecimiento de la corriente de estudios críticos centrados en el *currículum oculto*, y en el currículum oficial¹⁰.

A partir de 1981, nuevos estudios desarrollados sobre grandes bases de datos como *High School and Beyond* (HSB) y el *Teachers and Administrators Survey* (TES) proporcionaron las bases para formular descripciones sobre como estaban asociadas algunas variables y como otras no tenían gran peso o eran menos relevantes de lo que se había esperado. Hacia fines de los años ochenta, el abordaje cuantitativo del *survey approach* llega a diversificarse en sus objetos de estudio, analizando aspectos tales como el clima, el sentido de eficacia y las formas de organización post-tayloristas o burocráticas del trabajo docente en las escuelas (Newman et. Al. 1989).

Contemporáneamente al predominio del *survey approach* en Estados Unidos, entre los investigadores europeos practicantes del estudio de casos emergieron nuevos hallazgos que profundizaban la comprensión del *ethos* de las escuelas, y proponían una tipología de *culturas* entre las que sobresale la de Staessens (1991): la *escuela-familia*, la *escuela del vivir-juntos-pero-separados*, y la *escuela-organización-profesional*. También en este período se verifica un importante desarrollo de la teoría de los códigos a través de estudios de casos que toman como objeto de estudio a los procesos del aula en países tales como Colombia, Portugal y Uruguay (Bernstein

⁹ Esta delimitación deja afuera los ensayos que subsumen el nivel organizacional en el macrosocietal o en el microsocietal, tanto como se aparta de los modelos típicos de "caja negra" que si bien son más comunes en el campo cuantitativo, también pueden verse en análisis cualitativos.

¹⁰ Por ejemplo, los trabajos de Michael APPLE en la sociología de la educación británica.

1996; Ravela 1989, 1993; Aristimuño 1996). O finalmente, la línea de investigación centrada en el análisis de la innovación y de la transformación de las escuelas para el logro de configuraciones eficaces, como ser los trabajos de Fullan (1982).

Ahora bien, este itinerario refleja los aportes que ambas estrategias han realizado a la creación de lenguajes de descripción. Por un lado los estudios de caso se han caracterizado por lenguajes que utilizan conceptos totalizadores y singularizadores como el de *ethos, cultura, currículum oculto, liderazgo, clima y estilos didácticos*. Conceptos que se constituyen en muy apropiados para describir *configuraciones y fenómenos en contexto* (Yin 1989). Por otro lado, el *survey approach* ha presionado para el desarrollo de conceptos y de proposiciones empíricamente observables en un amplio rango de escuelas. Gracias a estos desarrollos, ha sido posible relativizar algunos hallazgos como por ejemplo, el alto papel que otros estudios le otorgaban al director de la escuela frente al desarrollo de prácticas de cooperación y corresponsabilidad entre los docentes (Lee & Smith 1996). La formulación de modelos multivariados que permiten controlar los efectos marginales de cada una permiten así comprender mejor la asociación entre variables, descartando aquellas que pueden ser ilusorias o extremadamente extraordinarias o desviadas.

Sin embargo, las dos estrategias presentan "debilidades" que menguan las posibilidades de replicabilidad de los hallazgos. Recordemos que el estudio de casos se fundamenta en tres tipos de racionalidades distintas para la selección de sus unidades: a) casos críticos para una teoría; b) casos extremos o únicos; c) casos revelatorios. Si bien cualquiera de estas racionalidades exige un fuerte desarrollo y confrontación teórica a los efectos de asegurar teóricamente cierta *replicabilidad*, esta es difícilmente argumentable. Siguiendo la racionalidad de selección de casos extremos¹¹, ¿cómo se asegura que la

existencia de estas configuraciones no constituyen literalmente excepciones no replicables?

A su vez, los *survey approach* tienen problemas en las premisas mismas del diseño al tratar de hallar asociaciones generalizadas entre variables en un conjunto altamente diferenciado de escuelas. Más directamente, el presupuesto es identificar patrones universales de convergencia de construcción de escuelas eficaces así como antes habían sido construidas escuelas modernas bajo los procesos de expansión. ¿Por qué razones teóricas la eficacia se supone única para todas las escuelas? ¿Acaso aquí no hay resabios de lo que ha sido denominado "*the one best system*"? Como se puede apreciar aquí nuevamente explicitamos debates que tienen que ver con concepciones o visiones de la sociedad y de la historia y que atañen directamente a las concepciones evolutivas que se tengan del desarrollo de los sistemas sociales.

4. Isomorfía en la modelización

En este último apartado se tratará sintéticamente de las limitaciones presentes en los diseños de investigación y que obedecen a la "falta de isomorfismo" (Cortés & Rubalcaba 1993) entre las proposiciones teóricas *explicativas* y las técnicas de análisis empleadas para "observar" las distribuciones conjuntas de las variables¹². Si bien tanto por su lenguaje como por su frecuencia, estos problemas

¹¹ Por ejemplo, WEBER (1971) *Inner-city Children can be taught to read. Four successful schools*. Council for Basic Education. Washington. BROOKOVER, W. et al. (1979) *School social systems and student achievement: Schools can make a difference*. Praeger Pub. New York.

¹² Este punto de vista crítico no es excluyente de otros respecto a las debilidades que enfrenta la investigación en sus modelos cuantitativos. Una exposición detallada de los múltiples problemas que han tenido estas modelizaciones en general puede verse en BAYCE (1983) *La investigación contemporánea en educación*. Editorial ACALI/ CIESU. Montevideo.

son más típicos en la modelización cuantitativa de la investigación que analizaremos, algunos estudios cualitativos presentan explícita o implícitamente estas carencias. Desde un punto de vista más general este apartado mantiene a su fondo el problema de establecer *causalidades* a través de la investigación científica-social.

Desarrollaremos nuestro argumento en tres pasos.

En primer lugar, la investigación como cualquier desarrollo teórico que pretende *explicar* diferencias en una variable, presupone una *asimetría entre las variables utilizadas*, de tal forma de que al menos pueda ser identificada una (o unas) variable dependiente, y un conjunto de variables dependientes. Las escuelas eficaces una vez identificadas a través de los niveles de aprendizaje son explicadas por presencia /ausencia comparativas de algunas variables en una estrategia de estudios de casos, o por la formulación de una ecuación de regresión en la estrategia del *survey approach*. Esto se traduce que los estudios sobre la eficacia escolar adquieren una estructura explicativa no-recursiva que generalmente no es adecuadamente fundamentada por la teoría. Una de las mejores formas de visualizar este problema consiste en *devolver* la asimetría al modelo explicativo y preguntar por los efectos que los buenos aprendizajes tienen sobre la gestión directiva, el desarrollo de prácticas de cooperación y sentidos de corresponsabilidad.

En segundo lugar, la tesis más general de la investigación sostiene que *las escuelas* hacen diferencia en los aprendizajes. O a la inversa, que entre las variables explicativas de los aprendizajes tienen menor significación teórica y estadística, aquellas relativas a las propiedades individuales de tipo psicológicas y socio-familiares. Traducida la tesis más general de la investigación a una distribución esperada de datos, esto supone hallar una reducida varianza intra-grupal y una importante varianza inter-grupal en los

aprendizajes de los alumnos. Sin embargo, este análisis de varianza debería acto seguido completarse con otro que considere interacciones entre las variables escolares y las variables socio-familiares a los efectos de concluir en una más adecuada partición de la varianza en los aprendizajes.

La traducción de estas proposiciones desde una pretensión isomórfica teoría/técnicas conlleva a superar la modalización según una ecuación de regresión y la adopción de un modelo de análisis de senderos (*path analysis*) o un modelo de ecuaciones estructurales. Ahora bien, sin perjuicio del modelo elegido, la variable dependiente es conectada con los efectos de las independientes dejándose de lado los hallazgos iniciales del análisis de varianza. En otras palabras, se modela por ejemplo que el *status* socio económico del niño (SSE) influye sobre la disposición de recursos didácticos de la escuela (RECDID) y el desarrollo de innovaciones didácticas (INNDID) y a su vez estos influyen sobre los aprendizajes. Sin embargo, la tesis de la investigación es precisamente la inversa: a saber que la disposición de recursos didácticos y de innovaciones didácticas pueden disminuir el efecto original del *status* socioeconómico sobre los aprendizajes.

En tercer lugar, tal como se ha visto, la tesis general sobre las escuelas eficaces no se limita a demostrar la existencia de un efecto singular sino que exige explorar y modelar relaciones jerárquicas entre las variables *de distintos niveles de análisis* que describen aquel efecto. Más precisamente, la investigación ha avanzado hacia la búsqueda de asociaciones entre variables organizacionales por un lado y de asociaciones en el nivel del alumno. La modelización isomórfica puede aún aspirar a un mayor nivel de sofisticación, luego de reconocer la necesidad de capturar tanto el nivel individual de la adquisición como el grupal de la enseñanza y del contexto organizacional. Esto es, modelizar el efecto distintivo que dentro de cada escuela tienen

las variables individuales, y luego considerar el efecto de las variables del colectivo sobre las relaciones entre los predictores individuales y el aprendizaje. Otro tanto podría realizarse luego al nivel conceptualmente superior, al tomar en cuenta como variables relativas al contexto local (cultura, pobreza, urbanización) pueden influir en los efectos de la escuela. Lee & Bryk (1989) señalan reiteradamente que al no modelizarse matemáticamente la estructura conceptualmente jerárquica de los procesos de aprendizaje, los efectos de las escuelas generalmente son sub-estimados. Específicamente, el desarrollo a fines de los años ochenta, de los *modelos jerárquicos lineales* (HLM en inglés), provee de herramientas apropiadas para modelizar tanto los efectos inter e intra grupales en el análisis de los aprendizajes (Fernández 1998).

En el cuadro al final de esta página se presentan estas tres modelizaciones, haciendo énfasis en el análisis cuantitativo. Sin embargo para comprender en qué sentido la tercera fila conviene realizar una breve descripción del HLM.

Las ventajas metodológicas del HLM se han extendido ampliamente en la investigación cuantitativa, sobre la base de haber demostrado sus pretensiones iniciales. Al decir de sus precursores:

“Esta metodología permite una representación directa de la influencia de los factores escolares sobre las relaciones estructurales dentro de las escuelas. Específicamente, HLM habilita explícitamente al investigador a representar un conjunto (set) de coeficientes de regresión como outputs a ser

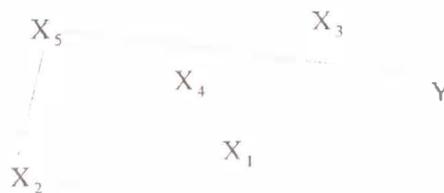
1] Modelos de efectos directos, generales e independientes

$$Y = f(X_1, X_2, X_3, X_4, X_N)$$

Puntajes individuales o puntajes promedios
Presencia / ausencia

Ecuación de regresión
(lineal o logística)

[2] Modelo general y lineal de senderos causales



[3] Modelo de análisis multinivel (formulación del HLM)

$$y_{ji} = \beta_0 + \beta_k X_{ki} + r_i$$

$$\beta_0 = \gamma_{00} + \gamma_{0q} W_{kj} + u_j$$

$$\beta_k = \gamma_{k0} + \gamma_{kq} W_{qj} + u_j$$

j la j-ésima escuela
x = 1 hasta k predictores individuales

Donde:

Y es la variable individual de interés

β son los coeficientes de regresión para la escuela j

r Es el término de error para la escuela j

γ Es el coeficiente de regresión para el nivel 2

W = 1 hasta q predictores del nivel 2.

explicados por otra función de diferencias medidas entre escuelas" (Lee & Bryk 1989).

En el HLM los coeficientes β_{jk} representan las relaciones estructurales internas a cada escuela entre las propiedades individuales (SSE, sexo, etnia), y los niveles de aprendizaje. Particularmente, el coeficiente calculado para la variable socioeconómica se interpreta conceptualmente como el parámetro de la distribución social de los aprendizajes. A su vez, en la ecuación de segundo nivel, la variable dependiente es precisamente esta relación estructural para la cual se establecen distintas variables colectivas W_{pj} que intentan dar cuenta de las diferencias entre las escuelas¹³.

Breves conclusiones

El primer problema teórico general puede ser abordado de diversas maneras.

Una primera es asumir una perspectiva de investigación que descarta (pragmática o sustantivamente) la tarea de dar cuenta de los diversos niveles de la sociedad. Aquí podríamos encontrar enfoques postmodernos, a la etnometodología y a las teorías organizacionales pre-luhmannianas. Cualquiera de ellas anula la posibilidad de *articulación* de los lenguajes generados para cada nivel. Este tipo de abordajes son comunes en educación aunque generalmente el descarte es más implícito que deliberado: sencillamente no se plantea el problema.

Una segunda posibilidad, muy distinta de la anterior, es la apelación a los fundamentos de una teoría cuya pretensión sea precisamente la de generar lenguajes de descripción articulados para cada uno de los niveles de análisis. En mi opinión, aquí tendríamos como grandes candidatos a la teoría de los códigos, a la teoría de sistemas de Luhmann, a la teoría de la acción comunicativa o a la teoría relacional¹⁴ de Bourdieu. Las cuatro grandes teorías se han desarrollado desde los años setenta, afrontando en forma deliberada la tarea de

construir principios de descripción generadores de lenguajes específicos articulables entre sí. Tal vez la teoría de sistemas luhmanniana sea la menos desarrollada empíricamente en la sociología de la educación, pero sin duda es también la que acude a este desafío con promesas de más altos rendimientos explicativos. Por supuesto que aún puede ser ensayada una tercera vía para afrontar este desafío teórico y es el uso articulado de dos o más perspectivas teóricas conjuntas¹⁵.

Estas exigencias teóricas probablemente deban articularse con los avances que se decidan en los otros dos problemas. Más fundamentalmente, debe abrirse paso la tesis de que la eficacia es una configuración organizacional específica que una escuela desarrolla en un entorno específico. Para probar esta tesis, es necesario relacionar hallazgos provenientes de estudios de casos con estudios cuantitativos hipotético-deductivos. Sólo de esta forma, podemos avanzar otro paso, indagando en la exploración de *distintos modelos de organizaciones eficaces* en las que los componentes ambientales y la propia memoria del sistema juegan papeles relevantes hasta ahora poco sistematizados.

Finalmente, en mi opinión la investigación sobre efectividad ha sido más escolar que en educación en general. Si miramos el campo de la enseñanza técnica o de la enseñanza universitaria por men-

¹³ La metodología completa ha sido presentada en el libro de BRYK, Antony & RAUDENBUSCH, Steve (1992) *Hierarchical Linear Model*. Sage Publications, California.

¹⁴ A falta de otro nombre más apropiado designo así a los estudios de Bourdieu sobre la *distinción, el capital cultural y los espacios sociales, los conceptos de campo y habitus*.

¹⁵ Un ensayo tal vez pionero y rudimentario puede encontrarse en el artículo del autor "Proyectos educativos en los secundarios públicos del Uruguay. (Marco teórico y diseño de una investigación)". REVISTA DE CIENCIAS SOCIALES n°14. Fondo de Cultura Universitaria / Departamento de Sociología. Montevideo.

cionar sólo dos ejemplos, observamos escasas o nulas contribuciones. Situación por demás fundamental cuando se trata de indagar que pasa en un sector como en el universitario en el que la expansión y la diversificación es un hecho de magnitud, incluso en el Uruguay.

Bibliografía

- ACHARD, Isabel. 1995 "El rol del Director de Enseñanza Secundaria en Montevideo". Tesis inédita de Maestría en Educación. Universidad Católica. Montevideo.
- ARISTIMUÑO, Adriana. 1996 *Schools do matter: a study about the implementation of remedial courses in four public high schools in Uruguay*. Tesis de Doctorado. Katholieke Universiteit Leuven. Bélgica.
- BAEZ DE LA FE, Fernando. 1994 «El movimiento de las escuelas eficaces: implicaciones para la innovación educativa». REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN. nº4 p.93 -116. Madrid.
- BERNSTEIN, Basil. 1989a *Clases, códigos y control, vol. I. Estudios teóricos para una sociología del lenguaje*. Editorial AKAL Universitaria. Madrid. [1971].
- 1989b *Clases, códigos y control: vol.II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Editorial AKAL Universitaria. Madrid. [1971].
- 1994 *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control vol. IV*. Ediciones Morata. La Coruña.
- 1996 *Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, Research, Critique*. Taylor and Francis Publishers. London
- BOURDIE, Pierre. 1994 *Razones prácticas*. Editorial Tecnos. Madrid.
- BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean-Claude. 1995 *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Fontamara. México DF. [1971]. Minuit, París.
- BRYK, Anthony; LEE, Valerie & HOLLAND, Peter. 1993 *Catholic Schools and the Common Good*. Cambridge University Press. MA.
- BRYK, Antony & RAUDENBUSH, S. 1992 *Hierarchical Lineal Models: Applications and Data Analysis Method*. SAGE. Newbury Park, CA.
- CARDEMIL, Cecilia; LATORRE, Marcela; FILP, Johana & GÁLVEZ, Grecia. 1991 *Factores que inciden en el mejoramiento de los aprendizajes en la educación básica*. Policopiado. Ministerio de Educación de Chile. Santiago.
- CARDEMIL, Cecilia & ROJAS, Alfredo. 1992 *Calidad de la enseñanza media. Un estudio de casos*. Editado por CIDE. Santiago de Chile. CEPAL
- 1991 *Enseñanza primaria y ciclo básico de educación media en el Uruguay*. Ed. NU. Oficina de Montevideo.
- 1992 *¿Aprenden los estudiantes? El ciclo básico de educación media*. Ed. Oficina de Montevideo.
- 1994 *Los bachilleres uruguayos: quiénes son, qué aprendieron y qué opinan*. Ed. Oficina de Montevideo de la CEPAL; LC/MVD/R.121. Montevideo.
- CHUBB, John & MOE, Terry. 1990 *Politics, Markets and American schools*. The Brooking Institution, Washington.
- COLEMAN, James; CAMPBELL, Edward, et al. 1966 *Equality of Educational Opportunity US*. Department of Education. Washington
- 1981 *Public and Private Schools. Report to the National Center for Educationa Statitics*. Ed. National Opinion Center. Chicago.
- CORTES, Fernando & RUBALCAVA, Rosamaría. 1993 "Consideraciones sobre el uso de la estadística en las ciencias sociales. Estar a la moda o pensar un poco". En MENDES RAMIREZ, Ignacio & GONZALEZ CASANOVA, Pablo. 1993 *Matemática y ciencias sociales*. Ed. Miguel Porrún/CIH/UNAM. México DF.
- EDMONDS, Ronald. 1979 "Effective Schools for the Urban Poor". EDUCATIONAL LEADERSHIP, vol 37 number 1; October. Virginia.
- 1986 "Characteristics of Effective Schools". In NEISSER, E. (Ed.) (1986) *The Achievement of Minority Children*. Hillsdale. NJ.

- GALTUNG, John. 1995 *Investigaciones teóricas. Sociedad y cultura contemporánea*. Editorial Tecnos. Madrid.
- LEE, Valerie & BRYK, Anthony. 1989 «A Multilevel Model of the Social Distribution of High School Achievement». *SOCIOLOGY OF EDUCATION* vol 62 number 3, 172-192.
- LEE, Valerie; BRYK, Antony & SMITH, Julia. 1993 «The Organization of Effective Secondary Schools». *REVIEW OF RESEARCH IN EDUCATION* nº 19 171-267.
- LEE, Valerie & SMITH, Julia. 1993 «Effects of School Restructuring on the Achievement and Engagement of Middle-grade Students», *SOCIOLOGY OF EDUCATION* vol. 66 (3) p164-187.
- LEE, Valerie & SMITH, Julia. 1996 "Collective Responsibility for Learning and Its Effects on Gains in Achievement for Early Secondary School Students". *AMERICAN JOURNAL OF EDUCATION* vol 104. pp. 103-147. The University of Chicago Press. Chicago.
- LEE, Valerie E. & CRONINGER, Robert G. 1994 "The relative Importance of Home and School in the Development of Literacy Skills for Middle-Grade Students". *AMERICAN JOURNAL OF EDUCATION* vol 102. pp. 286-329. The University of Chicago Press. Chicago.
- LEE, Valerie; CHOW-HOY, Todd; BURKHAM, David; GEVERT, Douglas & SMERDON, Becky. 1998 "Sector Differences in Advanced Coursetaking in High School Mathematics: a Private School Effect of a Catholic School Effect?". *SOCIOLOGY OF EDUCATION*, October.
- LUHMANN, Niklas. 1995 «La autopoiesis de los sistemas sociales». *ZONA ABIERTA* n70-71. Madrid.
- 1996 *Organización y decisión. Autopoiésis, acción y entendimiento comunicativo*. Editorial Antrophos / Universidad Iberoamericana. México DF.
- LUHMANN, Niklas & SCHOR, Karl E. 1993 *El sistema educativo. Problemas de reflexión*. Ed. Universidad de Guadalajara y Universidad Iberoamericana. México.
- MESYFOD (Proyecto Modernización de la Educación Secundaria y Formación Docente). 1997 *Seguimiento de la experiencia piloto 1996*. Ed. MESYFOD/ ANEP/BID.
- 1998 *Seguimiento de la experiencia piloto en 1997*. Ed. MESYFOD/ANEP/ BID.
- 1998 *Evaluación de aprendizajes en 1998*. Ed. MESYFOD/ANEP/BID.
- NEWMANN, Fred; RUTTER, Robert & SMITH, Marshall. 1989 «Sense of Efficacy, Community and Expectations». *SOCIOLOGY OF EDUCATION* vol. 62 (october), 221-238.
- PIÑEROS, Luis Jaime & RODRÍGUEZ, Alberto. 1998 *Los insumos escolares en la educación secundaria y su efecto sobre el rendimiento académico de los estudiantes*. LCSHD PAPER SERIES number 36. The World Bank. Was.
- RAVELA, Pedro. 1989 "El liceo como organización". Tesis de Maestría, Programa FALCSO/CIEP. Montevideo.
- 1993 *Escuelas productoras de conocimientos en los contextos socioculturales más desfavorables*. Ed. CEPAL, Oficina de Montevideo. LC/MVD/ p. 106.
- RICHARDS, Craig. 1991 "The meaning and measure of School Effectiveness". In BISS, FIRESTONE & RICHARDS (1991) *Rethinking Effective Schools: Research and Practices*. Prentice Hall. NJ.
- RUTTER, Michael et. al. 1979 *Fifteen Thousand Hours*. Open Books. London.
- STAESSENS, Katrine. 1991 *The Professional Culture of innovating primary schools: nine case studies*. UKL. Lovaina.
- STRINGFIELD, Sam. 1994 "The Analysis of Large Data Bases in School Effectiveness Research". In REYNOLDS, David et al. (1994). *Advances in School Effectiveness Research and Practice*. Pergamon. Oxford.
- UMRE (Unidad de Medición de Resultados Educativos)
- 1999 *Factores institucionales y pedagógicos explicativos de los aprendizajes. Cuarto informe de la evaluación nacional de aprendizajes en sextos años de*

Educación Primaria. Ed. UMRE-
MECAEP-ANEP. Montevideo.

YIN, Robert. 1989 *Case Study Research*.
Sage Publications. Thousand Oaks. CA. ♦

CUADRO N° 1

CASOS	Estudios de Casos		
	Rutter et al. (1979); Domingos (1984); Staessens (1991) Rojas & Cardemil (1992); Ravela (1989, 1993); Achar (1995); Aristimuño (1996).		
	<table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> (Cuasi)Experimentos (Manipulación de contextos) Bernstein (1971); MESyFOD (1996-1997) </td> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> Survey Approach Coleman et al. (1981); Chubb & Moe (1990); Lee et al. (1989; 1993, 1994, 1996, 1998); CEPAL (1991, 1992, 1994); UMRE (1999) Piñeros & Rodríguez (1998) </td> </tr> </table>	(Cuasi)Experimentos (Manipulación de contextos) Bernstein (1971); MESyFOD (1996-1997)	Survey Approach Coleman et al. (1981); Chubb & Moe (1990); Lee et al. (1989; 1993, 1994, 1996, 1998); CEPAL (1991, 1992, 1994); UMRE (1999) Piñeros & Rodríguez (1998)
(Cuasi)Experimentos (Manipulación de contextos) Bernstein (1971); MESyFOD (1996-1997)	Survey Approach Coleman et al. (1981); Chubb & Moe (1990); Lee et al. (1989; 1993, 1994, 1996, 1998); CEPAL (1991, 1992, 1994); UMRE (1999) Piñeros & Rodríguez (1998)		
	CATEGORÍAS		

Resumen

El propósito más general de esta ponencia* es revisar los nexos existentes entre la denominada corriente "Investigación sobre las escuelas eficaces" (IEE) y tres problemas generales que atañen contemporáneamente a la construcción de conocimiento sociológico en la educación, en un contexto más general en el que la disciplina encuentra agotados el conjunto de preguntas que hace unos veinte años atrás dieron identidad a un conjunto, línea o paradigma de investigación de gran difusión internacional.

Para cumplir con este objetivo general, comenzaré por establecer qué se entiende por investigación sobre la efectividad escolar, qué relación tiene con la sociología de la educación y en particular, cuáles son los **conceptos de eficacia** que en ella se emplean. En segundo lugar, plantearé una contextualización del tipo de categorías y de hallazgos realizados por esta corriente en el debate sobre los **niveles de construcción de teoría sociológica**. Interesa poder examinar si es o no posible articular teóricamente los distintos lenguajes descriptivos hasta ahora propuestos por la IEE. Luego revisaré aquellos aportes desde los **problemas de generalizabilidad** que atañen a sus resultados según el diseño de la investigación. Esto implica identificar las fortalezas y las limitaciones que tienen en éste aspecto, las dos estrategias metodológicas más utilizadas en este tipo de estudios: el "estudio de casos" y de la "encuesta por muestreo" (o "survey approach"). Finalmente, me propondré presentar los **problemas de modelización** que emergen en la Investigación debidos a la combinación de decisiones: tratamiento de *propiedades colectivas y las propiedades individuales*, aditividad, linealidad y causalidad. La intención será considerar las exigencias isomórficas que se derivan de los diseños sustantivos sobre el análisis concreto (clasificaciones y/o correlaciones). Aunque aquí el argumento se concentra particularmente en tres técnicas estadísticas, las consecuencias tienen resonancia *también* en el análisis cualitativo de la evidencia producida. →

Entre otras preocupaciones que enmarcan este artículo se encuentra el *estado actual* de la sociología de la educación, una vez que las grandes paradigmas del reproductivismo y del funcionalismo han quedado arrinconados alguna vez por la crítica teórica pero las más por la propia evidencia fomentada por las investigaciones. La cuestión de investigar sobre las posibilidades de aprender de alumnos provenientes de determinados grupos socioculturales, tiene implicancias respecto al planteo más general sobre las posibilidades empíricas y teóricas del logro de una sociedad integrada e igualitaria. Más allá de las connotaciones emancipatorias de estas preocupaciones ético-sociales, una pregunta central queda en pie: ¿pueden mitigarse o eventualmente anularse la determinación sociocultural sobre los aprendizajes? Contestar a esta interrogante es en definitiva, el primer paso en un examen más profundo relacionado con la sociología del cambio social en el campo simbólico.

* Esta ponencia fue redactada sobre la base de una revisión y extensión de un *paper* originalmente escrito en el marco del Concurso para la provisión en efectividad de Profesores Asistentes en Investigación y Docencia del Departamento de Sociología de la Universidad de la República. Montevideo (1998). Incluye reflexiones, comparaciones y proyecciones basadas tanto en investigaciones realizadas en el Departamento como en el marco de la consultoría que desarrollo en la Unidad de Mediciones de Resultados Educativos (UMRE) dependiente de la Administración de Educación Pública. ♦