

Una aproximación etnográfica al enfoque de la efectividad escolar: agregación de valor y prácticas educativas.

Avance de investigación en curso.

GT: 25-Educación y desigualdad social

Alejandro Carrasco¹ - Manuela Mendoza²

Resumen

La ponencia expone los fundamentos, diseño y resultados de una investigación en progreso sobre escuelas efectivas en Chile. Su punto de partida es que las prácticas y procesos educativos son mediados por la composición social de las escuelas, así como por sus contextos socioeconómicos, culturales y políticos. De aquí que las diferencias en los logros de desempeño de estas estén condicionadas por las desiguales condiciones de vida de su alumnado y sus familias. Privilegiando un enfoque etnográfico que permita explorar en profundidad y situadamente las relaciones entre aprendizaje, enseñanza y sociedad, la ponencia se centra en los resultados que se desprenden del análisis del trabajo en 10 escuelas.

Palabras clave: Efectividad escolar, Composición social, Etnografía.

I. INTRODUCCIÓN

La ponencia expone los fundamentos, diseño y resultados emergentes de una investigación en progreso sobre escuelas efectivas en Chile, a saber, el proyecto Fondecyt School Effectiveness and Value Added Models: From Quantitative Analysis to Qualitative Outcomes, de la Pontificia Universidad Católica de Chile. El estudio combina una indagación cuantitativa en base a análisis de valor agregado y una etnográfica. Es en esta indagación etnográfica del estudio que se centra la ponencia.

En términos generales, el objetivo de esta indagación es identificar mecanismos que permitan comprender las diferencias de desempeño entre escuelas una vez que se controla por su selectividad, ello poniendo en tensión a los hallazgos existentes que naturalizan la visión que la calidad de las escuelas se explica casi únicamente por sus factores internos y que operan de manera independiente a los contextos donde estas se emplazan. En efecto, el estudio surge en el marco de un diagnóstico sobre cómo se ha realizado investigación de efectividad escolar en Chile. Este tipo de investigación ha sido una de las principales fuentes de información para la toma de decisiones en política educativa, siendo fundamental para la creación y fomento de las estrategias de medición, evaluación y rendición de cuentas. De aquí su relevancia.

En términos conceptuales, los estudios de efectividad escolar en Chile suelen definir a la efectividad como “aprendizaje de calidad para todos”, “desarrollo integral de todos y cada uno de los alumnos”, “logro del currículo, entendido como un marco común de conocimientos y destrezas que permita la integración a la sociedad y el desarrollo de las potencialidades”.

¹ Profesor Asistente Pontificia Universidad Católica de Chile.

² Investigadora Adjunta Pontificia Universidad Católica de Chile.

En base a esto, han puesto el foco en los factores internos a las escuelas, en tanto estos serían los que permiten el aprendizaje de calidad con independencia de las características de sus alumnos. Esto equivale a la posibilidad de ir más allá de las limitaciones impuestas por la desventaja socioeconómica y cultural, en tanto se identifica una dualidad entre lo adquirido y lo adscriptivo, donde lo primero debe predominar sobre lo segundo. Esto plantea como supuesto que los estudiantes emergen en las escuelas como sujetos ahistóricos, des-socializados. Y el artilugio explicativo es que la efectividad escolar, medida por resultados estandarizados, específicamente a través de los puntajes SIMCE, ocurre con una independencia tal que es comprensible que existan escuelas 'efectivas' en situación de pobreza. Aunque ellas son excepcionales, se invoca un principio de generalización y ejemplaridad. El supuesto aquí es que la eficacia interna influye en el aprendizaje casi en igual medida que los factores socio-familiares, pero que, a diferencia de estos últimos, representan un campo donde es posible intervenir en el mediano plazo. Por lo mismo, en estas definiciones hay una tendencia a depositar la responsabilidad del desempeño educacional predominantemente sobre los actores escolares, particularmente en relación a su voluntad y motivación.

Acorde con esta conceptualización, en Chile los estudios de efectividad han tenido un fuerte énfasis cualitativo, basado en la realización de estudios de caso. Estos estudios se caracterizan por seleccionar escuelas consideradas efectivas, es decir, de nivel socioeconómico bajo (o, en casos, medio) que obtienen buenos resultados SIMCE. A veces también se seleccionan escuelas de nivel socioeconómico bajo pero con malos resultados, para comparar e identificar factores que marcan la diferencia. Es decir, se busca controlar los factores relativos a las características socio-demográficas de los alumnos para relevar el efecto de la escuela sobre el aprendizaje. En general, se realizan entrevistas semi-estructuradas y en profundidad a distintos actores escolares y, en algunos casos, a actores extraescolares. También se hace observación, registro, recopilación de documentos y conversación. Otra característica es que la producción de la información se realiza mediante trabajos de campo concentrados, es decir, de manera intensiva en un período de tiempo breve: una semana por escuela aproximadamente.

Si bien la aproximación cualitativa que caracteriza a estos estudios ha significado un importante aporte para identificar las dinámicas escolares en su complejidad, queremos destacar aquí algunas insuficiencias tanto conceptuales como metodológicas que les han impedido lograr la comprensión de los mecanismos que articulan las diferencias de desempeño entre escuelas. En vez de estos mecanismos, los estudios de efectividad escolar en Chile, así como en otras partes del mundo³, han realizado una limitada teorización, a favor de un exceso de acumulación de material principalmente descriptivo, muy orientado a la identificación de claves y fórmulas para la educación efectiva a partir de la observación de correlaciones: si las escuelas A, B y C tienen buenos resultados, todos aquellos elementos comunes serán considerados parte de estas claves. Sin embargo, no habría una clarificación de sus porqués, es decir de las causalidades involucradas ni de los mecanismos subyacentes a las dinámicas que se describen. Esta pseudo obsesión por la factorización puede estar respondiendo a una transposición de una lógica cuantitativa al enfoque cualitativo, lo cual ha terminado fragmentando y reduciendo la complejidad de los fenómenos educacionales al interior de las escuelas y, especialmente, en su conexión con los entornos y contextos locales que los conforman.

En términos conceptuales, creemos que el principal déficit de estos estudios es su tendencia a obviar el componente contextual de las escuelas. Por lo tanto, hay una ausencia de abordaje de la relación de la clase social con el desempeño escolar, una desproblematización y abstracción de las circunstancias y formas sociales donde tiene lugar la educación. Es decir, una renuncia a comprenderla como un subcampo de la sociedad en su conjunto.

³ Ver: Luyten et.al., 2005; Thrupp, 2001; Goldstein et.al., 2000; Angus, 1993.

No obstante, la oposición entre factores intraescuela y extraescuela sería, más bien, falsa, en tanto ambos aspectos están inevitablemente imbricados: las prácticas y el desempeño de las escuelas son dependientes del tipo de alumnos que atienden, es decir, de su nivel socioeconómico, habilidades y rendimiento previo, entre otros elementos. Por ejemplo, hay mucha evidencia que demuestra la importancia del school mix y la composición socioeconómica de las escuelas, en tanto una mayor heterogeneidad sería positiva para elevar el desempeño de los alumnos de clases más bajas (Thrupp et. al., 2002; Lauder et.al., 2010). De aquí que la no consideración de esta relación vuelva ciega la investigación a la identificación de dinámicas sustantivas que permiten entender las diferencias de desempeño de las escuelas. Reconocer, entonces, la importancia de los efectos composicionales no implica resignarse a la primacía de los factores adscriptivos o de herencia frente a los adquiridos o de logro, ni renunciar, a la vez, al propósito mayor de ofrecer altos estándares y experiencias académicas a los estudiantes de “menor capital cultural”; implica, más bien, asumir un ángulo de observación capaz de identificar la inter-relacionalidad que da forma a los procesos educativos.

En términos metodológicos, este déficit se traduce en la persistencia por mantener controlados (como se dice en la jerga cuantitativa) aquellos aspectos o variables que refieren a lo adscrito, es decir, todo aquello que se asocia a lo heredado, el origen, al contexto, a las condiciones socioeconómicas, etc., de los estudiantes en lugar de transformar esa relación mediada en el objeto de análisis. Así, si bien se les reconoce como variables que efectivamente existen, ello solo se hace con el fin de mantenerlas al margen a fin de descifrar las dinámicas escolares que se mueven con independencia de ellas. Esta falencia es propiciada por la escasa longitudinalidad de los terrenos, una escasa interacción e inmersión y el uso de un enfoque deductivo y de instrumentos y categorías de análisis estructurados ex ante.

Dadas estas limitantes, se hace necesario que la investigación en efectividad escolar se introduzca en el abordaje de nuevas dimensiones empíricas y conceptuales que le permitan ir más allá de la factorización fragmentaria para así comprender los mecanismos que sustentan las diferencias de desempeño de las escuelas. La investigación en curso emplea la premisa que la **etnografía** puede jugar un rol central en el progreso de esta línea de estudio, particularmente para comprender e ilustrar las relaciones entre contextos sociales, procesos educacionales y desempeños asociados.

La etnografía cuenta con herramientas muy útiles, como la experiencia directa y prolongada en una escuela, la interacción intensiva con los actores de esta, y el trabajo de campo flexible y abierto. Además, por ser una perspectiva antes que una técnica, el trabajo de campo y la producción de la información se conciben intrincadamente con el trabajo teórico y analítico, de manera que una etapa no se sigue de la otra de manera lineal, sino que el análisis es continuo e iterativo. Por lo tanto, las concepciones iniciales en torno a la escuela difícilmente se mantienen idénticas hasta el final del estudio. Esta consideración es fundamental para suplir la tendencia a la descripción y factorización que ha caracterizado a la investigación, y fomentar un mayor desarrollo teórico del campo. Por lo mismo, se hace posible que el investigador se abra a la comprensión de las realidades escolares más allá de sus categorías iniciales, pudiendo así captar de mejor manera aquellas complejidades y/o “aspectos impensados” que desde una perspectiva meramente deductiva quedarían como punto ciego y, por tanto, fuera de análisis. Para esto, el etnógrafo puede hacer uso de distintas técnicas que se combinan según los problemas específicos que se estén estudiando.

II. AJUSTES Y DESAJUSTES DE LA ESCUELA A SU ENTORNO

La implementación de esta estrategia etnográfica ha consistido en la investigación en profundidad de 9 escuelas con diferencias en cuanto a su nivel socioeconómico, tipo de dependencia, cobro, comuna e indicador de valor agregado (ver Tabla N°1). En estas, un equipo de cinco investigadores semanalmente hizo trabajo etnográfico, entre septiembre de 2012 y mayo de 2013; es decir, durante 8 meses.

Tabla N° 1: Escuelas estudiadas				
Colegio	GSE*	VA*	Comuna	Copago
Escuela 1	Alto	Bajo (-14)	Maipú	Alto (PS)
Escuela 2	Medio	Alto (17,7)	Santiago	Medio (PS)
Escuela 3	Medio	Bajo (-9,6)	San Miguel	Medio (PS)
Escuela 4	Bajo	Alto (7,4)	El Bosque	Medio (PS)
Escuela 5	Bajo	Bajo (-14)	Cerro Navia	Medio (PS)
Escuela 6	Medio	Bajo (-24)	Recoleta	Cero (PS)
Escuela 7	Medio	Alto (21)	San Miguel	Cero-Municipal
Escuela 8	Medio	Bajo (-26)	Cerro Navia	Cero-Municipal
Escuela 9	Medio	Alto (20)	La Florida	Cero-Municipal
Escuela 10	Bajo	Bajo (-24)	Cerro Navia	Cero-Municipal
*VA=Valor agregado				
**GSE=Grupo socioeconómico				

Fuente: Elaboración propia en base a la selección de escuelas realizada.

A partir del análisis realizado para cada escuela es posible identificar ciertos temas que atraviesan sus particularidades, emergiendo como ejes analíticos relevantes. Un importante hallazgo es la heterogeneidad existente, tanto entre las escuelas que, según el análisis estadístico, agregan valor, como entre aquellas que no lo hacen. Por otra parte, se evidencian aspectos comunes y transversales entre escuelas, independiente de si agregan o no valor. Es en estos aspectos, que difícilmente pueden ser comprendidos solo a partir de los indicadores de valor agregado, que centraremos esta ponencia, específicamente en uno muy aludido a la hora de explicar las barreras de desempeño: ¿cómo las escuelas lidian con la contextualidad socioeconómica de su alumnado?

La importancia de analizar el alineamiento del proyecto educacional de las escuelas a su entorno es especialmente crítica en aquellas de bajo estatus socioeconómico, sobre todo en las que presentan una alta proporción de alumnos en vulnerabilidad económica (IVE). Esto en tanto es generalizada la definición de este tipo de alumnado, en sí mismo, como un obstáculo para la pedagogía y, por consiguiente, para lograr buenos resultados. Ya sea porque tienen dificultades de aprendizaje, baja autoestima y motivación, y/o porque sus familias no se comprometen con su educación, entre otros aspectos. En lo que sigue, se presentan dos principales hallazgos que dicen relación con el modo en que las escuelas hacen frente a esta situación.

1. Sistemas de valores y estilos conducción para hacerse cargo del contexto.

No sin contradicciones, las escuelas analizadas suelen aceptar el desafío de educar a estos niños, generando un sistema de valores y estilos de conducción que le dan -al menos en un plano discursivo-sentido a su labor, a la vez que organizan buena parte de la dinámica escolar. Al respecto, es posible identificar, por lo bajo, dos conjuntos de directrices morales que pueden darse de manera excluyente o combinada, independiente de si se trata de una escuela que agrega o no agrega valor. Si bien ambos conjuntos de valores pueden parecer opuestos, lo cierto es que podemos observar varias escuelas que ponen de manifiesto su posible combinación que, en la mayoría de los casos, se expresa como tensión. Algunas características centrales de estos conjuntos se describen a continuación.

1.1. La escuela personalizada

Si bien este conjunto valórico no parece ser propio de las escuelas pobres, cuando hay un reconocimiento de que el alumnado proviene de un contexto socioeconómico bajo se hace particularmente evidente que algunas escuelas tienden a desarrollar una concepción de sí mismas que alude al hogar y la familia. En estas escuelas, los distintos actores asumen y se resignan a que sus alumnos están en falta respecto a sus relaciones familiares y que incluso adolecen de todo aquello que por definición debiera proporcionar una familia: afecto, protección, apoyo, alimentación, cuidado de la higiene personal y, por sobre todo, compromiso con la formación y educación de sus hijos, entre otros aspectos. A la vez que ello se critica y genera ansiedad especialmente entre los docentes, se comprende que hay una serie de razones sociales que justifican estos problemas. Por ejemplo, en la Escuela 6 una profesora señala:

“Se entiende, a veces uno dice, ‘pucha, qué irresponsable, ¿cómo ni siquiera viene a conocer quién es el que está a cargo de su niño?’; pero no es que no quiera, a veces no puede, trabaja todo el día y es el sustento de la familia y en los trabajos no le van a dar hora para tener una entrevista con un profesor.” (Profesora general básica, Escuela 6)

Por lo mismo, hay una tendencia a elaborar un discurso ambivalente, con mezclas de resignación y de aceptación del desafío, que termina decantando en la asunción de que la escuela debe asumirse como familia y hacerse cargo de las responsabilidades que ello implica. Esto, si bien se reconoce trae dificultades, se identifica como un valor que da un sello particular a la escuela y la pone por encima de otras que, por atender a alumnos menos complejos, tienen una tarea más fácil:

“Nosotros siempre nos hemos preocupado mucho de lo valórico y de la salud emocional de los niños, que hoy en día cada día está más deteriorada.(...) El año pasado se nos fueron 36 niños y de los 36, volvieron 27. En abril y mayo ya estaban todos esos niños de vuelta. ¿Por qué?, “no tía, yo prefiero tomar la micro pero yo prefiero venir a este colegio porque aquí me tratan bien”. Una señora me contaba que un día el niño no llegó como a las... eran las 6:00 y no llegaba a la casa –teniendo que llegar a las 5:00- y fue al colegio. Encontró que el niño todavía a esa hora, habiéndose fracturado un pie a las 9:00 de la mañana, todavía estaba sentado en un pasillo y en todo el día nadie le preguntó qué le pasaba. Eso es grave poh. Si yo veo un chiquillo que no está en la sala y debe estar en la sala, pregunto por qué está afuera; y si no puedo ir yo mando a alguien y que pregunte qué le pasó.” (Directora, Escuela 3)

“Aquí no está esa frialdad, acá va en lo familiar que ellos tengan todas las herramientas integral para que se puedan desarrollar”. (Presidente del Centro de Padres, Escuela 7)

Este rol que se adjudica la escuela puede llegar a ser tan relevante como para priorizarse por encima del desempeño y las notas, e incluso puede desplazar y/o entrar en contradicción con ello. Esto parece estar indicando dos tipos de definición de calidad muy susceptibles de entrar en disputa cuando no hay posibilidades de hacerse cargo de ambos. En la siguiente cita se evidencia la preeminencia que supone poner el foco en la atención personalizada al niño antes que en sus resultados:

“Acá, la diferencia que tiene, por ejemplo con (escuela X), que te digo yo; acá vemos lo que es más la personalidad del niño. Por ejemplo, cómo se comporta el niño, cómo es el apoyo de la familia; o sea, más que las notas que tenga, más que el promedio, que el aprendizaje, más que todo eso (porque todo eso se puede ir superando).” (Profesora, Escuela 6)

Entre estas escuelas además hay una tendencia a la tensión y divergencia de visiones en cuanto al lugar que debe jugar el disciplinamiento de los alumnos pues lo que por algunos es visto como comprensión de las barreras de contexto de los alumnos, otros lo catalogan de condescendencia y promoción de actitudes negativas, tanto entre los alumnos como entre los apoderados, que dificultan la labor pedagógica. Esta tensión es puesta de manifiesto principalmente por docentes, pero también por otros profesionales de la educación.

1.2. La escuela procedimental

Otro importante conjunto de directrices morales presente en ciertas escuelas es aquel según el cual estas tienden a definir su lógica de funcionamiento como una organización muy reglamentada y jerárquica, con procedimientos bien definidos para llevar a cabo las diferentes actividades de la escuela. Este mecanismo no solo es análogo a aquel que caracteriza a las empresas, sino que dicha identificación es forzada y valorada por la escuela, particularmente por el equipo directivo y los inspectores. Ello no es casual sino que es totalmente consistente con una serie de iniciativas públicas que promueven, por ejemplo, la especialización de los directores en programas de estudios asociados a la administración y gestión. Dentro de la escuela, esto puede observarse, por ejemplo, en la semántica utilizada:

“Si yo le contara todas las cosas que he visto desde que llegué a aquí. Es que en esta empresa así funcionan las cosas, cuando llega el dueño el que esté ocupando este estacionamiento tiene que arrancar, así que yo no dejo que se estacionen ahora, porque o si no me retan a mí después”. (Notas conversación Portero, Escuela 1)

Asimismo, muchas escuelas, de distinto tipo de dependencia, han adoptado una serie de dispositivos y herramientas para la toma de decisiones que típicamente se habían circunscrito al ámbito empresarial. Una de ellas son las encuestas de satisfacción que se aplican a distintos actores de la comunidad escolar. De la mano con esto, hay una tendencia a llevar un registro acabado y ordenado de las estadísticas internas relevantes de la escuela.

Llevado a su relación con el entorno y las características del alumnado, las escuelas traducen este cúmulo valórico en un constante y categórico afán por ordenar y enrielar a los alumnos problemáticos, ello mediante un incisivo control hacia sus comportamientos y resultados, así como hacia la estructuración misma de la escuela, en tanto esta debe conformar como un ejemplo que, por su sinergia, los alumnos inminentemente deban seguir. De aquí que la disciplina sea la estrategia recurrente, no solo en el trato con los alumnos, sino también en las exigencias hacia todo el personal de la escuela. Cuando el perfil de los alumnos es de un contexto socioeconómico bajo o medio bajo esta estrategia

adquiere contornos muy particulares. Algunos aspectos que reflejan esta preocupación son la importancia que se le da al uso del uniforme, tanto en los niños como en los trabajadores, la rigurosidad con la que trabaja el equipo de inspectores, la limpieza, la valoración de la infraestructura de la escuela y la reglamentación de las relaciones posibles de sostener en el ámbito escolar.

Este tipo de valores y actitudes se configuran, entonces, como la única herramienta que permite fomentar un comportamiento adecuado de los alumnos dentro de la escuela, elemento fundamental para conseguir el objetivo último, que es obtener buen desempeño en las evaluaciones e idealmente excelencia académica. Así, a diferencia de lo que sucede en el tipo ideal de la escuela familiar, aquí la obtención de buenos resultados juega un rol tremendamente central.

2. Disponibilidad y uso de recursos para hacerse cargo del contexto.

Por otra parte, y retomando lo que decíamos más arriba, la aparente paradoja entre la existencia de alumnos de bajo nivel socioeconómico como foco de la labor de la escuela a la vez que como obstáculo para ello se comprende, en buena parte, por el desajuste del proyecto educativo de la escuela y sus recursos de distinto tipo disponibles, respecto de las características de los niños y familias con que trata. Si bien hay excepciones, tanto entre escuelas que agregan valor como entre las que no lo hacen hay una tendencia a que aquellas que cuentan con una mayor cantidad de alumnos desaventajados en términos socioeconómicos, culturales y de dificultades de aprendizaje, también son las más desaventajadas en su provisión de recursos. Si bien es común que los distintos actores de estas escuelas identifiquen claramente las características del alumnado, ello no siempre se traduce en un reconocimiento efectivo que se apoye en estrategias concretas para afirmar el aprendizaje. Estas barreras refieren a distintos tipos de recursos (económicos, humanos, materiales, de gestión, etc.), aunque en su mayoría se sostienen, en última instancia, a la disponibilidad y manejo de los recursos económicos. Algunas de las barreras identificadas son:

- Insuficiencia de profesionales asistentes de la educación: psicopedagogos, educadores diferenciales, psicólogos, etc.
- Docentes provenientes de instituciones poco reconocidas que llegan porque no tienen otra opción. Falta de herramientas para captar a los docentes más valorados por el mercado laboral.
- Insuficiencia de recursos económicos y de gestión destinados a la profesionalización docente (capacitaciones, pago de especializaciones, etc.).
- Insuficiencia de personal: administrativo y docente. Ambigüedad de roles, sobrecarga de labores.
- Ausencia o escasez de horas (pagadas) destinadas a la planificación y coordinación entre docentes (por departamento, por nivel).
- Sobrecarga de las salas de clases: ansiedad por recursos SEP lleva a aumentos de matrícula sin capacidad material y humana para ello (escasez de docentes, salas y recursos pedagógicos, entre otros).
- Falta o dificultad para acceder a determinados materiales, ya sean de uso fijo (ej. fotocopiadora) o variable (ej. solicitar de antemano materiales para realizar una actividad manual; se requiere de mucha planificación ya que no pueden pedirse el mismo día. A veces estos materiales no llegan a tiempo).

Distintos son los niveles o instancias que sustentan las barreras para que ello no ocurra, y lo cierto es que en muchos casos sobrepasan el ámbito de toma de decisiones interno de la escuela. En el caso de las escuelas municipales, por ejemplo, en algunos casos se señala a la Corporación Municipal como un ente que tiende a hacer más burocrático y demoroso el acceso a recursos, limitando la autonomía de la escuela. En casos también se alude a un mal uso de los recursos económicos, principalmente por parte de los sostenedores de las escuelas particular subvencionadas, pero también por parte de la directiva, ya

que pese a contar con dineros SEP proporcionales a la cantidad de alumnos desaventajados, ello no siempre se traduce en una mejor dotación de herramientas para hacerse cargo de dicho alumnado.

Si bien esta formulación requiere todavía de análisis, cabe decir que hay escuelas que expresan con claridad los tipos ideales asociados a estos elementos. Por ejemplo, la Escuela 7 tiende a cumplir con lo deseable y agrega valor, mientras que la Escuela 6 tiene a no cumplir con ello y no agrega valor. Ahora bien, más relevante que esta constatación es que la mayoría de las escuelas analizadas escapan de una definición exacta de estas características. Es decir, así como hay falencias que se presentan en escuelas que agregan valor y en escuelas que no agregan valor, también se observa que hay escuelas que, por el contrario, cuentan con la mayoría de dichos recursos, y aún así presentan un indicador que señala que no agregan valor. ¿Cómo entender esta falta de correspondencia entre lo que explicitan los indicadores de valor agregado y lo que pone de manifiesto la indagación etnográfica?

III. PALABRAS FINALES

La principal conclusión preliminar del estudio refiere a la existencia de una ubicuidad de la efectividad escolar, en tanto se evidencian prácticas que son transversales entre escuelas que agregan y no agregan valor; es decir, lo que solemos llamar 'buenas' y 'malas' prácticas al parecer están en todas partes. En este sentido, se evidencia que los indicadores de valor agregado son irreductibles a una caracterización homogénea, compacta, coherente de prácticas educacionales que puedan ser sintetizadas en tales indicadores. Vale decir, las prácticas educacionales desbordan y colman la capacidad descriptiva de los indicadores de valor agregado. Muchas dimensiones, prácticas, dinámicas de la vida escolar no encuentran expresión en los indicadores de valor agregado. Esto no equivale a decir que dichos indicadores son innecesarios o inútiles, sino a decir, primero, que las prácticas educacionales son inconmensurables y, segundo, que tales indicadores capturan sólo una fracción, una parte de los resultados que una organización escolar produce. Considerar que un indicador de valor agregado da cuenta de la totalidad de la escuela es tomar la parte por el todo. Y lo que pone de manifiesto la indagación etnográfica es la presencia de una complejidad mayor que escapa a los datos estadísticos, siendo muchas áreas de la vida institucional invisible para estos. De aquí que la escuela aparezca como inconmensurable para dispositivos de investigación discretos, des-calibrados para describir procesos críticos asociados al desempeño de las escuelas. Este hallazgo permite poner en tensión las clasificaciones de escuelas establecidas por los análisis de valor agregado, desnaturalizando la existencia de una evidente relación entre las clasificaciones que estas estrategias cuantitativas generan, y las prácticas educacionales.

Por lo tanto, el uso de la etnografía en este estudio tiene, al menos, tres importantes consecuencias. Por una parte, tiene consecuencias metodológicas, en tanto se hace evidente —como es sabido— el carácter restringido que posee la estadística para capturar procesos complejos. El problema no es la estadística en sí misma, sino su uso ambicioso y desproporcionado para fines que están más allá de sus posibilidades. Dar cuenta de la relación entre procesos (organizacionales y pedagógicos) y resultados escolares (cognitivos y no-cognitivos) demanda un enfoque metodológico que incluya mayores aspectos de las prácticas sociales y una adecuada escala temporal para observar sus dinámicas

También tiene consecuencias epistemológicas, ya que, además del uso de técnicas ad hoc, parece clara la necesidad de abordar las complejas realidades que suponen las escuelas chilenas desde una aproximación que, justamente, haga posible sumergirse en esa complejidad. Ello nos lleva a cuestionar el concepto mismo de efectividad, en tanto resulta poco claro qué es lo que define que una escuela sea efectiva, a la vez que a relevar la necesidad de limitarlo y referirlo a aquello que específicamente está midiendo, es decir, a los resultados medidos en pruebas estandarizadas, y no a las dinámicas generales de la escuela o a otros resultados en dimensiones como la formación cívica, la creación de actitudes, el cultivo del cuerpo, la moderación de estereotipos, y el cultivo de la capacidad creativa y expresiva.

Restringir la producción de conocimiento sobre las escuelas a sólo una de sus dimensiones, pero especialmente catalogarlas globalmente a partir de una dimensión específica, equivaldría a tomar 'una parte por el todo'. En este sentido, se hace evidente la necesidad de disociar el concepto de otros tales como el de calidad de una escuela, así como de juicios de valor que llevan a afirmar que una escuela es mala o buena, que una escuela es peor o mejor que otra. A partir de esto se abre una interesante vía de problematización, que es comenzar a discutir sobre la semántica que hoy día utilizamos: ¿estamos hablando de efectividad escolar, de efectividad del logro o de efectividad del desempeño en matemáticas y lenguaje?

De la mano con estas consecuencias epistemológicas, los hallazgos de este estudio tienen consecuencias que pueden interpelar a la política pública, en tanto ponen en entredicho las clasificaciones de escuela que se elaboran a partir de determinados indicadores de desempeño. En efecto, estos parecen ilustrar sólo una dimensión parcial del conjunto de resultados que una escuela produce. Es problemático, en consecuencia, que dichos indicadores se consideren como "indicadores totales": en base a ellos se elaboran listados de rasgos necesarios a desarrollar en las escuelas y se definen estrategias ministeriales que estas obligatoriamente deben cumplir, bajo riesgo de entrar en un círculo vicioso de desprestigio, devaluación de sus recursos humanos, y pérdida de matrícula, pudiendo llegar incluso a su cierre definitivo. Dicho esto, lo que aquí se sugiere no es la renuncia a la utilización de estos indicadores, sino la cautela en su uso, tomando en cuenta que es un falacia considerar la parte por el todo tanto desde el punto de vista de los resultados que las escuelas producen como de sus procesos.

IV. BIBLIOGRAFÍA

- Angus, L. (1993) "The Sociology of School Effectiveness" Review Essay British Journal of Sociology of Education 14(3): 333-345.
- Eyzaguirre y Fontaine (2008) Las escuelas que tenemos. Centro de Estudios Públicos. Chile.
- Ferrándiz, Francisco. (2011) Etnografías contemporáneas. Anclajes, métodos y claves para el futuro.
- Goldstein, H. and Woodhouse, G. (2000) "School Effectiveness Research and Education Policy' Oxford Review of Education", 26(3-4): 353-63.
- Lauder H., Kounali, D., Robinson, T. and Goldstein, H. et.al., 2010 Pupil composition and accountability: An analysis in English primary schools. International Journal of Educational Research 49 (2010) 49–68.
- Luyten, H., Visscher, A. and Witziers, B. (2005) "School effectiveness research: from a review of the criticism to recommendations for further development". School Effectiveness and School Improvement, 16(3): 249-279.
- Ogbu, J. (1981) Etnografía escolar. Una aproximación a nivel múltiple. En: Velasco, H. García, F., y Díaz, A. (Eds) (2007) Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar. Madrid: Trotta.
- Rockwell, Elsie. (2009) La relevancia de la etnografía. En: La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos. Buenos Aires: Paidós.

- Thrupp, M. (2001) “Recent School Effectiveness Counter-Critiques: Problems and Possibilities” *British Educational Research Journal*, 27(4): 443-454.
- Thrupp, M. y Lupton, R. (2006) “Taking school contexts more seriously: the social justice Challenge”, *Journal of Educational Studies*, Vol. 54, No. 3, pp 308–328.
- Thrupp, M., Lauder, H., and Robinson, T. (2002) “School Composition and Peer Effects” *International Journal of Educational Research*, 37(5) 483-504.
- UNICEF (coord. Cristián Bellei; Gonzalo Muñoz; Luz María Pérez, Dagmar Raczynski). 2004. *Escuelas efectivas en contextos de pobreza. ¿Quién dijo que no se puede?*