

Diversidad cultural, eficacia escolar y mejora de la escuela: encuentros y desencuentros

Cultural Diversity, School Effectiveness and School Improvement: Encounters and Divergences

DOI: 10-4438/1988-592X-RE-2012-358-181

Patricia Mata Benito

UNED. Facultad de Educación. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación I. Madrid, España.

Belén Ballesteros Velázquez

UNED. Facultad de Educación. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación I. Madrid, España.

Resumen

La reflexión sobre la acción educativa debe plantearse desde dos consideraciones básicas: cómo es nuestro alumnado y qué propósitos pretendemos alcanzar con dicha acción. Reflexionar sobre cómo son nuestros alumnos, cómo aprenden, nos lleva a destacar la idea de diversidad como norma que nos ayude a apreciar la singularidad de cada uno. Lejos de manejar una idea comprometida con el reconocimiento de la diversidad cultural, la escuela suele limitar su práctica educativa a la formación de grupos específicos, definidos con características que los reducen y cuya valoración reproduce la jerarquía social. Los alumnos son adscritos a grupos de los que se esperan resultados diferenciados. Dado que entre los principales objetivos de la escuela se encuentran el logro de la igualdad de oportunidades y la garantía del éxito escolar, nos encontramos ante una difícil paradoja que obliga a mejorar los procesos escolares para alcanzar la calidad y la equidad. El movimiento de mejora de la eficacia escolar trata de aportar conocimiento sobre qué mejoras son necesarias en las escuelas para alcanzar estos objetivos y sobre cómo hacerlas. Parte de dos nociones previas, la eficacia escolar y la mejora de la escuela, cuya convergencia se discute en este trabajo. En él se argumenta que algunas divergencias de base no resueltas, unidas al impacto de los procesos de internacionalización y comparación

de los resultados educativos, han dado lugar al avance de dos líneas de investigación muy distintas y de difícil integración: una orientada al desarrollo de métodos para medir la eficacia y otra que se ocupa de manera crítica de la mejora democrática de la escuela, así como de la necesaria reflexión colectiva sobre los fines y las funciones de la Educación Obligatoria. En línea con esta última, cuestionamos la noción de «valor añadido» como inadecuada para comprender la diversidad y planteamos la necesidad de recuperar las bases del enfoque intercultural como marco para la mejora de la escuela.

Palabras clave: diversidad cultural, mejora de la eficacia escolar, eficacia escolar, mejora de la escuela, educación intercultural, fines educativos, calidad y equidad.

Abstract

Reflection on educational actions should be based upon two main questions: what our students are like and what goals we intend to reach. To reflect on what our students are like and how they learn leads us to emphasize the idea of diversity as a norm that helps us to appreciate each student's singularity. School, however, far from recognizing cultural diversity, usually addresses its practices to specific groups which are characterized in an essentialist manner, thus helping to reproduce the social hierarchy. Students are assigned to different groups from which different results are expected. As school counts among its main objectives the goals of equal opportunities and educational success for all, we face a difficult paradox that implies that there is a need to improve school processes in order to attain quality and equity at the same time. The Effective School Improvement movement seeks to gain a better knowledge of what kinds of improvements schools need in order to reach these goals and how to implement those improvements. The movement is based on two earlier approaches (Effective School and School Improvement), whose merging is discussed in this paper. The authors argue that some of the as-yet-unresolved basic divergences and the impact of the international comparison of educational results have combined to foster two lines of research that are different and very difficult to integrate. One line has to do with developing methodologies to measure school efficacy, while the other deals particularly with improving democracy in schools and reflecting collectively about the purposes and functions of compulsory education. In line with the latter approach, this article challenges the concept of "added value", holding that it is the wrong concept for understanding diversity. The article proposes recovering the intercultural approach as the baseline for improving schools.

Key words: cultural diversity, effective school improvement, effective school, school improvement, intercultural education, educational goals, quality and equity.

Introducción

El objetivo central de una escuela que se muestra más preocupada por mantener el control y dar respuesta a cuestiones administrativas y corporativas no es el aprendizaje de los estudiantes. Tanto el éxito como el fracaso escolar se atribuyen fundamentalmente a factores externos a la propia acción de la escuela, sin que los profesores se perciban a sí mismos como agentes de cambio capaces de conseguir logros educativos valiosos para todos los estudiantes. La escuela se siente impotente para cumplir su función social de garantizar la igualdad de oportunidades partiendo del reconocimiento de la diversidad cultural del alumnado. Estas son algunas de las conclusiones a las que llega la investigación de Aguado (2010b), que indaga en lo que sucede en las escuelas en relación con los logros de los estudiantes en la Educación Obligatoria.

En este trabajo pretendemos contribuir a una necesaria reflexión sobre diversidad cultural y mejora de la eficacia escolar que nos ayude a recuperar el debate sobre la función social y los fines de la Educación Obligatoria. Partimos del reconocimiento de la diversidad del alumnado como línea base a partir de la cual se debería planificar y desarrollar una acción educativa que pueda garantizar el éxito académico para todo el alumnado en el período de Educación Obligatoria. Solo así podremos hablar de una práctica educativa honesta con los principios de calidad y equidad.

En torno al concepto de cultura: la necesidad de renunciar a la simplificación

Para pensar acerca de la diversidad cultural proponemos considerar un símil que puede ayudar a apreciar la fragilidad y el riesgo de ciertas construcciones conceptuales.

Dibujemos mentalmente la imagen de unas témperas: en principio, son tres manchas primarias que, combinadas entre sí, dan lugar a una gama infinita de colores. Era con la magia de la mezcla como aprendíamos en el colegio que juntando rojo y azul llegábamos al violeta o que la combinación de amarillo y rojo revelaba un naranja intenso.

Años después, vamos descubriendo matices que hacen tambalear la simplicidad de aquellos colores que surgieron como unívocos y entramos en el juego de las tonalidades, los equívocos, las ilusiones y lo invisible...

- ¿Por qué algunos llamaban verde azulado a lo que para mí era azul verdoso? ¿Había diferencia en la mezcla o simplemente nombrábamos de forma diferente algo que en esencia era lo mismo?
- ¿Qué significaban algunos colores para personas con alteraciones en la visión, como quienes tienen daltonismo?
- ¿Qué ocurría cuando las ilusiones ópticas nos hacían ver colores fantasmas allí donde antes no había más que blanco? Recordamos la experiencia de mirar atentamente unos círculos concéntricos durante cierto tiempo y desviar después la mirada hacia una página en blanco para acabar viendo que nuestra mente reproducía un punto donde antes no había nada.
- ¿Qué ocurría con el color cuando no estábamos en presencia de la luz? ¿Seguía siendo este algo característico de cada objeto como nos habían enseñado de pequeños?

Si hemos tomado este símil es porque el color parece ser un concepto robusto además de universal pues, al margen de las variaciones lingüísticas en torno a la forma de llamar a los diferentes colores, admitimos tras ellos un significado compartido por todos. No obstante, este carácter esencial tiene, como hemos visto, matices y paradojas que en ocasiones dificultan que se marquen límites permanentes entre ellos.

Si trasladamos ahora este juego de paradojas para pensar en la cultura o las culturas, entramos en un debate que se halla presente en estudios antropológicos y sociológicos. ¿Podemos reducir las culturas a una esencia? Volvamos un segundo a las témporas y consideremos por un momento que ahora ya no contamos con el restringido marco de tres componentes primarios... Veamos, a modo de ejemplo la definición de *cultura* formulada en la Declaración Universal de la Unesco sobre Diversidad Cultural, (Unesco, 2001):

La cultura debe ser considerada el conjunto de los rasgos distintivos espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o a un grupo social y que abarca, además de las artes y las letras, los modos de vida, las maneras de vivir juntos, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias.

Esta definición sugiere un conjunto de componentes primarios de cuya combinación resultarían infinitas manifestaciones, aun para quien tuviera el empeño de garantizar su existencia y de identificarlos. Hablaríamos de *culturas*, con un plural ilimitado. Identificar y, por tanto, aislar culturas sería un ejercicio de simplificación errónea.

En su lugar, proponemos reforzar la idea de cultura como dinámica de relación, concebida como un proceso vivo que tiene que ver con la forma en que cada individuo se relaciona con los demás en diferentes contextos y momentos.

La cultura no debe ser entendida como un criterio de referencia para clasificar personas y delimitar grupos. Lo interesante es tratar de entender la dinámica y el mestizaje de dichas personas y grupos, el modo en que cada cual, en su convivencia con distintos tiempos y grupos, va conformando una identidad singular (Abdallah-Pretceille, 2001):

El individuo puede elegir y tiene el derecho de existir como individuo singular, de escapar de los del grupo/s de origen (grupo familiar, social, ideológico...). La realidad social y cultural es cada vez más polícroma y está más diversificada, es cada vez más lábil y dinámica (p.14).

Ahora bien, ¿se utiliza un enfoque dinámico sobre cultura en el ámbito educativo?, ¿qué subyace a los conceptos *diversidad* y *diversidad cultural* en educación?

Diversidad y diversidad cultural en educación

Una de las ideas que se manejan sobre la diversidad en la educación tiene que ver con la identificación de grupos específicos. Desde la mirada global que presentan los informes y estadísticas generales –tanto en el ámbito nacional como en el autonómico– se mencionan como específicos los siguientes grupos, ajustados a los cuatro perfiles que marca la Ley Orgánica de Educación en su apartado sobre *equidad* en educación (Consejo Escolar del Estado, 2010): a) alumnado con necesidades educativas especiales; b) alumnado con integración tardía en el sistema educativo; c) alumnado con altas capacidades intelectuales; d) alumnado de la escuela rural. Parece que al resaltar estas agrupaciones se quiere ofrecer una visión de conjunto de nuestros estudiantes en la etapa obligatoria. Otro análisis, propuesto por Gil-Jaurena y Téllez Muñoz (2005), nos ofrece un mapa de la diversidad en la enseñanza obligatoria que pretende cuestionar los motivos por los que son identificados determinados grupos en los informes oficiales sobre población escolar. Las categorías que recogen son las siguientes: alumnado extranjero, alumnado gitano, alumnado de educación especial, alumnado con diversidad lingüística y alumnado de la escuela rural. Es decir, la diversidad cultural se

reduce a una simple adscripción a un grupo al que se le atribuyen unas características específicas. Y son estas características grupales las que van a marcar en gran medida qué logros se esperan de los alumnos así agrupados.

La pregunta es: ¿por qué estos grupos y no otros? Además, identificarlos es la primera vía ¿para qué? Cuestionarnos la utilidad de las categorías propuestas puede motivar una reflexión sobre cuál es la información de que disponemos, cómo la hemos obtenido y cómo la estamos utilizando.

De forma específica, cuando se habla de diversidad cultural, permanece la misma lógica de segmentación de la población escolar en grupos culturales delimitados entre sí por variables que pretenden ser explicativas. Así, la nacionalidad, la lengua, la pertenencia a minorías étnicas o la religión son las categorías más utilizadas para ilustrar la imagen de la diversidad cultural en nuestras escuelas. Analicemos algunas de sus implicaciones en el contexto escolar.

Diversidad cultural y diferencia

La consideración de los grupos culturales como núcleos con límites definidos nos sitúa en el enfoque de la diferencia que asume lo 'nuestro' como la norma a partir de la cual se valora y se compara con lo 'otro'. Así, en el discurso educativo se habla de diversidad cultural cuando en realidad se está pensando en culturas diferenciadas y jerarquizadas. Por ello, Aguado (2010b) advierte de la necesidad de distinguir entre diversidad y diferencia en el análisis de la diversidad humana en el ámbito educativo.

Habitualmente se establecen diferencias y se «reconocen» grupos culturales a priori. Se confunde diversidad cultural con categorización social. Un ejemplo evidente y muy frecuente en el estado español, pero no solo en él es identificar diversidad cultural con origen nacional, lengua materna, nivel económico, etnia, religión, género. Estas categorías sociales informan sobre grupos sociales en los que los individuos son inscritos o adscritos; pero no nos dan información sobre las personas mismas (p.28).

El peligro de describir y adscribir a las personas a grupos en función de diferencias es que esto siempre implica una valoración moral. Como se señala en el informe coordinado por Aguado (2010a) sobre diversidad cultural y logros de los estudiantes en Educación Obligatoria, enseguida surge la valoración del alumnado como mejor o peor, bueno o malo.

Las consecuencias son una educación basada en un modelo de déficit y la derivación de propuestas educativas basadas en la compensación. La actuación compensatoria, hasta hoy, viene estando dirigida a dos áreas específicas: compensación para el conocimiento del idioma y compensación de un «deficiente nivel académico» (Gil-Jaurena, 2009). Desde nuestra ley de educación actual, se perfilan ya acciones compensatorias para tratar de evitar desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole.

Para qué delimitar la diversidad: beneficios que se obtienen

Con todo, la práctica que mayoritariamente encontramos en los centros y en las aulas toma como foco la diferenciación y la clasificación simple como principio que regula la atención a la diversidad. La pregunta que nos planteamos es ¿por qué? Asumimos que toda acción educativa, compartida o no, pretende unos beneficios que son los que la orientan. ¿Cuáles son, por tanto, los beneficios de una pedagogía basada en la clasificación en grupos específicos?

Para tratar de responder a la pregunta, empezamos reflexionando sobre ella en sentido inverso; la alternativa a no identificar tales grupos implica el conocimiento personal de nuestro alumnado, de todos y cada uno de sus miembros. Desde nuestro punto de vista, el conocimiento del alumno y de sus circunstancias particulares es una tarea que debería tomarse como constantemente inacabada, es una tarea extenuante (Arendt, 1994):

Clichés, frases hechas, adhesiones a lo convencional, códigos estandarizados de conducta y expresión cumplen la función socialmente reconocida de protegernos frente a la realidad, es decir, frente a los requerimientos que sobre nuestra atención pensante ejercen todos los acontecimientos y hechos en virtud de su misma existencia. Si siempre fuéramos sensibles a este requerimiento pronto estaríamos exhaustos (p. 30).

Ese es, desde nuestro punto de vista, el primer beneficio de recurrir a la simplificación, más cuando quien recurre es una escuela de la que no se esperan dudas ni ambigüedades. La escuela se conforma con el uso de categorías simples con las que describir al alumno. La alternativa, es decir, tratar al menos de multiplicar, complicar y completar con otras categorías de pensamiento, no es contemplada por una escuela complaciente con la idea y la práctica de adscribir alumnos a grupos diferenciados y jerárquicos.

Por otra parte, ponemos en cuestión una de las principales acusaciones que nosotros mismos hemos planteado repetidas veces sobre la escuela, a saber, que esta permanece ajena a lo que ocurre en la realidad que la rodea. Sin embargo, esta acusación (compartida y criticada ampliamente cuando hablamos de participación comunitaria, implicación en el entorno, contenidos de la enseñanza, metodologías propuestas...) dejaría de lado una de las razones que creemos clave para explicar por qué se hacen estas clasificaciones, por qué se da esta idea de separar, esperar y producir resultados distintos en grupos diferenciados. La razón no es otra que la inmersión de la escuela en el marco social, político y económico que domina en la realidad del momento, movida y organizada según los intereses del mercado. La escuela se acomoda al contexto, lo reproduce y ofrece resultados -alumnos clasificados- que se valoran socialmente como «lo que tienen que ser». En este sentido la escuela, incapaz de ser autónoma, no es ajena a lo que ocurre sino que ella misma se presta como artífice inicial al servicio de este modelo organizativo.

Por ello también, la escuela encuentra especialmente útil tomar como base las ideas más estereotipadas sobre clasificación social como criterio para organizar su práctica. En primer lugar, trabaja con grupos supuestamente homogéneos a los que -al aceptar la idea de que trabajar con ellos es más fácil que trabajar en grupos diversos-, gracias a la homogeneidad, el profesor puede dirigirse como si se tratara de una única persona o de un conjunto de personas idénticas. Desde un punto de vista organizativo, la diversidad, identificada con un número limitado de etiquetas sociales, es fácil de atender. Bastan tantas medidas específicas como necesidades o grupos identificados. Los recursos y medidas promovidos tendrán asegurado un número suficiente de alumnos. De igual modo, la formación docente se adecua a esta educación para situaciones específicas (profesorado de interculturalidad, profesorado de compensatoria, profesorado de apoyo...). Si, además, socialmente no se esperan los mismos resultados de todo el alumnado en su Educación Obligatoria, queda justificado que los alumnos no tengan que conseguirlos. Si hay fracaso escolar, el fracaso es de ellos.

Diversidad cultural y éxito (fracaso) escolar

El éxito escolar debería ser uno de los retos de todo sistema educativo. Sin embargo, aun cuando está explícito en las normativas que rigen en el momento actual, las acciones no responden a que ese éxito sea conseguido por todos. Numerosos estudios analizan algunos factores que repercuten parcialmente en el binomio diversidad-éxito escolar y muestran la incidencia de variables externas al centro en la consecución de los resultados

escolares. Como señala Aguado (2003) la relación entre las variables culturales y las socioeconómicas es compleja y se utiliza frecuentemente como coartada para justificar desigualdades que se derivan de las injusticias sociales y a la inversa. La revisión que han realizado García Castaño, Rubio Gómez y Bouachra (2008) sobre una investigación relacionada con las trayectorias escolares, el contexto socioeconómico y el lugar de origen concluye con una crítica a la asociación entre lo que se toma como éxito o fracaso escolar y la nacionalidad de los escolares o de sus padres. Muchas de las dificultades que encuentra el alumnado inmigrante a lo largo de su trayectoria educativa trascienden ampliamente la cuestión del origen.

Franzé (2008) recoge en este sentido las críticas de Ogbu (1993, citado en Franzé) al señalar fuerzas sociales y factores sociopolíticos y económicos que repercuten en la escolarización, el aprendizaje, las expectativas y los comportamientos en las relaciones entre mayorías y minorías. Según esto, el fracaso escolar -entendemos del alumnado- sería una forma de «acomodación» cuando la experiencia prolongada demuestra que la desigualdad estructural persiste y que no hay expectativas de cambio para el estatus social minoritario (p. 125).

Torres (2008) analiza las estrategias curriculares que emplean los centros en la atención a la diversidad cultural. El resultado son distintos enfoques e intervenciones (segregación, exclusión, desconexión, tergiversación, psicologización, paternalismo, infantilización, extrañeza, presentismo) que ponen de manifiesto la imposibilidad de reconocer la diversidad cultural en las aulas: los grupos sociales, culturales, lingüísticos y étnicos a los que pertenecen los alumnos no existen en los contenidos culturales que se trabajan en las aulas ni tampoco en los recursos didácticos con los que se realizan las tareas escolares.

Estos estudios evidencian el peso que se le da a aspectos externos a la escuela y la escasa incidencia que la escuela parece tener en la consecución del éxito educativo. El principio de igualdad de oportunidades pierde su sentido si no va acompañado de una garantía de éxito escolar para todos los alumnos.

Diferentes y desiguales en educación. Orígenes de la mejora de la eficacia escolar

La preocupación por la igualdad de oportunidades educativas y por el papel que la escuela tiene en la superación de las desigualdades y de la exclusión social, así como el establecimiento de vínculos entre calidad y equidad en educación, se encuen-

tran en el origen del movimiento de mejora de la eficacia escolar (*effective school improvement*), una corriente de investigación teórico-práctica que se propone aportar conocimiento sobre los procesos de cambio escolar que contribuyen a mejorar el rendimiento de los estudiantes y aplicar ese conocimiento para impulsar procesos de innovación en los centros (Mac Gilchrist, Myers y Reed, 2004; Creemers et ál., 1998; Gray et ál., 1999).

Este movimiento se nutre de dos corrientes previas de investigación, una centrada en la eficacia escolar y otra orientada a la mejora de la escuela, las cuales, aunque comparten su interés por identificar los factores que inciden de forma positiva en el aprendizaje de los estudiantes y por fundamentar procesos orientados a la mejora, difieren profundamente en sus visiones y concepciones básicas, sobre las que volveremos más adelante. Previamente conviene realizar un breve recorrido por sus respectivos antecedentes y por su trayectoria común, marcada por una meta compartida: la mejora de la calidad y la equidad en la educación.

El primero de estos movimientos, la eficacia escolar, busca identificar los factores escolares que influyen positivamente en el rendimiento académico de los alumnos y que contribuyen a que un centro obtenga logros superiores a lo previsible considerando el contexto socioeconómico de sus estudiantes (Murillo, 2002 y 2004b). La investigación sobre eficacia surge en los años sesenta del siglo xx como respuesta a la publicación en 1966 del informe *Equality of Educational Opportunity*, más conocido como Informe Coleman, cuyos resultados indicaban que el contexto sociocultural tenía una influencia determinante en el rendimiento académico de los estudiantes, mientras que el «efecto escuela» -los factores puramente escolares- tenía una incidencia escasa¹. Diversas investigaciones llevadas a cabo en las dos décadas siguientes aportaron avances metodológicos significativos (adoptando enfoques comprensivos y modelos multinivel) y coinciden en destacar la influencia positiva en los resultados escolares de determinadas características, identificadas como propias de las denominadas «escuelas eficaces» (OCDE, 1991; Creemers, 1997; Stoll y Fink, 1999).

El movimiento de mejora de la escuela, por otra parte, tiene una orientación claramente práctica. Liderado por docentes y directivos, busca transformar la realidad de una escuela para mejorarla. Sus esfuerzos se dirigen a recoger e intercambiar experiencias de innovación, centrándose en los procesos que desarrollan las escuelas que logran mejoras (Murillo, 2002 y 2004b). En esta línea de búsqueda de elemen-

⁽¹⁾ Uno de los resultados relevantes de este informe establece la relación entre grupos definidos en función de conceptos raciales o étnicos y desigualdad educativa.

tos de innovación y cambio escolar se sitúa el proyecto ISIP (*International School Improvement Project*), una red compuesta por más de 100 centros de 12 países cuya puesta en marcha se llevó a cabo en 1982 con el patrocinio de la OCDE, a través de su Centro para la Investigación Educativa y la Innovación (CERI) (Escudero, 1997; Martín Rodríguez, 2002).

La mejora de la escuela puede definirse así como un esfuerzo sistemático y continuo orientado a cambiar las condiciones de aprendizaje y otras condiciones internas de la escuela con la finalidad de alcanzar más eficazmente las metas educativas (Murillo, 2002).

La progresiva integración de las aportaciones de ambas corrientes se da en el marco de una serie de congresos que siguen a una primera reunión en Cardiff, en 1993 (Martín Rodríguez, 2002). En estos encuentros se materializa su intención de convergencia en el nuevo enfoque de mejora de la eficacia escolar. Reynolds, Hopkins y Stoll (1993) hacen hincapié en la complementariedad y necesidad mutua de ambos movimientos, cuya sinergia tiene un doble objetivo: extraer conocimiento de las experiencias llevadas a cabo en los centros educativos al tiempo que proveer a estos de elaboraciones teóricas científicamente validadas que orienten la acción (Muñoz-Repiso et ál., 2000). El nuevo enfoque pretende mostrar «hacia dónde ir y cómo hacerlo», indagando tanto en la capacidad de las escuelas para mejorar el desarrollo del alumnado como en los procesos de cambio que mejoran la calidad educativa de los centros.

¿Calidad para quién? Calidad y equidad desde la perspectiva de la eficacia y la mejora escolar

Muñoz Repiso (1996, 1999 y 2000) analiza los diferentes significados que se le atribuyen al concepto de calidad en educación desde distintos enfoques y grupos de interés (en función de para quién y para qué) o según se hable de resultados o de procesos. En este sentido, señala que la perspectiva de la Unesco de «calidad para todos» se sitúa frente a la del Banco Mundial, fundamentada en los principios del mercado-eficiencia, el elitismo y la competitividad. Al hablar de calidad hay que distinguir el plano de los fines del de los procesos. En el plano de los fines hay dos perspectivas, «calidad y eficiencia» o «rentabilidad», es decir, selección de los mejores frente a «calidad y equidad», que implica formación de todos. Blanco (2006) señala que la educación no puede ser de calidad si no logra el éxito de todos los estudiantes, y no solo el de una parte de ellos.

Respecto a los procesos, la calidad se puede centrar en los medios o en los resultados. Los medios son importantes, pero solo podrán ser considerados factores de calidad si contribuyen a la obtención de mejores resultados. A su vez, los resultados han de entenderse en sentido amplio, incluyendo no solo los logros académicos sino el desarrollo de todas las facetas de la formación humana. Han de ser medidos en función del contexto y del punto de partida, y han de referirse a la totalidad de los estudiantes, sin exclusión.

La noción de «valor añadido» en la eficacia escolar contempla al mismo tiempo los procesos y los logros. La eficacia no consiste en conseguir un buen producto a partir de unas buenas condiciones de entrada, sino en hacer progresar a todos los estudiantes sea cual sea su contexto. La calidad no reside entonces en el valor absoluto de los logros sino en el «valor añadido», teniendo en cuenta el contexto y el punto de partida de los estudiantes, sin excluir a nadie. Desde este enfoque se pretende vincular la calidad a la equidad, que se concibe como la excelencia para todos, y no solo para una élite o minoría.

Por su parte, Seibold (2000) se refiere a tres conceptos de «calidad educativa», en su propuesta de «calidad educativa integral»:

- El «tradicional», que considera la calidad como el resultado de contenidos y métodos pedagógicos mejores y más actualizados. Está ligado a la evaluación de resultados cognitivos, normalmente en forma de pruebas de rendimiento.
- La «calidad total», un préstamo del mundo empresarial, con un enfoque tecnocrático muy relacionado con la calidad concebida en función del uso eficiente de recursos económicos.
- La «calidad educativa integral», que incorpora los valores y en particular, la equidad. La dificultad reside en cómo evaluarla, ya que no sirven los métodos tradicionales.

Briceño (2000), sin embargo, alude a las limitaciones del sistema educativo tradicional respecto a la equidad. Afirma que la equidad educativa debe incorporar la consideración de la diversidad, lo cual implica transformaciones que han de afectar a la totalidad de las dimensiones escolares para prestar atención a lo esencial del proceso educativo: los aprendizajes. La equidad como principio ético se expresa socialmente como igualdad de oportunidades; la equidad educativa significa la igualdad de oportunidades para el máximo desarrollo del potencial de todos los estudiantes, lo cual no debe confundirse con experiencias educativas o resultados iguales, ya que el poten-

cial del alumnado es diverso. Educativamente, la igualdad de oportunidades implica «que la educación no esté condicionada por el origen socioeconómico del sujeto» (Jiménez Frías, 2010, p. 62). En la medida en que la escuela logre que las oportunidades de cada persona no dependan de sus orígenes sociales y contribuya al pleno desarrollo de las potencialidades del alumnado de manera que asegure su participación total en la sociedad, podremos hablar de equidad. Formulado a la inversa, «la diferenciación de oportunidades es la primera prueba de la falta de calidad en el sistema educativo» (Colom, 2009, p. 82).

La vinculación de la calidad y la equidad en la educación implica profundizar en el sentido peculiar de la calidad educativa atendiendo a la especificidad de los fines de la educación, que se concibe como un proceso de construcción y distribución de conocimiento social y culturalmente relevante, así como de transformación individual y colectiva (Rodríguez i Bosch y Lahoz, 2007).

Eficacia y mejora, ¿sinergia o divergencia?

Si bien la complementariedad de algunos hallazgos y la meta común de calidad y equidad para todos condicionó la integración de los movimientos de eficacia y mejora de la escuela en los años noventa, en los últimos diez años, las divergencias de base entre ambos enfoques y los efectos de la internacionalización de las investigaciones han dado lugar al desarrollo de perspectivas de investigación y resultados opuestos en lo que se refiere a la eficacia y la mejora de la calidad educativa. Martín Rodríguez (2002) ha identificado estas divergencias en relación con sus bases epistemológicas y metodológicas, con su forma de concebir la escuela y con las características de los cambios que demandan.

El movimiento de mejora de la escuela trata de comprender los procesos de cambio educativo desde una perspectiva subjetivista y contextual. La eficacia de la escuela, por su parte, se propone identificar y describir variables escolares que influyen en el rendimiento, para lo cual utiliza la metodología propia de la investigación experimental. Pérez-Albo y Hernández Rincón (2000) señalan la tensión de base existente entre los «modelos de estabilidad» que presenta este enfoque mediante la definición de estructuras y condiciones que hacen eficaz a una escuela y el modelo de cambio que domina la perspectiva de la mejora.

Por otra parte, mientras que la corriente de mejora concibe la escuela como una organización compleja, socialmente construida y culturalmente situada, en la que la comunidad educativa interpreta y recrea la acción educativa en un contexto concreto, el movimiento de eficacia concibe los centros educativos como instrumentos cuyos logros se pueden evaluar mediante procedimientos estandarizados. La eficacia y la calidad pasan así a ser evaluadas midiendo los resultados obtenidos por los estudiantes en determinadas asignaturas, normalmente Lengua y Matemáticas. Martínez Rodríguez (2008) advierte de algunos de los efectos que la aplicación masiva de pruebas estandarizadas para evaluar la «calidad» tiene en los sistemas, en la escuela y en los agentes educativos: entre otros, la priorización de los contenidos sobre las habilidades, actitudes y valores, así como un retorno a una concepción terminal, acreditadora y certificadora de la evaluación.

Teodoro (2010) destaca el papel relevante de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y de otros organismos internacionales en el desarrollo de sistemas de comparación internacional de indicadores educativos² cuyos resultados están imponiendo un modelo de educación que sirve principalmente a los intereses del sistema económico hegemónico y que institucionaliza una gobernanza basada en «evidencias aportadas por los expertos», que suplanta la participación de la ciudadanía en el debate democrático e impide una reflexión profunda sobre la educación como proyecto político.

Murillo (2004a, 2005, 2010) realiza un balance de los logros y retos futuros de la investigación sobre eficacia escolar y mejora de la escuela, analizando tanto sus aportaciones como las críticas recibidas. Entre las primeras destaca la atención prestada a la equidad, así como una visión más positiva de la escuela y una mayor autoestima de los docentes debida al incremento de la confianza en el «efecto escuela» y el ataque al determinismo biológico y sociológico. Respecto a las críticas, señala que, si bien el enfoque de la mejora ha realizado un notable esfuerzo en la sistematización de prácticas e iniciativas de innovación, necesita pasar de la sistematización a la investigación. La corriente de la eficacia, por su parte, es cuestionada por su «cuantitativismo» y su reduccionismo técnico, que se resume en la frase «lo que no puede medirse con instrumentos estandarizados no existe», y que se relaciona con el olvido de las aportaciones de otras disciplinas (Sociología, Antropología, Teorías del Currículo) y sus hallazgos en relación con las contradicciones de las prácticas, las relaciones de poder

⁽²⁾ En particular el proyecto INES (*Indicators of Educational Systems*) desarrollado por el CERI, que publica anualmente el informe internacional *Education at a Glance*.

en centros y aulas, el currículo oculto, etc. Por otra parte, hay en este enfoque una falta de consenso respecto a qué es una escuela eficaz y cuáles deben ser sus características; se coloca el foco de atención en el rendimiento académico y se olvida el desarrollo de los valores. Una tercera e importante crítica se relaciona con la utilización ilegítima y acrítica de los resultados de investigación para tomar decisiones políticas, cuyas consecuencias tienen repercusiones sobre el control externo y no democrático de la educación y sobre la culpabilización de docentes y directivos. Por último, algunos errores de traducción han establecido una relación entre eficacia y eficiencia, cuando este término aporta connotaciones economicistas no contempladas por el movimiento.

Más allá de los análisis efectuados por Murillo, en la revisión de la literatura reciente en nuestra lengua en torno a la mejora de la eficacia, no hemos encontrado huellas relevantes de una discusión interna respecto a estas tensiones, lo cual parece indicar que no se ha producido una convergencia real de ambos movimientos y que bajo un paraguas común se están cobijando estudios de índole muy diversa³. Nuestra conjetura sobre el desarrollo paralelo de estas dos líneas encuentra apoyo en la revisión de las contribuciones de los últimos años a esta revista, donde encontramos ejemplos de la trayectoria de una corriente de investigación que justifica y analiza los nuevos desarrollos metodológicos para la medida de la eficacia junto a aportaciones críticas que tratan sobre enfoques éticos y políticos de la mejora de la escuela.

El número 348 de la revista es un monográfico titulado *El valor añadido en educación*, en la línea de la eficacia. En este, Martínez Arias, Gaviria y Castro (2009) presentan los avances de la metodología denominada «modelos de valor añadido», que se define como «un conjunto de procedimientos estadísticos que se utilizan para hacer inferencias sobre la eficacia de las escuelas y de los profesores» (p. 17). Se considera valor añadido a la contribución que hace una escuela al progreso neto del alumnado en relación con una serie de objetivos de aprendizaje establecidos, una vez eliminada la influencia de factores ajenos a la escuela en dicho progreso. El valor añadido así definido se considera un factor determinante de la calidad (y, suponemos, también de la eficacia) de un centro educativo. Estos modelos aportan la medición longitudinal de los resultados durante dos años o más, incorporando la dimensión de «progreso» a la foto fija habitual de la evaluación del rendimiento escolar. En algunos casos, los resultados se ajustan por variables socioeconómicas y demográficas, lo cual pretende

³ El desarrollo del enfoque conjunto teórico-práctico de mejora de la eficacia escolar se ha producido en los últimos años fundamentalmente en el ámbito de Latinoamérica, con un papel relevante de la Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar (Rinace), creada en 2002 (<http://www.rinace.net>).

hacer más justa la comparación entre escuelas. El rendimiento se evalúa mediante pruebas en función de estándares de contenido que están basados en las especificaciones del gobierno sobre «lo que los estudiantes deben saber y ser capaces de hacer en los distintos cursos y materias» (p. 21). Los autores definen la idea que subyace a la aplicación de estos modelos de forma simple: las escuelas más eficaces son aquellas cuyos estudiantes ganan más, las menos eficaces, aquellas cuyos estudiantes ganan menos. Mac Gilchrist, Myers y Reed (2004) señalan que estos procedimientos describen los niveles de resultados, pero no nos informan sobre la calidad de los procesos. Nos preguntamos si no estaremos cayendo en la trampa de evaluar lo que podemos medir fácilmente⁴ en vez de tratar de evaluar lo que realmente valoramos.

La corriente de mejora, por su parte, trata de recuperar la reflexión sobre los fundamentos de la educación, señalando el carácter ético-político de esta. En esta línea se sitúan, a modo de ejemplo, los trabajos de Escudero Muñoz y de Hargreaves y Fink en el número 339 (2006) de *Revista de Educación*. Escudero pone de manifiesto la necesidad de referentes éticos para una mejora democrática de la escuela y la importancia de contar con un tejido social sólido y una ética comunitaria democrática basada en criterios de justicia, cuidado, crítica y responsabilidad. La mejora de la educación es un bien que debe ser construido colectivamente, a través de la deliberación y la participación de la comunidad.

Hargreaves y Fink (2006) llevan a cabo un diagnóstico de la situación de la mejora educativa en los últimos años y coinciden en señalar el determinismo económico como principio del cambio y en indicar los resultados negativos de este enfoque: el fracaso en el intento de mejorar el rendimiento a lo largo del tiempo, un currículo estéril basado en la realización de exámenes, profesores agotados y estresados y un aumento del gasto educativo motivado por las constantes reformas de los gobiernos. Frente a ello, defienden la educación como un bien de interés público y utilizan el concepto de sostenibilidad, procedente de la esfera medioambiental, para referirse a una educación que prepare a todos los jóvenes para una sociedad del conocimiento, creativa, democrática e inclusiva.

⁽⁴⁾ Así, se refuerza también la prevalencia de intereses externos a la propia educación y la reproducción acrítica de un sistema económico y social regulado por los imperativos del mercado.

Conclusiones

La revisión expuesta a lo largo del texto sobre el movimiento de mejora de la eficacia escolar pone de manifiesto algunas divergencias de base entre mejora y eficacia, aunque rescata una idea común: la preocupación por conseguir una educación de calidad para todos. Y es ahí donde se justifica la noción de valor añadido, concebido como progreso para todos más allá de los resultados que pudieran esperarse en función de los contextos socioculturales de los alumnos.

Desde nuestro punto de vista, la idea de valor añadido entra en confrontación con el enfoque que proponemos sobre diversidad cultural. El valor añadido, trasladado al ámbito educativo, supone fundamentar expectativas diferentes según los grupos, lo que implica necesariamente haberlos etiquetado de acuerdo con variables de uso tradicional en estudios sociológicos y educativos. Es decir, se trata de manejar una idea estereotipada sobre cómo se componen los grupos y qué se puede esperar de ellos. Una simplificación que puede ser en la práctica tan útil como excesiva, innecesaria o injusta. Esta nos sitúa nuevamente ante clichés impuestos, aunque el interés de la acción educativa sea precisamente tratar de superarlos. Esta contradicción aparente nos lleva a rescatar el enfoque de la Pedagogía de la Indiferencia (Lingard 2007, citado por Parrilla, 2008): no hacer las diferencias necesarias para tratar de responder a las necesidades de una manera equitativa.

La «indiferenciación» nos sitúa en un escenario de ambigüedades que choca con la impaciencia de la escuela (profesorado, directiva, administración, padres, sociedad... ¿alumnos?). La lógica de mercado se instala en la escuela y va desplazando el interés desde la eficacia a la eficiencia, desde los resultados al rendimiento. Como señala Puelles (2007) resulta difícil en este contexto conciliar los valores y los fines de la educación, el carácter privado -orientado al desarrollo, al bien del individuo- y el público -preocupado por el principio de igualdad en el ejercicio del derecho a la educación-.

Este dilema nos lleva a la necesidad de replantear qué logros queremos conseguir a través de la Educación Obligatoria para todo el alumnado, sobre la base del reconocimiento de su diversidad cultural. Como exponen Fernández Enguita y Terrén (2008), tenemos que reflexionar sobre el papel de la escuela, y en particular, sobre sus funciones básicas de cohesión social, integración política y apoyo al desarrollo personal de todo el alumnado. Pensar sobre eficacia y diversidad requiere previamente reflexionar y estar convencidos de cuáles son los logros que consideramos valiosos en esta etapa escolar obligatoria. Como señala Muñoz Repiso (1996, 1999), la calidad se relaciona con los fines, con las políticas educativas y, en último término, con la idea de hombre y de sociedad, y con los valores subyacentes al sistema educativo. Es en este marco donde

queremos hacer hincapié y recuperar el enfoque de la educación intercultural recogido por Gil-Jaurena (2009) a partir de las aportaciones de distintos autores, del cual destacamos dos de los objetivos planteados: uno, orientado a incrementar la equidad educativa, a partir del reconocimiento de la diversidad cultural y la defensa de la igualdad de oportunidades; otro, dirigido al apoyo del cambio social según principios de justicia social.

Referencias bibliográficas

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (2001). *La educación intercultural*. Barcelona: Idea Books.
- AGUADO ODINA, T. (2003). *Pedagogía intercultural*. Madrid: McGraw-Hill.
- (2010a). *Diversidad e igualdad en educación*. Madrid: UNED.
- (2010b) (Coord.). *Diversidad cultural y logros de los estudiantes en educación obligatoria. Lo que sucede en las escuelas*. Madrid: MEC; UNED.
- ARENDT, H. (1995). *De la historia a la acción*. Barcelona: Paidós; ICE, UAB.
- CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO (2010). *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 2008-2009*.
- CREEMERS, B. (1997). La base de conocimientos de eficacia escolar. En D. REYNOLDS ET AL., *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza (36-58)*. Madrid: Santillana; Aula XXI.
- ESCUADERO MUÑOZ, J. M. (2006). Compartir propósitos y responsabilidades para una mejora democrática de la educación. *Revista de Educación*, 339, 19-41.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. Y TERRÉN, E. (2008). Presentación. De inmigrantes a minorías: temas y problemas de la multiculturalidad. *Revista de Educación*, 345, 15-21.
- FRANZÉ, A. (2008). Diversidad cultural en la escuela. Algunas contribuciones antropológicas. *Revista de Educación*, 345, 111-132.
- GARCÍA CASTAÑO, F. J., RUBIO GÓMEZ, M. Y BOUACHRA, O. (2008). Población inmigrante y escuela en España: un balance de investigación. *Revista de Educación*, 345, 23-60.
- GIL-JAURENA, I. (2009). Diversidad cultural en educación obligatoria. ¿Qué sucede en las escuelas? En M. FERNÁNDEZ-MONTES Y W. MÜLLAUER-SEICHER (Coords.), *La integración escolar a debate (143-169)*. Madrid: Pearson.
- Y TÉLLEZ MUÑOZ, J. A. (2005). Las diferencias culturales según las estadísticas oficiales. Una manera parcial de mirar la realidad. En J. A. TÉLLEZ, B. MALIK, P. MATA ET AL., *Orientación intercultural (63-88)*. Madrid: Sanz y Torres.

- GRAY, J. ET AL. (1999). *Improving Schools. Performance & Potential*. Buckingham: Open University Press.
- HARGREAVES, A. Y FINK, D. (2006). Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo. *Revista de Educación*, 339, 43-58.
- JIMÉNEZ FRÍAS, R. (2010). Diversidad e igualdad de oportunidades. En T. AGUADO (Coord.), *Diversidad e igualdad en educación* (57-84). Madrid: UNED.
- MAC GILCHRIST, B., MYERS, K. Y REED, J. (2004). *The Intelligent School*. Londres: Sage.
- MARTÍNEZ ARIAS, R., GAVIRIA, J. L. Y CASTRO, M. (2009). Concepto y evolución de los modelos de valor añadido en educación. *Revista de Educación*, 348, 15-45.
- MARTÍN RODRÍGUEZ, E. (2002). Los movimientos de las «escuelas eficaces» y la «mejora de la escuela». En E. MARTÍN RODRÍGUEZ (Coord.), *Desarrollo de las instituciones educativas* (71-95). Madrid: UNED.
- MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J. B. (2008). Globalización de los discursos de calidad y evaluación y su impacto en la identidad del profesorado. En J. L. ARÓSTEGUI Y J. B. MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, *Globalización, posmodernidad y educación. La calidad como coartada neoliberal* (15-46). Madrid: Akal.
- MUÑOZ REPISO, M. (1996). La calidad como meta. *Cuadernos de Pedagogía*, 246, 52-57.
- ET AL. (2000). *La mejora de la eficacia escolar: un estudio de casos*. Madrid: CIDE.
- MURILLO, F. J. (2002). La mejora de la escuela: concepto y caracterización. En F. J. MURILLO Y M. MUÑOZ REPISO (Coords.), *La mejora de la escuela. Un cambio de mirada* (15-51). Madrid: CIDE-MECYD; Barcelona: Octaedro.
- (2002). ¿Y ahora qué?: una mirada de conjunto para seguir avanzando en la mejora de la escuela. En F. J. MURILLO Y M. MUÑOZ REPISO (Coords.), *La mejora de la escuela. Un cambio de mirada* (165-187). Madrid: CIDE-MECYD; Barcelona: Octaedro.
- (2004a). La investigación sobre eficacia escolar a debate. *Tendencias Pedagógicas*, 9, 111-131.
- (2004b). Un marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21, 319-360.
- (2005). *La investigación sobre eficacia escolar*. Barcelona: Octaedro.
- OCDE (1991). *Escuelas y calidad de la enseñanza*. Barcelona: Paidós; Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- PARRILLA, A. (2008). ¿Y si la investigación sobre la inclusión no fuera inclusiva? Reflexiones desde una investigación biográfico-narrativa. *Revista de Educación*, 349, 101-117.

- PÉREZ-ALBO, M. J. Y HERNÁNDEZ RINCÓN, M. L. (2000). Una dirección para la «mejora de la eficacia escolar». En A. VILLA (Coord.), *Liderazgo y organizaciones que aprenden*. III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos (1021-1034). Bilbao: Universidad de Deusto.
- PUELLES BENÍTEZ, M. (2007). Presentación. ¿Cómo conciliar valores y fines en educación? *Revista de Educación*, 344, 17-22.
- REYNOLDS, D., HOPKINS, D. Y STOLL, L. (1993). Linking School Effectiveness Knowledge and School Improvement Practice: towards a synergy. *School Effectiveness and School Improvement*, 4 (1), 37-58.
- STOLL, L. Y FINK, D. (1999). *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora*. Barcelona: Octaedro.
- TEODORO, A. (2010). *Educação, globalização e neoliberalismo. Os novos modos de regulação transnacional das políticas de educação*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- TORRES, J. (2008). Diversidad cultural y contenidos escolares. *Revista de Educación*, 345, 83-110.

Fuentes electrónicas

- BLANCO, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4 (3), 1-15. Recuperado de <http://www.rinace.net/arts/vol4num3/art1.pdf>
- BRICEÑO, C. A. (2000). *Escolaridad, calidad y equidad: convivencia frustrada*. Recuperado de <http://campus-oei.org/calidad/escolaridad.htm>
- COLOM, A. J. (2009). La equidad socioeducativa como determinante de la calidad en los sistemas educativos. *Revista Educación y Pedagogía*, XVI (40), 75-89. Recuperado de <http://revinut.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/viewFile/6015/5422>
- CREEMERS, B. ET AL. (1998). The Future of School Effectiveness and Improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 9 (2), 125-134. Recuperado de <http://www.mp.gov.rs/resursi/dokumenti/dok210-eng-Future of school effectiveness and improvement.pdf>

- ESCUADERO, T. (1997). Enfoques modélicos y estrategias en la evaluación de centros educativos. *RELIEVE*, 3 (1). Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v3n1/RELIEVEv3n1_1.htm
- MUÑOZ REPISO, M. (1999). Calidad divino tesoro. *Crítica*, junio, 22-25. Recuperado de <http://www.educacion.gob.es/cide/espanol/investigacion/rieme/documentos/files/criticacalidad/criticacalidad.pdf>
- MURILLO, F.J. (2010). ¿Quiénes son los responsables de los resultados de las evaluaciones?: hacia un planteamiento de valor agregado en educación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8 (4), 3-9. Recuperado de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num4/editorial.pdf>
- RODRÍGUEZ I BOSCH, J. L. Y LAHOZ, M. (2007). Calidad y equidad desde una pedagogía ética. Un lenguaje distinto para la alteridad. *Episteme*, 11, año 3, abril-septiembre. Recuperado de http://www.uvmnet.edu/investigacion/episteme/numero11-07/colaboracion/a_calidad.asp
- SANDER, B. (2002). *Nuevas tendencias en la gestión educativa: democracia y calidad*. Recuperado de http://www.educoas.org/portal/bdigital/contenido/laeduca/laeduca_123125/articulo3/index.aspx
- SEIBOLD, J. R. (2000). La calidad integral en educación. Reflexiones sobre un nuevo concepto de calidad educativa que integre valores y equidad educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 23. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie23a07.htm>
- UNESCO (2001). Declaración Universal sobre Diversidad Cultural. Recuperado de http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

Dirección de contacto: Patricia Mata Benito. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Facultad de Educación. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. C/ Senda del Rey, 7. 28040, Madrid. E-mail: pmata@edu.uned.es