

ETNOGRAFIA Y EFECTIVIDAD ESCOLAR: HALLAZGOS DE UN ESTUDIO EN PROCESO

ETNOGRAFIA E EFICÁCIA ESCOLAR: A RESULTADOS DO ESTUDO EM ANDAMENTO



Vol.9 nº 17 jan./jun.2014
p. 17-28

Alejandro Carrasco¹

Manuela Mendoza²

RESUMEN: El artículo forma parte de una investigación sobre efectividad escolar en Chile que usa como supuesto que las prácticas y procesos educacionales son mediados por la composición social de las escuelas, así como por sus contextos socioeconómicos, culturales y políticos. Una conceptualización semejante demanda un enfoque etnográfico para explorar en profundidad y situadamente las relaciones entre aprendizaje, enseñanza y sociedad. En contraste, la investigación cualitativa en Chile, en el área de mejora y efectividad escolar, ha empleado 'estudios de casos' como método predominante. Sin embargo, tales estudios adolecen de importantes límites: escasa longitudinalidad, falta de inmersión en las prácticas cotidianas de las escuelas, dificultades para conocer la perspectiva de profesores, directivos y estudiantes sobre su práctica, enfoque deductivo para introducirse en la realidad de las escuelas mediante instrumentos estructurados ex ante, así como análisis mediante categorías prefabricadas. Como resultado, estos estudios han elaborado conclusiones sesgadas sobre la relación entre clases social, procesos educacionales y resultados escolares. Combinando metodologías cuantitativas y cualitativas, se desarrolla un estudio etnográfico orientado a identificar elementos que permitan comprender las diferencias de desempeño entre escuelas mediante una investigación en profundidad de 9 establecimientos de distinto nivel socioeconómico entre los meses de Agosto 2012 y junio 2013, con visitas semanales a las escuelas. El artículo presenta resultados emergentes que provienen del trabajo de campo, buscando desafiar los hallazgos existentes que naturalizan la visión que la calidad de la escuelas se explica casi únicamente por sus factores internos y que operan de manera independiente a los contextos donde estas se emplazan.

PALABRAS CLAVE: Etnografía, Efectividad Escolar, Ubicuidad.

ABSTRACT: The article is part of a research on school

¹ Profesor Asistente Pontificia Universidad Católica de Chile

² Investigadora Adjunta Pontificia Universidad Católica de Chile.

effectiveness in Chile that considers educational practices and processes are mediated by the social composition of schools, as well as socio-economic, cultural and political contexts. Such conceptualization demands an ethnographic approach to explore in depth and in a located way relationship between teaching, learning and society. In contrast, qualitative research in Chile, in the area of school effectiveness and improvement, has used "case studies" as the predominant method. However, these studies have important limitations: low longitudinality, lack of immersion in the daily practices of schools, difficulties for knowing the perspective of teachers, principals and students about their practice, deductive approach to enter the reality of schools through instruments structured ex ante, and analysis using prefabricated categories. As a result, these studies have produced biased conclusions about the relationship between social classes, educational processes and learning outcomes. Combining quantitative and qualitative methods, this ethnographic study was oriented to identify elements explaining the performance differences between schools, through a in deep investigation of 9 schools with different socioeconomic status, between August 2012 and June 2013, with weekly visits. The paper presents results emerging from the work field, seeking to challenge existing findings that naturalize the view that the quality of schools is explained almost entirely by internal factors and operating independently of the contexts in which these are located.

KEYWORDS: Ethnography, School Effectiveness, Ubiquity.

I. INTRODUCCIÓN

El artículo presenta los fundamentos, diseño y resultados emergentes de una investigación en proceso sobre escuelas efectivas en Chile, ello en el marco de la fase etnográfica del Proyecto Fondecyt Regular N° 1110315 School Effectiveness and Value Added Models: From Quantitative Analysis to Qualitative Outcomes (San Martín, E. & Carrasco, A.), 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 este artículo.

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 de 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.

Dado este punto de partida, consideramos que la **estrategia metodológica** más apropiada es la etnografía. Más adelante se profundizará en este argumento, pero por el momento diremos que la implementación de esta estrategia consistió en la investigación en profundidad de 10 escuelas de distinto nivel socioeconómico, en las cuales un equipo de cinco investigadores semanalmente hizo trabajo etnográfico, entre septiembre de 2012 y junio de 2013. La Tabla 1 sintetiza las características que fundamentaron la selección de estas escuelas:

Tabla 1: Características de escuelas seleccionadas

*	Indica dor VA	NSE**	Escuela	Comuna	Copago
	Indica dor VA (-)14	Alto	Escuela 1	Maipú	Alto (PS)
	17,7	Medio	Escuela 2	Santiago	Medio (PS)
	(-)9,6	Medio	Escuela 3	San Miguel	Medio (PS)
	7,4	Bajo	Escuela 4	El Bosque	Medio (PS)
	(-)14	Bajo	Escuela 5	Cerro Navia	Medio (PS)
	(-)24	Medio	Escuela 6	Recoleta	Cero (PS)
	21	Medio	Escuela 7	San Miguel	Cero-Municipal
	(-)26	Medio	Escuela 8	Cerro Navia	Cero-Municipal
	20	Medio	Escuela 9	La Florida	Cero-Municipal
	(-)24	Bajo	Escuela 10	Cerro Navia	Cero-Municipal
*VA=Valor agregado.					
**NSE= Nivel socioeconómico de la escuela.					

En lo que sigue, se realiza una problematización sobre el modo en que, tanto teórica como metodológicamente, se han llevado a cabo los estudios de efectividad escolar en Chile (II); luego, dado este diagnóstico, se argumenta por qué la etnografía constituye una aproximación con potencial para ir más allá de las deficiencias detectadas y aportar a los estudios de efectividad escolar (III); finalmente, se esbozan algunos hallazgos generales identificados a partir de la implementación de esta perspectiva en el estudio (IV).

II. LA EFECTIVIDAD ESCOLAR EN CHILE

Aunque poco común en otros países, la investigación con foco en la efectividad escolar ha sido una de las principales fuentes de información para la toma de decisiones en la política educativa chilena, siendo fundamental para la creación y fomento de las estrategias de medición, evaluación y responsabilización (rendición de cuentas) en las escuelas. A continuación, revisaremos cuáles son los elementos conceptuales y metodológicos característicos de estos estudios, que aquí interesa problematizar.

I. Conceptualización y metodología

En términos conceptuales, los estudios de efectividad escolar en Chile responden al enfoque de la reproducción (Bourdieu y Passeron, 1996) y determinismo de las condiciones socioeconómicas sobre el rendimiento educacional. Por ello, 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”. Sobre esta base, 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 entrada 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, en tanto 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 a partir del cual se exige a todas las escuelas los mismos estándares de rendimiento, independiente de los contextos en que se emplazan. 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 ejemplo, en el conocido estudio “Escuelas efectivas en contextos de pobreza. ¿Quién dijo que no se puede?” (Bellei, C., Muñoz, G., Pérez, L.M., Raczynski, D., 2004), se señala que una escuela eficaz es aquella “que promueve de forma duradera el desarrollo integral de todos y cada uno de sus alumnos más allá de lo que sería previsible teniendo en cuenta su rendimiento inicial y su situación social, cultural y económica” (En Murillo, 2003: 54)

Asimismo, Eyzaguirre y Fontaine (2008) señalan que las escuelas efectivas son aquellas que, con iguales restricciones socioeconómicas y el mismo marco legislativo que las demás, se destacan del resto y obtienen resultados sobresalientes.

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 **cuantitativo**, 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.

2. Hallazgos

Los hallazgos de los estudios sobre efectividad escolar en Chile consisten en la identificación de aquellas buenas y malas prácticas escolares, definitorias de la efectividad. Estas refieren a distintos niveles de acción, como la gestión de los directivos, la labor pedagógica de los docentes, la actitud de aprendizaje de los alumnos, el rol de los apoderados, los recursos y herramientas pedagógicas disponibles, entre otros. Por ejemplo, Mena et al. (1999) señalan que las claves del éxito en las comunidades educativas refieren a ocho aspectos: a. Directivos que crean una visión colectiva y que compartan la gestión escolar; b. Profesores con tiempo para reflexionar y perfeccionarse en conjunto; c. Alumnos activos que participan los procesos de desarrollo educativo; d. Apoderados incluidos en los procesos escolares (arraigo de la escuela en la cultura local); e. Alianzas con otros actores, como Ministerio de Educación, municipios, empresas y universidades; f. Prácticas pedagógicas innovadoras; g. Uso de recursos didácticos que “recreen” los recursos tradicionales; h. Objetivos compartidos por alumnos y profesores: la alegría de aprender (versus aprendizaje aburrido).

El estudio hecho por UNICEF (2004) distingue dos niveles de acción que incidirían en la efectividad escolar: por una parte, las características de la gestión institucional y pedagógica, como contar con buenos líderes institucionales y pedagógicos, y tener reglas claras y manejo explícito de la disciplina; por otra parte, la enseñanza y las prácticas en el aula, como realizar una constante supervisión y retroalimentación a los alumnos, y hacer un uso intensivo del tiempo.

Eyzaguirre (2004) destaca la importancia de los siguientes aspectos: a) La convicción por parte de quienes están a cargo del proyecto educativo de que los alumnos en pobreza pueden alcanzar altos rendimientos; b) La convicción de que la instrucción académica es importante; c) La educación en pobreza no difiere esencialmente de la educación del resto de los niños; d) La necesidad de focalizar los proyectos educativos; e) Importancia de imprimir un sentido de urgencia a la gestión educativa; f) La relevancia de instaurar una cultura del esfuerzo; g) La necesidad de entregar un currículo enriquecido; h) Necesidad de escoger métodos probados que funcionan; i) Necesidad de aplicar evaluaciones externas en forma constante; j) Importancia de generar un ambiente personalizado y ordenado.

Por su parte, Eyzaguirre y Fontaine (2008) concluyen que las brechas de rendimiento observadas entre las escuelas seleccionadas no se explican por el factor socioeconómico ni por las características estructurales de las escuelas (jornada escolar, número de alumnos por curso, características del cuerpo docente, ingreso que la escuela recibe por alumno atendido y nivel educacional de los maestros) sino por factores de carácter pedagógico y de gestión considerados en la investigación. Habrían escuelas que se organizan para dar más y mejores oportunidades para aprender y otras a las que les faltan las competencias organizacionales y pedagógicas para que los niños alcancen los conocimientos y las destrezas mínimas esperables. Algunas de estas denominadas oportunidades para aprender son: a) destinar mayor tiempo en las clases de lenguaje al desarrollo de las habilidades verbales; b) privilegiar la lectura entre las actividades de lenguaje posibles; c) que los niños completan mayor cantidad de trabajo por período de estudio; y d) perder menos tiempo en clases gracias a que los cursos están mejor nivelados. Las causas de estas diferencias no se buscan en el profesorado, sino en la gestión de las escuelas.

De manera similar, Majluf y Hurtado (2008) relevan la importancia de la gestión, es decir, de que el director genere dinámicas que propicien un compromiso de los profesores

con el establecimiento, de modo que las acciones del director y las respuestas de los docentes pongan al énfasis académico como una meta fundamental. Para estas dinámicas es central un liderazgo efectivo: se trata de líderes que se ocupan tanto de lo administrativo como lo académico, que desafían a sus seguidores, los entusiasman, generan una visión compartida, espíritu de equipo y compromiso con las metas; son justos, confían en los docentes, y tienen buena apreciación de su desempeño; directores entregan recompensas monetarias (incentivos con ingresos) y no monetarias (elogios).

3. Problematicación

Nuestra pregunta de investigación busca comprender e ilustrar las relaciones entre contextos sociales, procesos educacionales y desempeños asociados. Planteamos que los estudios de caso usados por la investigación tradicional en efectividad escolar tienen límites para atender a estas relaciones, límites que la etnografía contribuye a superar tanto en términos metodológicos como conceptuales.

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 mundo (Luyten et.al., 2005; Thrupp, 2001; Goldstein et.al., 2000; Angus, 1993), 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: tal como si fueran pasteles, si las escuelas A, B y C tienen buenos resultados, todos aquellos elementos comunes serán considerados parte de la receta. Sin embargo, no hay 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 desproblematicación 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. No obstante, la oposición entre factores intraescuela y extraescuela es, 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 de la mezcla socioeconómica 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 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.

Algunos rasgos metodológicos entrelazados entre sí que propiciarían esta falencia son:

- Escasa longitudinalidad: Terrenos cortos y concentrados que a) no permiten observar variabilidades ni cambios discursivos y/o de prácticas, ni b) testear y modificar las concepciones de análisis con que el investigador a priori. Así, en base a un limitado horizonte de tiempo se hacen generalizaciones sobre las tramas, prácticas, relaciones que ocurren en las escuelas.

- Escasa inmersión e interacción: Falta de inmersión en las prácticas cotidianas de las escuelas que dificulta conocer en profundidad la perspectiva de profesores, directivos y estudiantes sobre sus prácticas, así como sus prácticas mismas.

- Enfoque deductivo: Instrumentos estructurados ex ante y análisis mediante categorías prefabricadas, que favorecen la dificultad de a) distinguir información que no se ajuste a estos parámetros, así como b) su análisis y elaboración de categorías emergentes.

III. POTENCIALIDADES DE LA ETNOGRAFÍA ESCOLAR

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.

Un primer punto a tener en cuenta es que hablar de etnografía no es lo mismo que hablar de métodos cualitativos, propios de la sociología, sino que se configura más bien como una práctica autónoma (Rockwell, 2009). Por lo tanto, la etnografía presenta una serie de diferencias respecto de los estudios de caso que, según sostenemos acá, la hacen apropiada para remediar o al menos aplacar las deficiencias descritas.

No profundizaremos en todos los rasgos distintivos de la etnografía, solo en algunas características especialmente pertinentes para nuestros fines, a saber (Rockwell, 2009):

I. La etnografía como perspectiva

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 (la información se produce, no se levanta). Por lo tanto, las concepciones iniciales en torno a la escuela difícilmente se mantienen idénticas hasta el final del estudio. Esto implica que la etnografía es más que un método, es una perspectiva.

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. Junto con esto, es central para 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.

2. El etnógrafo como herramienta

La etnografía es de por sí ecléctica, en tanto combina una serie de técnicas tomadas de distintas disciplinas. Lo que la vuelve distintiva es el uso que hace de estas técnicas, en tanto no existen fórmulas exactas para ello, sino que su combinación varía según los problemas estudiados, la evolución de un trabajo de campo o de un problema de estudio y las perspectivas teóricas de los investigadores. De aquí, entonces, la importancia del etnógrafo como herramienta para ir definiendo qué técnicas usar y en qué momento, según su habilidad para descifrar el ámbito de estudio, sin pautas rígidas a priori.

Este punto es crucial para contrarrestar la falta de inmersión que ha caracterizado a los estudios de efectividad. Para apoyar esto, la etnografía cuenta con herramientas muy útiles, como son:

- **La experiencia directa y prolongada en una localidad** (en este caso, la escuela). El tiempo es variable pero debe ser lo suficientemente largo para precisar interrogantes y construir respuestas.

- **Interacción con los habitantes de la localidad** (en este caso, los actores de la escuela). Esta es posibilitada por la experiencia directa y prolongada, lo cual permite la inmersión en el espacio de trabajo y la consiguiente profundización de las relaciones que allí se entablen.

- **Trabajo de campo flexible y abierto.** El etnógrafo estructura los tiempos y actividades del trabajo en terreno según las experiencias y hallazgos emergentes, por lo que, lejos de ser una estructura rígida, debe ser constantemente elaborada y re-elaborada. Esto no implica una ausencia de teoría que oriente la labor pues, de hecho, esta es fundamental para posibilitar dicha apertura.

- **La etnografía no se acerca a la realidad de estudio con una mirada prescriptiva y evaluativa.** Llevado al tema que nos convoca, la etnografía tiene el potencial de visibilizar procesos y temáticas de las escuelas sin reducirlos a su catalogación y enjuiciamiento en términos positivos o negativos para la efectividad. Sin duda, a partir de esto el concepto mismo de efectividad se ve aludido y en alguna medida cuestionado, ante su potencial para rotular las prácticas observadas, lo cual sin duda debe configurarse como un elemento a discutir y replantear.

IV. LA UBICUIDAD DE LA EFECTIVIDAD ESCOLAR

La inclusión de estos elementos en los diseños de investigación en el campo de la efectividad escolar puede ser provechosa para identificar mecanismos que permitan

comprender las diferencias de desempeño entre escuelas, ello dando espacio para la comprensión de las relaciones de la escuela con aquellos elementos que suelen concebirse como externos a ella y, en consecuencia, del rol que ello juega en la explicación de su desempeño. En este estudio, estos potenciales de la etnografía se han traducido en rasgos específicos del diseño de investigación y del trabajo de campo. Por ejemplo, la indagación se fundamenta en ejes de problematización definidos teóricamente y a partir de la evidencia, tanto empírica como de política educativa, dando lugar a temas generales que deben ser abordados, como la pedagogía, los efectos composicionales y la rendición de cuentas. Estos elementos no estructuraron el trabajo de campo con categorías fijas sino que constituyen una guía en tanto focos de atención.

A partir del análisis realizado para cada escuela es posible identificar ciertos temas que atraviesan sus particularidades, emergiendo como ejes analíticos relevantes. En este sentido, 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 prácticas comunes y transversales entre escuelas, independiente de si agregan o no valor. Esto es la ubicuidad de la efectividad escolar, en tanto las "buenas" y "malas" prácticas identificadas a partir de los estudios anteriormente realizados están en todas partes.

Para graficar este hallazgo, a continuación se describe sucintamente una de las categorías analíticas emergentes, referida a uno de los modos identificados que las escuelas tienen para lidiar con la contextualidad socioeconómica de sus alumnos, especialmente cuando estos son de bajos recursos. 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. Pese a esto y aunque 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.

La escuela afectiva

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, VA-)

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. Así lo señalan en las escuelas 3 y 7, una que no agrega valor y otra que sí, respectivamente.

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, VA-)

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, VA+)

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 afectiva 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, VA-)

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.

V. PALABRAS FINALES

La ausencia de una correspondencia exacta entre el indicador de valor agregado y el tipo de práctica escolar está evidenciando, antes que a errores por ejemplo metodológicos, una complejidad de la realidad mayor que aquella captada por los datos estadísticos. En efecto, el ejemplo presentado es relevante en tanto pone de manifiesto uno de los potenciales de la indagación etnográfica para la investigación en efectividad escolar, a saber, que permite poner en tensión las clasificaciones entre escuelas establecidas por una metodología, como es,

en este caso, el análisis de valor agregado. Esto en tanto parte de la base de que es necesario desnaturalizar una evidente relación entre las clasificaciones que estas estrategias cuantitativas generan, y las prácticas educacionales.

Específicamente, lo que la indagación etnográfica está demostrando es que la efectividad/inefectividad de las escuelas es capturada por un indicador incompleto e impreciso ya que es muy insensible para describir procesos críticos asociados al desempeño de las escuelas. Se trata de indicadores que no pueden expresar la semántica, la ecología pedagógica de las escuelas; son más bien restringidos en su poder ilustrativo. En este sentido, la etnografía se presenta como una herramienta fundamental que pone de manifiesto que la dinámica de una escuela es incommensurable para dispositivos discretos y poco exhaustivos de clasificación, como son los indicadores de valor agregado. Por ello es que se presenta como una estrategia de investigación sumamente adecuada para contribuir a poner de manifiesto dimensiones de la vida escolar que se despliegan en cada contexto como decisivas pero invisibles, con estas meras clasificaciones, para la sociedad civil, el estado y las agencias evaluadoras. Es así cómo puede aportar a la comprensión de los mecanismos mediados por el contexto que están, en buena parte, explicando las diferencias en los desempeños de las escuelas.

Por lo tanto, el uso de la etnografía en este estudio tiene, al menos, tres importantes consecuencias. En primer lugar, tiene consecuencias metodológicas, en tanto se hace evidente la insuficiencia de la estadística y la riqueza que aportan las técnicas que se combinan en los estudios etnográficos para producir información relevante en la investigación en efectividad escolar.

En segundo lugar, el uso de la etnografía en estos estudios fuerza una reflexión epistemológica, 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 sugiere el cuestionamiento de la pertinencia del concepto de efectividad: ¿qué define a una escuela efectiva? Lo que aquí se sugiere es limitar el concepto y referirlo exclusivamente a aquello que, en última instancia, evalúa: los resultados medidos en pruebas estandarizadas (efectividad de resultados medibles estandarizadamente); no a dinámicas generales de la escuela (efectividad escolar). Por lo tanto, se hace necesario distinguir el concepto de efectividad del de calidad u otras categorías englobantes de una serie de prácticas escolares.

Por último, la inclusión de una aproximación etnográfica se revela como crucial en un nivel más práctico y de toma de decisiones, especialmente para la política pública: pone en entredicho las clasificaciones de escuela que se elaboran a partir de determinados indicadores de desempeño, lo que puede ser central para la (re)definición de las actuales políticas de estandarización del mejoramiento escolar, de accountability, de explicación de desempeños, etc., que hoy en día se fundamentan en los estudios de efectividad reseñados. Si bien estos son un aporte pues reducen complejidad, por lo mismo pueden convertirse en un arma de doble filo si llegan a considerarse de manera naturalizada como "indicadores de la verdad": en base a ellos se elaboran listados de rasgos necesarios a desarrollar en las escuelas y definen estrategias de estado que estas obligatoriamente deben cumplir, bajo riesgo de entrar en un círculo vicioso de desprestigio, devaluación de sus recursos humanos, pérdida de matrícula e incluso de su cierre definitivo. Dicho esto, lo que aquí se sugiere no es la renuncia a la elaboración de estos indicadores; más bien se propone su necesario uso combinado con etnografía, a fin de producir el juego entre reducción y complejización de la realidad. No se trata de demonizarlos pero sí de darles su justo peso: solo permiten emitir juicios parciales no son generalizables ni totalizantes de las dinámicas escolares.

BIBLIOGRAFÍA

- Angus, L. 1993. The Sociology of School Effectiveness. **Review Essay British Journal of Sociology of Education** 14(3): 333-345.
- Bourdieu, P. y J.C. Passeron. 1996. **La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza**. Distribuciones Fontamara, México.
- Eyzaguirre, B. 2004. **Claves para la educación en pobreza**. CEP. Chile.
- Eyzaguirre, B. y Fontaine, L. 2008 **Las escuelas que tenemos**. Centro de Estudios Públicos. Chile.
- Ferrándiz, F. 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. 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**, 16(3): 249-279.
- Majluf, N. y Hurtado, J. 2008. **Hacia una mejor gestión en los colegios. Influencia de la cultura escolar sobre la educación**. Andros impresores. Chile.
- Mena, M., Prieto, M. y Egaña, M. 1999. Cada escuela es un barco. Cartas de navegación de comunidades que aprenden. Santiago: UNICEF/MINEDUC.
- 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, E. 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?**

Recebido em: 05/01/2014

Aprovado para publicação em: 08/06/2014