

**Carriego, Critina (2010) "Eficacia escolar y etnografía en escuelas de la Ciudad de Buenos Aires", en Wainerman, C. y M.M. Di Virgilio (comp..) *Haciendo Investigación en Educación*, Buenos Aires, Editorial Manantiales. (en prensa)**

## 1. INTRODUCCIÓN

La ponencia que se presenta constituye un avance de la investigación en curso "Trabajo Pedagógico y contexto", que se desarrolla en cuatro escuelas de la Ciudad de Buenos Aires<sup>1</sup>. Dicha investigación se inscribe en la línea de los estudios que intentan comprender las relaciones entre la sociedad y el sistema educativo y su objetivo es indagar qué características adquiere el trabajo pedagógico en función del contexto social y normativo.

El valor de los hallazgos cualitativos se fundamenta en el relato y la explicitación del recorrido de la investigación (Gallart, 2002). Por ello se propone exponer una descripción del proceso realizado hasta el momento. Su finalidad es mostrar los detalles del diseño (las técnicas utilizadas en función de las dimensiones de trabajo, ejemplos de instrumentos) y compartir los aspectos más relevantes de la "trastienda" (Wainerman, 1997) del trabajo de investigación: la negociación de la entrada, los insumos obtenidos en relación con las categorías analíticas, la reformulación de aspectos del diseño y/o del cronograma y el surgimiento de conceptos emergentes. De este modo, se hará transparente para el lector la distancia entre lo propuesto al inicio del trabajo y lo sucedido efectivamente en el proceso de confrontación empírica. Asimismo, la preparación de esta ponencia obliga a un ejercicio reflexivo sobre los pasos dados y ofrece una oportunidad para compartir las decisiones y vivencias surgidas durante su desarrollo.

## 2. DESARROLLO

### 2.1. Las decisiones iniciales

A más de un año de la presentación de la propuesta de tesis, parece sencillo ordenar esta ponencia y plantear que el propósito de la investigación tiene su origen en una preocupación inicial y en un conjunto de lecturas y actividades profesionales. Pero si bien esto fue así, solo resultó claro después de un proceso signado por avances y retrocesos y quizá, inicialmente, por más retrocesos que por avances.

El primer tema planteado en abril del año 2006 al comenzar el doctorado, se vinculaba con los procedimientos de evaluación externa que utilizan las instituciones educativas para evaluar y certificar su calidad. También me viene a la memoria una reunión con mi director en el que el

---

<sup>1</sup> La investigación mencionada es dirigida por el Dr. Mariano Narodowski.

tema principal era “escuela y desarrollo local”. Ya no recuerdo a través de qué etapas el tema fue evolucionando. Si bien existen los borradores que permitirían rastrear las decisiones, seguramente esto resultaría demasiado aburrido como relato (aunque haya sido interesante e intenso como vivencia). De todos modos, y a pesar de la distancia entre el inicio y la forma definitiva que adquirió la propuesta, el proceso se sostuvo siempre sobre un hilo conductor: la escuela y sus actores.

¿Por qué estudiar la escuela y sus actores? Por un lado, está presente la inquietud por la creciente deslegitimación de las instituciones sociales y de la escuela como tal, inserta en un escenario en el que las políticas educativas no generan los resultados esperados y en el que se cuestiona su sentido y su eficacia. Por otro lado, Viñao (2001) sostiene que, en gran medida, los reiterados fracasos de las reformas educativas pueden explicarse por la diferencia que existe entre la cultura y los propósitos de los políticos, de los técnicos y de los docentes que trabajan en las escuelas.

Dada la necesidad de mejorar los procesos y los resultados de aprendizaje, necesitamos comprender el funcionamiento y las estrategias que ponen en juego sus actores (docentes, padres, estudiantes), analizar las exigencias que pesan sobre ellos y en qué contexto se desarrollan sus prácticas. Es decir, generar un diseño que permita ver lo desconocido que se oculta tras lo conocido y cotidiano del funcionamiento escolar (Santos Guerra; 1993: 21).

Podríamos decir que el interés por convertir a la escuela en un objeto de estudio se sostiene en la necesidad de comprender la cultura escolar y las razones de sus protagonistas. Este proceso requiere situar las perspectivas y estrategias de sus actores en su contexto sociohistórico específico, desnaturalizar sus prácticas y objetivarlas en un análisis comprometido con su mejora.

## 2.2. ¿Qué nos propusimos investigar?

El objetivo general de la investigación es describir cómo se definen y negocian las acciones vinculadas al trabajo pedagógico en función del contexto social y normativo, en escuelas de Educación Básica de la Ciudad de Buenos Aires.

A partir de las preocupaciones enunciadas se identificaron tres ejes analítico-conceptuales, cuya interacción se grafica en el Cuadro 1. Las implicancias de cada uno de ellos se explica a continuación.

a) Hegemonía del trabajo pedagógico.

Se asume como prioritario que en la escuela debería existir una *hegemonía del trabajo pedagógico* (Ezpeleta y Furlán, 2000: 116) y que el tiempo de enseñanza y la intencionalidad educativa deben dar el marco al quehacer cotidiano.

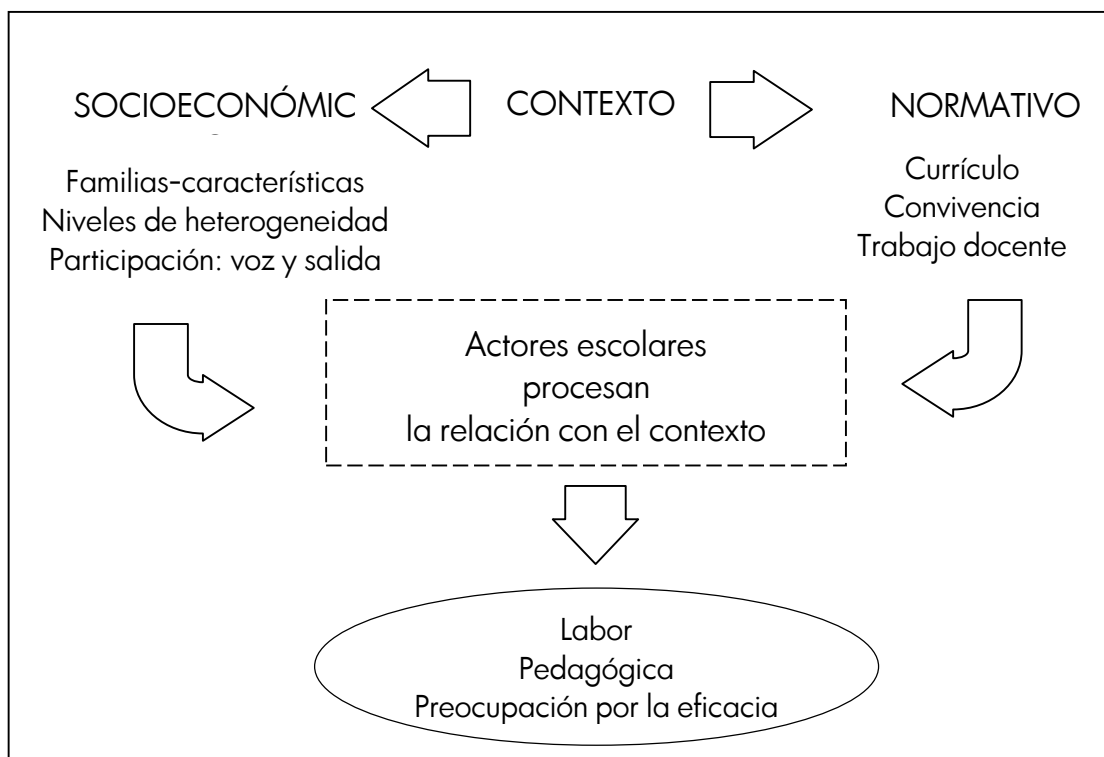
Nos detenemos en el análisis del desempeño en escritura debido a que, como indican las investigaciones sobre Eficacia Escolar, el aprendizaje de habilidades básicas es un indicador de la efectividad de la escuela. En la definición de eficacia se debe considerar que el aprendizaje se verifique en todos y cada uno de los alumnos y en mayor medida de lo que sería esperable teniendo en cuenta su rendimiento previo y la situación social, económica y cultural de las familias<sup>2</sup> (Raczynski, 2004).

Para la investigación hemos considerado el trabajo pedagógico en dos aspectos. Por un lado lo que puede observarse acerca de la enseñanza, el vínculo del docente con sus alumnos y el aprovechamiento del tiempo de la clase. Por otro lado, la medición de los resultados entendida como el conocimiento que agrega la escuela durante un tiempo determinado, que para este caso es de un ciclo lectivo. Esta medición, dentro del marco de la Eficacia Escolar, se denomina “valor añadido” (o agregado) y hace referencia al aprendizaje alcanzado por los niños que concurren a la escuela. En este sentido Stoll y Fink (1999: 67) afirman que “el término “valor añadido” describe la importancia dada por la escuela al logro de los alumnos por encima de los conocimientos y factores ambientales previos que ellos aportan”.

---

<sup>2</sup> Se asume que la evaluación de habilidades básicas constituye solo un aspecto del concepto de eficacia, ya que este concepto supone que se debe conseguir un desarrollo integral de los alumnos (Murillo, 2007).

Cuadro 1: Esquema del análisis teórico propuesto por la investigación



b) Regulación- Autonomía:

Algunas interpretaciones sostienen que la realidad cotidiana de la escuela determina lo que es la institución escolar y frecuentemente lo normativo aparece como lo opuesto a lo cotidiano. Otras opiniones reconocen que lo cotidiano es afectado por la presencia de lo regulado y analizan sus articulaciones (Granja Castro, 2000). Esta investigación acuerda con la segunda perspectiva.

Del contexto normativo pretendemos observar el desarrollo del currículo, las características de la convivencia y las normas que regulan el trabajo docente.

c) Relación escuela- familia.

La escuela se ha configurado sobre el dispositivo de la alianza entre la escuela y la familia (Narodowski, 1994) y dicha relación constituye uno de los factores identificados como significativo por las investigaciones, debido a su influencia en la calidad del trabajo pedagógico (Rackzynski, 2004).

La relación entre la escuela y la familia puede ser analizada a la luz de la perspectiva “voz y salida” (Hirschmann, 1970). Este análisis pone en claro que los actores que experimentan una creciente insatisfacción en las organizaciones que integran disponen de dos reacciones: 1) la salida (o retiro de una relación) y 2) la voz (intento de reparar y mejorar la relación haciendo un esfuerzo por comunicar las quejas, inconformidades y propuestas de mejoramiento).

Con respecto a la relación escuela-familia nos interesa analizar el nivel de participación<sup>3</sup> y el vínculo que establecen los padres con la escuela (voz y salida).

### 2.3. ¿Cuál es el camino para alcanzar los objetivos?

Las definiciones metodológicas que se presentan a continuación orientan el trabajo en todo su desarrollo. Conformaron la propuesta de tesis presentada en noviembre de 2007, y son producto de los ajustes sugeridos por el tribunal que la evaluó en aquel momento.

#### a) Elección del diseño metodológico.

La búsqueda de una visión holística del problema, que requiere conocer cómo funciona el conjunto y cómo interactúan los actores (Sautu, 2003: 56), llevó a elegir un diseño de investigación cualitativo. A la vez, la preocupación por los procesos y los resultados, sin que ninguno de ambos sea relativizado, ayudó a decidir la combinación del trabajo etnográfico con la medición de resultados de aprendizaje. Como afirma Bertely Busquets (2000: 34): “uno de los retos del etnógrafo educativo estriba en comprender, desde dentro y en situaciones específicas, las representaciones sociales- (...) - que conforman el entramado cultural de la educación escolarizada.” En este marco se considera que los resultados alcanzados por cada grupo de alumnos luego de un año de escolaridad, deben ser situados y comprendidos dentro de dicho entramado cultural.

#### b) Tipología de entrada

A partir del objetivo planteado, que consiste en indagar cómo se definen y negocian las acciones vinculadas al trabajo pedagógico en función del contexto social y normativo, se considera necesario estudiar escuelas insertas en escenarios que conjuguen variaciones en estos aspectos del contexto. Por un lado las investigaciones sobre eficacia escolar muestran que la variable “nivel socioeconómico” no determina los resultados escolares<sup>4</sup>. Por otro lado, existen estudios que muestran una creciente regulación del subsistema estatal respecto al subsistema privado<sup>5</sup>. Por ello resulta relevante analizar cómo influyen el nivel socioeconómico (NSE) de las familias y la pertenencia a uno u otro subsistema, en quienes tienen a su cargo la tarea pedagógica. Estos motivos ofrecen fundamento a la decisión de estudiar cuatro casos que combinen de manera cruzada estas características.

---

<sup>3</sup> Por participación se entiende el conjunto de actividades mediante las cuales los individuos se hacen presentes y ejercen influencia en un ámbito público (Frigerio, 1992).

<sup>4</sup> Un ejemplo de estos resultados se reflejan en la investigación realizada por Raczynski (2004) en escuelas de sectores marginales en Chile.

<sup>5</sup> Narodowski, (1999); Narodowski y Nores, (2002).

El universo de estudio está constituido por las escuelas primarias de la Ciudad de Buenos Aires<sup>6</sup>. Por las razones expuestas anteriormente, las unidades de análisis se definen a partir de una muestra intencional que combina las variables: nivel socioeconómico (alto y bajo) y tipo de gestión (estatal y privada). La indagación se propone la comparación sistemática entre 4 escuelas<sup>7</sup>.

Cuadro 2. Tipología de entrada

Tipo de gestión	Nivel socioeconómico	
	Bajo	Alto
Oficial	1	1
Privada	1	1

Para seleccionar las escuelas de NSE bajo se estimó que sería adecuado buscarlas dentro de los distritos escolares del sur de la ciudad (Nº 4, Nº 5 ó Nº 19), debido a que en ellos se corrobora un 19% de hogares con NBI (necesidades básicas insatisfechas), a diferencia de los distritos del norte donde el porcentaje no supera el 7%<sup>8</sup>. El conocimiento de una institución privada de uno de los distritos del sur, llevó a seleccionar la escuela estatal más cercana.

La escuela privada de NSE medio- alto se seleccionó por la cuota que pagan las familias y para la comparación de los resultados del trabajo pedagógico era importante que los grupos de alumnos no fueran reducidos. De lo contrario esta variable podía teñir los resultados y explicarlos, en el caso en que estos últimos fueran mejores que en los demás casos.

A diferencia de lo que sucede con las escuelas de NSE bajo, no resultó fácil encontrar una escuela primaria estatal donde concurren niños de familias de NSE medio-alto. Se hizo necesario identificar una escuela de este tipo con prestigio académico que fuera atractiva o deseable para aquellas familias que consideran por principio que sus hijos deben concurrir a una escuela estatal aunque estén en condiciones de pagar la cuota de un colegio privado.

<sup>6</sup> El sistema de educación primaria de la Ciudad de Buenos Aires se encuentra conformado por 448 unidades educativas públicas y 462 unidades educativas privadas, es decir, un total de 910 escuelas. A nivel del sistema, esto se traduce en un 49% escuelas públicas y un 51% de escuelas privadas. Asimismo, el sistema de provisión educativa de la Ciudad es en términos nacionales el séptimo sistema de educación primaria más grande, superado por los sistemas de las provincias de Buenos Aires, Córdoba, Santa Fe, Entre Ríos, Santiago del Estero, y el Chaco (Narodowski, Nores, 2002).

<sup>7</sup> "La significación de la singularidad tiene un nivel legítimo en la producción de conocimiento. El conocimiento científico desde la investigación cualitativa no se legitima por la cantidad de sujetos estudiados, sino por la cualidad de su expresión". (González Ávila, M. en <http://www.campus-oei.org/salactsi/mgonzalez5.htm>).

<sup>8</sup> Censo Nacional de Población y vivienda, 2001. INDEC.

Se ha elegido para el estudio el nivel de educación básica porque en ella se inscribe el proceso inicial de alfabetización e inaugura el sentido que la experiencia formativa cobra para cada sujeto (Parra, 2006: 26). A su vez, se evaluó a los alumnos de 2º grado, debido a que es de esperar que ya no escriban “a través del maestro” como sucede en el primer año de escolaridad, y que pueda plasmarse con claridad la evolución en la apropiación del sistema de escritura.

### c) Áreas de análisis, técnicas e instrumentos.

El abordaje multimétodo, propio de la investigación cualitativa, permite examinar las restricciones de la vida cotidiana, elaborar ricas descripciones acerca del funcionamiento del mundo social y capturar el punto de vista individual (Denzin y Lincoln, 1994).

A continuación se comparten las técnicas utilizadas y ejemplos de instrumentos en cada área de análisis.

#### I. Contexto normativo

- Entrevistas: a docentes y directores.
- Observación: en qué medida las normas y restricciones se reflejan en la cotidianeidad escolar (si en los cuadernos y en las clases se trabaja sobre los contenidos especificados en el diseño curricular, si se dictan las horas previstas en la normativa, si se tienen en cuenta las normas de convivencia y las sanciones, cómo afecta el régimen de licencia del estatuto del docente, etc.).
- Consulta de documentos: diseño curricular de la ciudad de Buenos Aires, normas de convivencia que regulan las escuelas y estatuto del docente. Será necesario también indagar sobre la organización de horarios y dictado de clases y la flexibilidad organizativa permitida a las escuelas (permisos y autorizaciones gestionados por las escuelas).

Para la sistematización y el análisis se recopilará la información obtenida en los documentos, se cotejará con la información de las entrevistas (perspectiva de los actores) y todo esto se pondrá en relación con la información que surja de las observaciones en las escuelas. Se realizará un análisis integrador por etapas para reconstruir el objeto de análisis.

#### II. Contexto social

- Análisis de registros con datos familiares; indagación de las características del contexto social (actividades económicas, perfil de los habitantes del barrio- aunque pueden provenir de otros barrios);
- Entrevistas: a padres, docentes y directores para conocer expectativas y preocupaciones vinculados a los logros de aprendizaje.

- Análisis de cuadernos de comunicados; lectura de legajos; lectura de actas o libros en los que se registran entrevistas con padres.
- Observación de la entrada y la salida de la escuela, observaciones de interacciones con padres en la escuela.
- Observación: Participación en reuniones de padres.

Para la sistematización y el análisis se obtendrá un perfil de familias, las expectativas de los padres se sistematizarán y se pondrán en relación entre sí, la lectura de cuadernos, actas y legajos, y las observaciones ofrecerán información y permitirán triangular las opiniones de los actores.

El uso de datos cuantitativos servirá para la descripción exhaustiva de las características socioeconómicas o culturales en los que se inserta cada escuela (nivel socioeconómico de las familias, perfiles laborales, etc.), y para la triangulación de datos cualitativos obtenidos en la observación y en las entrevistas.

### III. Trabajo pedagógico

- Medición de logros de aprendizaje de niños de 2º grado en el área de escritura, a lo largo del año escolar. Esto implica la evaluación en dos momentos, al inicio (Tiempo 1) y al final del ciclo lectivo (Tiempo 2), a través de un dictado y una renarración de un cuento<sup>9</sup>.
- Observación del vínculo del docente con sus alumnos: tipo de comunicación y trato.
- Análisis del tipo de recursos de utilizan en la enseñanza.
- Observación del comportamiento de los niños en el aula (atención, motivación y hábitos vinculados al trabajo escolar).
- Observación de la dinámica de trabajo cotidiano general de la escuela, conversaciones, discusiones, problemas que surgen. Observaciones de recreos, sala de maestros, etc.
- Grupos focales: talleres de discusión abiertos con docentes.
- Registro de datos sobre asistencia de docentes y alumnos a clase.
- Análisis de niveles de capacitación y actualización docente.

Luego de una etapa analítica los datos serán integrados en función de la problemática más relevante que emerja del análisis de la información obtenida. La construcción de tipologías empíricas<sup>10</sup> constituirá una herramienta útil de análisis y síntesis.

---

<sup>9</sup> El cuento que se utiliza fue provisto por la Dra. Ana Borzone y la Lic. Verónica Sánchez (intercambio personal en setiembre de 2007), el dictado es una adaptación de la Dra. Beatriz Diuk al test LEE.



d) Ejemplo de instrumentos utilizados.

El proceso de elaboración de los instrumentos implicó una etapa de diseño inicial, otra etapa de prueba y una última de ajuste, producto tanto de dicha prueba como de las recomendaciones recibidas en la presentación de la propuesta. Un ejemplo de este último caso es la toma de un dictado, que se incorporó como evaluación por sugerencia de uno de los jurados.

En función del objetivo, en octubre de 2007 se realizó un primer diseño de instrumentos enfocados a recoger información en las escuelas de la muestra intencional.

Los instrumentos que se presentan son: I. Cuento para la re-narración escrita de los alumnos de 2º grado y II. Instrumento utilizado para la sistematización de información.

#### I. Cuento utilizado para la re-narración.

La consigna consiste en que luego de escucharlo, lo re-narren por escrito.

*Había una vez, en una selva, un león muy feroz.  
Un día, el león se cayó en un pozo profundo. Rugió y rugió. Un elefante lo escuchó y sintió pena. Entonces corrió a ayudar al león. El elefante puso un tronco de un árbol adentro del pozo y el león subió por el tronco y escapó del pozo.  
El león se fue muy contento.  
Después de un tiempo, el león estaba paseando por la selva. De pronto vio que un tigre quería atacar al elefante. El león se acordó que el elefante había sido bueno con él y pensó que tenía que ayudarlo. Entonces saltó sobre el tigre y lo mordió.  
El tigre huyó asustado y el elefante se salvó. El león y el elefante se fueron como buenos amigos.  
Fórmula de cierre.*

Reflexión posterior a la prueba del instrumento:

- El análisis de los textos permitió verificar que es posible realizar la evaluación según los criterios<sup>11</sup> previstos.

---

<sup>10</sup> Mc.Kinney (1968:14) define a una tipología construida como "una selección, abstracción, combinación y (a veces) acentuación planeada e intencional de un conjunto de criterios con referentes empíricos que sirve de base para la comparación de casos empíricos".

<sup>11</sup> Los criterios que orientan el análisis de las producciones son los siguientes:

- Extensión: cantidad de palabras completas (de función y de contenido) escritas de manera convencional o con sustituciones fonológicamente aceptables.
- Coherencia: Información que recuperan de cada categoría narrativa.
- Uso de tiempos verbales.
- Relaciones de co-referencia.

- Surgieron dudas para evaluar la correcta recuperación de las categorías de los cuentos y se controlaron con una especialista.

Luego de tomar los primeros cuentos en mayo de 2008, se realizaron nuevos ajustes en el proceso de análisis. Se cotejó el análisis de los cuentos con la Dra. Diuk, quien ofició de jurado en la defensa de la propuesta. Sugirió que no se analicen los tiempos verbales ya que no se presentan dificultades en este punto cuando los niños renarran un cuento, sí existen cuando escriben ellos la trama de un cuento. También se acordó no analizar las relaciones de co-referencia ya que no resulta significativo para el trabajo. Se observó una gran diferencia entre el cuento tomado como prueba de instrumento y los resultados de las tomas realizadas en el mes de abril en las escuelas estudiadas.

Otros instrumentos, como las guías de entrevistas, también sufrieron modificaciones como producto de la revisión de los mismos en el taller de tesis.

## II. Instrumento utilizado para la sistematización de información

Para lograr la integración de los datos obtenidos se utilizó el siguiente cuadro de doble entrada.

Cuadro 3. Instrumento utilizado para cruzar las categorías de análisis y el uso de diferentes instrumentos

Categorías	Observaciones	Entrevistas a docentes y directivos	Entrevistas a Padres
Contexto social			
Contexto normativo			
Trabajo pedagógico			

Si bien las entrevistas ofrecen información valiosa sobre la perspectiva de los actores, hay datos que solo pueden recogerse de las observaciones del quehacer escolar. Por ejemplo, el vínculo y el trato que el maestro le da a sus alumnos (si lo llama por su nombre, si le levanta la voz, si reta con mayor frecuencia a uno que a otro, etc.). Otro ejemplo es el aprovechamiento del tiempo de la clase, que solo puede medirse estando y compartiendo ese tiempo dentro del aula. Asimismo la evaluación de los padres sobre la calidad de la escuela (que se obtiene a través de la entrevista), adquiere un correlato empírico y una vinculación efectiva con los resultados del aprendizaje, al ponerse en relación con los datos de las pruebas de escritura de los niños. Estos son solo ejemplos de las articulaciones que se generan entre fuentes e instrumentos y de la forma en que cada uno de ellos contribuye con el abordaje de distintos aspectos de la investigación.

- 
- Calidad superficial: empleo de conectores, tiempos verbales y signos de puntuación.

#### 2. 4. La entrada al campo

Dado que para el ingreso a las escuelas estatales se requería la obtención de una autorización en la Dirección de Planeamiento del Ministerio de la Ciudad de Buenos Aires, preparé una presentación que cumpliera con todos los requerimientos y la presenté en el Ministerio en octubre del año 2007. Afortunadamente para los primeros días del mes de diciembre ya contaba con la autorización.

Antes del comienzo de las clases me comuniqué telefónicamente con las cuatro escuelas para pedir una entrevista con los directivos.

No tuve inconvenientes en la entrada a la escuela PB (privada de NSE bajo) ya que había recibido una recomendación del supervisor para visitarla y hacer el trabajo allí. Al mencionar el nombre del supervisor la directora aceptó sin inconvenientes mi estadía. Entregué el proyecto de trabajo y fui autorizada a comenzar la investigación. Ese mismo día me facilitó el nombre de las maestras de 2º grado y me pidió que no empezara hasta abril, debido a que en marzo tenían las fiestas del aniversario de la fundación de la escuela y esto les demandaba grandes esfuerzos organizativos.

En la escuela PA (privada de NSE alto) visité al Director General quien me autorizó el trabajo y se comprometió a darle la documentación al director del nivel primario. Allí se dilató el comienzo debido a que el director estaba enfermo y no concurría a la escuela. Cuando logré encontrarlo en la escuela me derivó a la vicedirectora del primer ciclo para que trabajara con ella. Una vez realizada la primera entrevista con la vicedirectora pude empezar a trabajar con la maestra y los chicos de 2º grado.

En el caso de la escuela EB (estatal de NSE bajo), pude conversar con la vicedirectora porque la directora que recién había asumido el cargo estaba de licencia por enfermedad. En la siguiente visita los maestros no habían sido informados de mi trabajo, de todos modos me reuní con ellos, les expliqué mis objetivos y aceptaron compartir conmigo el año. De allí en adelante convine los horarios de entrevistas y observaciones con ellos. En cada visita tenía que presentarme a nuevos directivos, ya que cambiaban con frecuencia. Pude realizar el encuentro con una directora suplente que se estabilizó en su cargo en el segundo cuatrimestre. En ese contexto parecía saber más de la escuela que los directores que recién se integraban.

Por último, en la escuela EA (estatal de NSE alto), encontré también una directora recién iniciada en el cargo pero que curiosamente ya había presentado la documentación para su jubilación. Leyó el plan de trabajo y aceptó mi presencia orgullosa de que su escuela hubiera sido elegida.

En todos los casos los directores participaron gustosos de la entrevista pautada con ellos.

Las entrevistas con los padres aún no se han terminado, accedí a familias convocadas por la dirección de la escuela PB y de la escuela PA. Aún está pendiente este aspecto del trabajo en las cuatro escuelas.

Podría afirmar que la relación que se entabló fue de confianza. Y en este marco llamó mucho mi atención el comportamiento natural de los maestros. Quizá ayudó que supieran que yo también trabajaba en una escuela primaria o que soy “alumna” de un doctorado. Incluso pude participar en reuniones de padres. Me sentí muy cómoda en la toma de los cuentos, ya que tengo cierta experiencia que me permite interactuar con niños de 2º grado y contener preguntas, inquietudes y algunos comportamientos disruptivos. Ver que podía estar con sus grupos y que ellos podían retirarse del aula sin que se generara desorden, pudo haberles dado también cierta confianza en mi tarea.

Cabe mencionar que existieron situaciones que me hicieron reflexionar sobre el objetivo de mi presencia en las aulas. Para algunos niños yo era alguien más que podía ayudar a resolver las consignas de la maestra, alguien más para corregir un ejercicio, alguien más para explicar algo que no se entendía. Ellos me convirtieron en una observadora participante. Por ello en una de mis primeras notas de campo afirmo: *“(...) Luego de presentarme a los chicos me quedé observando, ellos me miraban pero pronto dejé de llamarles la atención y siguieron con sus cosas.(...) Dejaron de mirarme fijo pero no tardaron en venir a mostrarme cuentas para que se las corrija o para que los ayude a resolverlas. No es fácil ser un observador “no participante” en un aula con chicos de 6 ó 7 años. Es imposible. Uno de los chicos me preguntaba si estaban bien sus cuentas, tratando de ayudarlo me di cuenta que sólo intentaba adivinar y que cuentas como  $7+3$ ,  $6+4$ ,  $5+5$ , no sabía cuánto daban. De ahí que  $124+6$  le fuera muy difícil o que  $152+4$  también lo fuera... para explicarle tendría que retroceder a lo básico del sistema de numeración. Pensé: “no estoy acá para explicar matemática, esto podría traerme un problema con la maestra y con mi propio objetivo de trabajo”... Qué difícil esto. Qué difícil”.*

Traté de ayudar sin pretender más que hacerles pequeños aportes puntuales.

## 2.5. Ajustes al cronograma inicial

Además de los ajustes ya enunciados en algunos de los instrumentos, el cronograma de trabajo también sufrió modificaciones. Si bien tenía que comenzar con la evaluación a partir de abril y no en marzo como estaba previsto, consideré que si esto se cumplía para todas las escuelas seguiría teniendo posibilidades de evaluar los puntos de partida de cada grupo. Por los resultados de la toma, también pensé que el primer mes era de adaptación. Los logros observados al inicio del año fueron muy escasos comparados con mis expectativas, basadas en la toma del mes de noviembre

en las escuelas de clase media-alta. Y esto se cumplió tanto para las escuelas de clase baja como para las de clase media- alta de la muestra definida.

Por otro lado, los paros docentes que se produjeron en el segundo cuatrimestre ofrecieron una nueva dificultad para el cumplimiento de los tiempos que estaban previstos en el plan. Los días de paro fueron utilizados para visitar las escuelas privadas y para recabar información de los registros de asistencia en la escuela estatal que estaba abierta. De todos modos, en función de los objetivos planteados, los paros docentes también son parte de las condiciones del contexto y por ello constituyen un dato, aunque al mismo tiempo son un obstáculo para el trabajo de observación. Y por supuesto, el impacto sobre los niños resulta ser más relevante que la influencia sobre el cronograma de la investigación. Y los resultados parecen demostrarlo.

## 2.6. Análisis preliminar e intermedio de los datos<sup>12</sup>

Se ha avanzado en el análisis intermedio de los resultados de aprendizaje de los niños; y aún se encuentra en una etapa preliminar el análisis de la información obtenida en la observación etnográfica y en las entrevistas.

Las pruebas tomadas muestran diferencias iniciales significativas en el rendimiento de conocimientos y habilidades de escritura en los alumnos de segundo grado de las escuelas estudiadas. Al comparar los resultados iniciales con los finales, puede observarse que el avance registrado no es suficiente para acortar brechas entre los grupos de nivel socioeconómico alto y los grupos de nivel socioeconómico bajo, aunque la escuela PB parece ofrecer un valor agregado mayor a sus niños que comenzaron el año con los rendimientos más bajos. Por este motivo y por el incremento del puntaje de los niños que comenzaron con mayor rezago, podría decirse que su trabajo parece tener un alto grado de efectividad.

En las entrevistas se identifican similitudes en el discurso de los docentes, vinculadas con el trabajo con grupos numerosos y con la expectativa sobre el apoyo de las familias para el caso de los niños que presentan dificultades en el aprendizaje. A pesar de que en las escuelas de NSE bajo hay registro de información que da cuenta del también bajo nivel educativo de los padres (en los legajos se puede leer en gran cantidad de casos: “nivel primario incompleto”), este dato no parece disminuir las expectativas de los docentes sobre la ayuda de las familias en el aprendizaje de los niños.

Al mismo tiempo, en función de los datos obtenidos en entrevistas, la eficacia de la escuela percibida por padres y maestros, parece depender de la experiencia subjetiva, es decir, de los propios parámetros para comparar la calidad de la enseñanza o los resultados de ella. En las

---

<sup>12</sup> “(...) El nivel preliminar es un análisis que se desarrolla durante la recolección de datos. El análisis intermedio, en cambio, se hace con todo el material ya acopiado (aunque puede darse la necesidad de volver al campo para clarificar algún aspecto” Di Virgilio, (2008).

escuelas de rendimientos más bajos, tanto los maestros como los padres, opinan que la calidad educativa de la escuela es muy buena. Un padre expresa: *“No hace falta que mejore, está muy bien, ya pusieron el gas”*.

Se ha observado inestabilidad extrema en la gestión de la escuela EB. En la escuela EA los relatos de maestros y padres hacen referencia a la gestión de una directora recientemente jubilada que construyó la identidad y cultura escolar a lo largo de casi veinte años de trabajo en el cargo. La directora reemplazante dejó de asistir luego de pocos meses de gestión, a días de terminar las clases, por haberle llegado la jubilación. Por el contrario, quienes dirigen las escuelas privadas estudiadas tienen una trayectoria en la institución (fueron docentes, son directoras y frente a la jubilación preparan a quienes las reemplazarán). Pareciera existir una tensión entre las disposiciones que regulan la carrera docente y los perjuicios que impactan sobre la escuela y los niños, que en este caso específicamente afecta la posibilidad de darle estabilidad y continuidad a proyectos que necesitan ser liderados y sostenidos.

Debe considerarse también que en el último mes de clases la inasistencia en la escuela EB es mayor que en las demás escuelas. La docente a cargo del grupo afirma que es difícil trabajar con altas temperaturas y un solo ventilador y que a los chicos les duele la cabeza por estar todo el día en esas condiciones. Refiriéndose a esta situación sostiene: *“Los padres concientes no los mandan”*. A esto se suman los doce días de paro realizados en las escuelas estatales en el segundo cuatrimestre del 2008. Durante esos días las escuelas privadas funcionaron con normalidad. Pareciera que esta situación no ha impedido el avance en la extensión de la escritura de los niños de las escuelas que realizaron paros, aunque quizá haya obstruido el trabajo sistemático sobre aspectos que mejoran la calidad de la escritura, que es lo que permite que los niños además de escribir más, escriban mejor.

## 2.7. Autoetnografía

La necesidad de escribir sobre la experiencia surgió tempranamente en el trabajo de campo. El primer viaje a las escuelas del sur de la ciudad produjo en mí un conjunto de sentimientos que pude compartir en el taller de tesis. Esto motivó la invitación de Ruth Sautu a dejar un registro de lo que estaba sucediendo para traducirlo en una narración del investigador en primera persona.

Al querer llegar a las escuelas del sur me perdí y allí surgió el primer relato autoetnográfico<sup>13</sup>:

*“Sentía mucha inquietud porque soy muy mala orientándome en lugares desconocidos. Al dar una vuelta encontré un galpón y dos señores trabajando. Paré y les pregunté por la dirección*

---

<sup>13</sup> Richardson (2002: 521) denomina *narrative of the self* al tipo de texto en el que el autor cuenta historias acerca de su propia experiencia de vida.

*buscada, me indicaron cómo llegar y reconozco que me costó entender sus explicaciones (...). Les agradecí y cuando estaba por arrancar uno de ellos me dijo: “eso sí, cerrá los vidrios y trabá las puertas”. Confieso que ese comentario fue suficiente como para que sintiera miedo de seguir el camino indicado. De todos modos lo intenté pero sin demasiada lucidez me pasé de la calle que tenía que seguir y era imposible volver a retomarla. Decidí irme a casa. Me interesaba el trabajo de campo pero cuál era el límite. ¿Quería hacerlo a cualquier costo?. Los mensajes no eran muy alentadores y estaba sola. Quizá estar con alguien me hubiera hecho reír de mí misma y sin lugar a dudas, me hubiera ayudado a orientarme mejor pero en ese momento solo quería volver a casa”.*

Resultó valioso comparar este escrito con otro de los elaborados al finalizar el año ya que la distancia y el desconocimiento se habían convertido en acercamiento y confianza con el barrio y la escuela.

## 2.8. La escuela como objeto de estudio y el investigador

Como describí anteriormente, el ingreso a las escuelas no presentó dificultades. En el plan de trabajo se explicitaban los objetivos, la metodología, el cronograma y mi currículum. Como afirma Bertely Busquets (2000: 49): “el etnógrafo tiene la responsabilidad de declarar ante otros, de manera general, sincera, precisa y cautelosa- para no obstruir los canales de comunicación ni perfilar precipitadamente sus hallazgos-, sus intereses y motivaciones académicos y personales”.

Si bien la presentación me vinculaba a la universidad, también daba cuenta de mi pertenencia a la escuela. Y en este marco me sentía al mismo tiempo extranjera de la cultura institucional y nativa de la cultura escolar. Tenía afinidad con ciertas formas escolares y simultáneamente era muy ajena a prácticas institucionales específicas, como por ejemplo, a la práctica de tomar distancia para formar o de tratar a los alumnos de “Usted”.

No quería parecer extranjera a la vista de los demás y al mismo tiempo, me esforzaba por serlo para que los hallazgos digan más sobre lo observado que sobre mí. Pensaba: “¿Ser como ellos pero al mismo tiempo no serlo, será engañarlos”, después de todo “¿Quién soy?”. Pareciera que ser alumna de un doctorado es más inofensivo que ser investigador. Hoy me pregunto qué estrategias y qué palabras utilizar para devolverles la información que manifiesta que el trabajo de enseñanza, en muchas ocasiones, no parece ser efectivo.

La comparación sistemática entre las distintas dimensiones de análisis y su cristalización en cada escuela me ayudó a desnaturalizar rutinas y comportamientos, incluso los propios en mi lugar de trabajo.

En la búsqueda de la objetividad, el aprendizaje metodológico constituyó el principal aporte. La revisión del diseño, la discusión de los avances, la presentación de ponencias como parte de la socialización académica, la mirada de mis compañeros y profesores sobre las producciones, las ayudas de mi director, todos estos procesos se instalan como andamiajes indispensables para quien no es un investigador experimentado. De allí que también haya comprendido que la vigilancia sobre los juicios subjetivos se ejerce a través de la triangulación, a la que Eisner (1998: 73) denomina “corroboración estructural”. Con respecto a ella afirma que para que un estudio esté estructuralmente corroborado, se necesita unir una constelación de unidades de información y de evidencia, que den sustancia a las conclusiones que se quieren diseñar. Este es el desafío que se presenta a la hora de interpretar, analizar y escribir a partir de los datos que he recogido y los que aún tengo que obtener. Luego vendrá la búsqueda del consenso con los lectores.

### 3. CONCLUSIONES

Hasta ahora se ha realizado un análisis intermedio de los datos que miden valor agregado y un análisis preliminar de los datos obtenidos en entrevistas y observaciones. Este proceso permite arriesgar algunas afirmaciones sobre las que es necesario seguir trabajando. Todavía está pendiente entrevistar a más familias, procesar información, buscar regularidades y arriesgar tipologías.

Cada una de las etapas cumplidas ha sido una oportunidad de aprendizaje: la definición del problema sobre el que se quiere indagar, la prueba y el ajuste de los instrumentos, los viajes y estadías en las aulas, la relación con los directores, maestros y padres entrevistados, ganar un lugar de confianza en cada escenario de trabajo, desnaturalizar la cultura de cada escuela, resignarse a los cambios en el cronograma, aceptar que la escuela tiene sus tiempos. Todo esto quizá permita avanzar en la comprensión de la complejidad propia de la investigación empírica. Y en este caso en la complejidad propia de la investigación que toma como objeto de estudio a la escuela y que se propone respetar a sus actores, comprender sus lógicas y contribuir con su mejora.

### 4. BIBLIOGRAFÍA

Baquero, Ricardo (2001); “La educabilidad bajo sospecha” En: *Cuadernos de Pedagogía Rosario*; Año IV N° 9, Págs.71-85.

Baquero, Ricardo *et al* (2004); “Educabilidad en tiempos de crisis” en *Revista Novedades Educativas*; Año 16 N° 168; Bs. As. : Ed. Novedades Educativas. Págs.18-31.



- Bertely Busquets, María (2000); *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*; México: Paidós.
- Carriego, Cristina (2005); *Los desafíos de la gestión escolar. Una investigación cualitativa*; Bs. As. : Ed. La Crujía.
- Denzin, Norman y Lincoln, Yvonna (1994); "Entering de Field of Qualitative Research" en: Denzin, Norman y Lincoln, Yvonna; *Handbook of Qualitative Research*; California: Sage Publications; págs. 1- 17.
- Di Virgilio, María Mercedes (2008); "El proceso de análisis en la investigación cualitativa: fases y herramientas para su desarrollo". Documento de Cátedra N° 54 Cátedra de Metodología y técnicas de investigación social, UBA.
- Eisner, Elliot (1998); *El ojo ilustrado*; Bs. As.; Paidós.
- Ezpeleta, Justa y Furlán, Alfredo (2000) Comp. ; *La gestión pedagógica de la escuela*; México: Unesco.
- Feliu, Joel (2007). "Nuevas formas literarias para las ciencias sociales: el caso de la autoetnografía". *Athenea Digital*, 12, 262-271. Disponible: <http://psicologiasocial.uab.es/athenea/index.php/atheneaDigital/article/view/447>
- Frigerio, Graciela y Poggi, Margarita (1992); *Las instituciones educativas. Cara y Ceca*; Bs. As: Troquel.
- Gallart, María Antonia (2002); *Veinte años de educación y trabajo: la investigación de la formación y la formación de una investigación*; Montevideo: Cinterfor.
- Gallart, María Antonia (2006); *La construcción social de la escuela media*; Bs. As: La Crujía.
- Gibaja, Regina (1993); *El tiempo instructivo*; Bs. As.: Aique.
- González Ávila, Manuel; "Aspectos Éticos de la Investigación Cualitativa". Disponible: <http://www.campus-oei.org/salactsi/mgonzalez5.htm>
- Granja Castro, Josefina (2000); "Despuntos: notas para problematizar lo normativo y la gestión" en Ezpeleta, Justa y Furlán, Alfredo (2000) comp. ; *La gestión pedagógica de la escuela*; Santiago: Unesco. Págs.117-137.
- Hirschmann, Albert (1998); *Salida, Voz y Lealtad*; México: FCE.
- López, Néstor (2004); "Educación y equidad. Algunos aportes a la noción de educabilidad"; Doc. de trabajo;Bs. As.: IIPE – UNESCO.
- Mc.Kinney, John (1968); *Tipología constructiva y teoría social*; Bs.As.: Amorrortu.
- Murillo, Javier (2007); "Enfoque, situación y desafíos de la investigación sobre Eficacia Escolar en América Latina y el Caribe", En: Rosa Blanco *et al Eficacia Escolar y Factores Asociados en América Latina y el Caribe*; Santiago: Orealc-Unesco.
- Narodowski, Mariano (1994); *Infancia y Poder*; Bs. As.: Aique.

- Narodowski, Mariano (1999); "Hiper regulación de la escuela pública y desregulación de la escuela privada. El caso de los Consejos de Convivencia en la Ciudad de Buenos Aires"; Doc. de trabajo N° 24; Bs. As.: CEDI.
- Narodowski, Mariano y Andrada, Miriam (2000); "Segregación socioeconómica y regulaciones en el sistema educativo argentino"; Doc. de trabajo N° 36; Bs.As.:CEDI.
- Narodowski, Mariano y Nores, Milagros et al (2002); "Desregulación y Control Local en Educación. Análisis y propuesta para la Ciudad de Buenos Aires"; Doc. De trabajo n° 79; Bs. As.: CEDI.
- Parra, Cecilia (2006); "La escuela primaria nos concierne"; En Terigi, Flavia (comp.) *Diez miradas sobre la escuela primaria*; Bs.As.: S. XXI Editores. Págs.25-53.
- Pascual, Liliana (2006); "La escolarización primaria en la Argentina: en qué punto nos encontramos"; en: Terigi, Flavia (comp.) *Diez Miradas sobre la escuela primaria*; Bs. As: siglo XXI. Págs.55-83.
- Perrenoud, Philippe (1990); *La construcción del éxito y del fracaso escolar*; Madrid: Morata.
- Raczynski, Dagmar y Muñoz, Gonzalo (2004); "Factores que desafían los buenos resultados educativos de escuelas en sectores de pobreza (Chile)" Informe Final; Fondo de investigaciones Educativas- PREAL.
- Richardson, Laurel (1994); "Writing. A Method of Inquiry" En: Denzin, Norman y Lincoln, Yvonna; *Handbook of Qualitative Research*; California: Sage Publications; págs. 516- 529.
- Rockwell, Elsie (1995); *La escuela cotidiana*, México: FCE.
- Santos Guerra, Miguel Ángel (1993); *Hacer visible lo cotidiano*; Madrid: Ed. Akal.
- Sautu, Ruth (2003); *Todo es Teoría*; Bs. As: Lumiere.
- Sautu, Ruth et al (2005); *Manual de Metodología*, Bs. As.: CLACSO
- Stoll, Louise y Fink, Dean (1999); *Para cambiar nuestras escuelas*; Barcelona: Octaedro.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1986); *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*; Bs. As.: Paidós.
- Tenti Fanfani, Emilio (2007); *La escuela y la cuestión social*; Bs. As.: S. XXI Editores.
- Viñao Frago, Antonio (2001); "¿Fracasan las reformas educativas?. Respuestas de un Historiador" en revista de SBHE; Campiñas; Sao Paulo. Págs. 22-52.
- Wainerman, Catalina y Sautu, Ruth (1997); *La trastienda de la investigación*; Bs. As.: Ed. de Belgrano.

#### Fuentes documentales:

Censo Nacional de Población y Vivienda, 2001. INDEC.

Ministerio de Educación de la Nación (2006); NAP Núcleos de Aprendizaje Prioritarios- Lengua 2 Primer ciclo- Nivel Primario.