

EL SURGIMIENTO DE LA VOLUNTAD ETNOGRÁFICA EN LA INVESTIGACIÓN EDUCACIONAL CHILENA

FELIPE ACUÑA

Introducción

Este capítulo busca describir los antecedentes históricos en el campo de la investigación educacional que permiten comprender el surgimiento del enfoque etnográfico en el estudio de los fenómenos escolares en Chile. El punto de llegada, como se verá en detalle, es el trabajo publicado en septiembre de 1984 por el Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE) titulado *La Cultura Escolar ¿Responsable del Fracaso?*, elaborado por Gabriela López, Jenny Assaél y Elisa Neuman. Este estudio lo hemos considerado el primer trabajo institucional de etnografía escolar en Chile¹.

El argumento central que desarrollaré en este capítulo es que el surgimiento de la etnografía escolar está incrustado en el devenir histórico de la investigación educacional del país. Metodológicamente, este trabajo se basa en el análisis de dos tipos de fuentes: por un lado, textos que analizan la investigación educacional en el país, fundamentalmente entre las décadas de los años 1960 y 1980; y por otro, las entrevistas que apoyan el trabajo del conjunto de este libro. Nuestra clave de lectura de ambas fuentes se inspira en el concepto de subjetividad que desarrolla el sociólogo chileno Hugo Zemelman (1997, 2005). Siguiendo la estela de su trabajo, consideramos probable que detrás del surgimiento de la etnografía escolar haya existido una voluntad que consideró *necesario* crear al interior de la investigación educacional un trabajo etnográfico. Así, coloco especial atención a la forma en que las fuentes analizadas argumentan las necesidades que generaron algún cambio al interior de la investigación educacional nacional, pues detrás de estas necesidades es posible delinear voluntades vivas, siendo una de ellas la voluntad etnográfica.

¹ Si bien Carlos Calvo, como se verá en el texto que preparó para este libro y en el siguiente capítulo, presentó el año 1979 su tesis doctoral "Being a taxi-teacher in the Chilean educational system" en la Universidad de Stanford, es el carácter institucional y colectivo de la "La Cultura Escolar" lo que nos lleva a referirlo como tal.

Con base en lo anterior, he identificado tres grandes voluntades cuyos aportes considero permiten mapear el surgimiento de la etnografía escolar. Comienzo con la *voluntad experimentadora*, que ubico temporalmente entre la fundación del Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile el año 1889 y la fundación al interior de esta institución del Instituto de Investigaciones Educativas el año 1953. Esta voluntad, por su énfasis en la experimentación, se articula en torno a la necesidad de expandir la investigación educativa, considerando problemas socioculturales y aquellos del sistema escolar. Luego describo la *voluntad planificadora*, que es una especialización y profesionalización de la voluntad anterior y que ubico temporalmente entre el año 1953 y el inicio de la dictadura militar el año 1973. Esta voluntad desarrolla investigación educativa sobre el problema de reformar y ordenar el sistema escolar, articulándose en torno a la necesidad de institucionalizar su quehacer. Prosigo con la *voluntad de sofisticación*, que ubico temporalmente entre 1973 y 1984. Esta voluntad se articula en torno a la necesidad de sistematizar y profundizar la investigación sobre lo que sucede al interior de las escuelas. Se produce una bifurcación al interior de esta voluntad entre un grupo que sigue un camino de sofisticación cuantitativa, mejorando los enfoques cuantitativos, empíricos y estadísticos propios de la investigación que realiza la voluntad planificadora, y un grupo que sigue el camino de la sofisticación etnográfica, que se constituye en oposición al camino anterior, optando intuitivamente por un enfoque cualitativo y etnográfico, emergiendo la *voluntad etnográfica*. Finalizo el trabajo con una breve conclusión.

Voluntad de experimentar (1889-1953): ampliando las temáticas de la investigación educativa

Al interior de la investigación educativa chilena se ha construido una primera gran distinción que es importante constatar: es recién a partir de la segunda mitad del siglo xx que se produce un tránsito desde una "fase artesanal" hacia una fase de institucionalización moderna de la investigación educativa, con mayores recursos y un conjunto de profesionales con alta formación académica (Schiefelbein, 1990; Brunner y Salazar, 2009). Ahora bien: ¿qué significa que hasta mediados de siglo xx la investigación educativa haya tenido un carácter más artesanal? Schiefelbein lo explica así: "la investigación educativa solía ser el producto poco frecuente de unos pocos artesanos calificados que trabajaban aisladamente en sus oficinas" (1990, p. 60).

Siguiendo esta línea argumentativa es posible extender la metáfora de lo artesanal del quehacer investigativo y señalar que las principales canteras de estos poco frecuentes artesanos fueron el Instituto Pedagógico de la Universidad de

Chile creado en 1889, donde se formaban los futuros profesores de Estado que enseñaban en la educación secundaria (Zemelman y Jara, 2006) y las Escuelas Normales, donde se formaban los futuros profesores primarios (Núñez, 2010). Es decir, los *artesanos* eran fundamentalmente profesores y profesoras de enseñanza primaria y secundaria.

Lo anterior no es trivial, pues, como han documentado las historiadoras Myriam Zemelman e Isabel Jara (2006), durante la primera mitad del siglo xx los profesores chilenos tuvieron una participación activa en la discusión pública sobre los problemas educacionales de la época. Ya en el Primer Congreso Nacional Pedagógico, realizado en 1889, los profesores entendieron la relevancia de luchar por la instrucción primaria obligatoria. Esta bandera contribuyó a articular las primeras organizaciones docentes, como la Asociación de Educación Nacional (1904) o la Federación de Profesores de Instrucción Primaria (1915). La Ley de Instrucción Primaria Obligatoria fue resistida durante largos años por la oligarquía criolla, lográndose promulgar recién en 1920 y generando frustraciones entre los propios docentes, pues en muchos lugares esta ley “fue letra muerta” (Zemelman y Jara, 2006, p. 53). Si bien la ley contribuyó a aumentar la cobertura escolar entre 1920 y 1930, al mismo tiempo ayudó a constatar que “la instrucción efectiva no solo dependía de la matrícula sino de la asistencia, y esta se mantuvo como uno de los problemas centrales de la educación elemental, al que se sumó la deserción” (p. 54). Es preciso enfatizar que ya durante la década de los años 1920 la asistencia y la deserción en educación primaria, temáticas de nuestro primer estudio etnográfico, son problemáticas educacionales centrales.

Lo relevante de estos primeros investigadores *artesanales* en educación es que fueron construyendo una visión de la educación. Sin dudas, el grupo docente que logró construir una visión más compleja durante la primera mitad del siglo xx fue la Asociación General de Profesores de Chile. Aquí se organizaron los maestros de la educación primaria durante esa década, ejerciendo un rol protagónico en la “Reforma Integral de la Educación” de 1927-28. Si bien este movimiento comenzó sus luchas por cuestiones sindicales, fue evolucionando hasta convertirse en un movimiento sociocultural de contestación al régimen oligárquico, con un fuerte proyecto pedagógico y un programa de reforma radical de la educación inspirado en la Escuela Nueva y el pensamiento de John Dewey (Núñez, 2004; Zemelman y Jara, 2006; Reyes, 2010).

El movimiento político y sociocultural promovido por la Asociación, donde fueron claves *artesanos* como Luis Gómez Catalán y Víctor Troncoso, creó el periódico *Nuevos Rumbos*² como principal órgano de expresión y difusión de sus ideas,

² Esta revista contó con un suplemento de difusión de las primeras manifestaciones de la vanguardia artística chilena llamado *Revista Andamios*, cuyo director fue Salvador Fuentes Vega y su codirector Pablo Neruda (Alberdi, 2011).

quizás las primeras reflexiones sistemáticas de un pensamiento pedagógico original en el país, que “tenían un tono más ensayístico que académico-científico. Sin embargo su impacto fue tanto o más fuerte que «El Problema Nacional» de Darío E. Salas respecto a la Ley de Educación Primaria Obligatoria de 1920” (Núñez, 2010, p. 175). Esto, porque era un pensamiento contrahegemónico no construido por la élite intelectual, sino que al interior de las clases medias. Por lo mismo, fue tildado por los grupos dominantes como un pensamiento “subversivo” y, pese a que el movimiento fue derrotado, disuelto y perseguido por el primer gobierno de Ibáñez (1927-1931), las propuestas de los reformadores chilenos perduraron más allá de las fronteras locales, influyendo a pensadores de otros países como José Carlos Mariátegui y Adolfo Ferrière (Núñez, 2010).

Es significativo este movimiento, pues son sus ideales y prácticas pedagógicas los que están en la matriz epistemológica de aquella voluntad que aboga por una *pedagogía experimental* (Zemelman y Jara, 2006; Núñez, 2010). Amanda Labarca promovió la formación del Liceo Experimental Manuel de Salas en 1932, cuya primera directora fue Irma Salas, pionera en la investigación en ciencias de la educación y la primera mujer chilena en obtener el grado de PhD en Educación³ (Gutiérrez y Gutiérrez, 2008). Así, parte del movimiento derrotado en 1928 se rearticuló en torno a la experimentación pedagógica. Por ejemplo, Víctor Troncoso lideró en los años 1940 el Plan Experimental de Educación Rural San Carlos (Zemelman y Jara, 2006) y los veteranos del movimiento formaron el núcleo conductor de las Escuelas Consolidadas de “Experimentación” (Núñez, 2010).

Un hito relevante en este sentido ocurre el año 1950, cuando en Santiago se realizan las Jornadas de Experimentación Pedagógica de Educación Primaria, cuyos participantes se autodefinen como profesores e investigadores de la educación primaria. Una particularidad de estas jornadas fue que se produjeron cinco informes que, como bien indica el historiador de la educación Iván Núñez (2002), constituyen una fuente invaluable para el estudio del desarrollo conceptual de la pedagogía experimental y de la investigación educacional en el país.

En estos informes se clasifica el periodo que inaugura Pedro Aguirre Cerda con el triunfo del Frente Popular en 1938 como un “resurgimiento”, donde se dan condiciones favorables para la experimentación y se estimula la realización de estudios, ensayos y experimentos. La experimentación, como se reconoce en estos informes, estaba viviendo un periodo de ampliación temática: “simultá-

³ Sus estudios de posgrado los realizó en la Universidad de Columbia, obteniendo su grado académico en 1930 con la tesis “The socioeconomic composition of the high school population in Chile”, estudio que es considerado el primer ensayo de aplicación del método científico en educación secundaria (Gutiérrez y Gutiérrez, 2008).

neamente se inició la exploración de otros campos de la vida social, que hasta ese momento no habían sido atendidos" (Boletín de las Escuelas Experimentales, 1951 citado en Núñez, 2002, p. 9). Estos otros campos eran la promoción de la cultura popular, la atención a los menores en "situación de irregularidad social", la radiotelefonía educativa, las relaciones entre escuela y comunidad, la orientación educacional y profesional de los estudiantes, la educación rural, entre otros, todos problemas que el sistema escolar no había abordado hasta entonces (Núñez, 2002, p. 10).

Específicamente respecto a la investigación educacional, son relevantes los Informes N° 1 "Principios filosóficos y sociales de la educación e investigación pedagógica científica" y N° 3 "La investigación y los problemas educacionales". En el primer informe Núñez (2002) reconoce una visión más amplia de investigación que la que tenía la pedagogía experimental a fines de los años 1920, lo que se expresa en los problemas que, según este informe, debían ser sometidos a la investigación pedagógica científica, los cuales fueron categorizados de la siguiente forma:

- 1° Problemas relacionados con el proceso educacional organizado y dirigido: desarrollo y orientación de la personalidad, programas de estudios, métodos de enseñanza y aprendizaje, calificaciones y promociones, evaluación, cultura popular, etc.
- 2° Problemas relacionados con el medio natural y social: relación de la escuela y la comunidad, características económicas y sociales del medio, influencia de otros agentes educacionales, *ausentismo escolar*, etc.
- 3° Problemas relacionados con el sistema educacional y la educación como función social: coordinación y correlación del sistema, Ley Orgánica, formación y perfeccionamiento del magisterio, *educación y asistencia*, etc. (Boletín de las Escuelas Experimentales, citado en Núñez, 2002, p. 14, destacado nuestro).

Lo relevante de este Informe, como indica Núñez, es que "se constituía a la pedagogía en una disciplina amplia, equivalente a lo que hoy es abarcado por las llamadas ciencias de la educación" (2002, p. 14). Lo novedoso es que la investigación pedagógica no debe limitarse a los problemas del desarrollo del niño o a la enseñanza y aprendizaje en el aula, sino que emergen otros problemas relacionados con el contexto de la escuela (problemas socioculturales) y problemas relacionados con la política educativa y la organización del sistema escolar (problemas del sistema escolar). La voluntad experimentadora necesita ampliar las temáticas de investigación educacional, emergiendo la asistencia escolar como un problema relevante tanto a nivel sociocultural como sistémico.

Una profesora e investigadora que encarna esta voluntad experimentadora es Irma Salas, quien entendió la relevancia de articular la experiencia pedagógica con el profesionalismo del quehacer investigativo. Como directora del Liceo Experimental Manuel de Salas y académica del Instituto Pedagógico desde su regreso a Chile en 1930, logró articular ambas experiencias. En esta última institución fue una entusiasta promotora de metodologías de investigación dictando "el novedoso curso de Métodos de Investigación y Estadística" (Gutiérrez y Gutiérrez, 2008, p. 130), preparando a un conjunto de investigadores en educación gracias a sus memorias de título. Una de sus iniciativas más importantes fue su aporte como fundadora y primera directora del Instituto de Investigaciones Educativas de la Universidad de Chile en 1953, el primer espacio institucional y universitario dedicado exclusivamente a la investigación educacional (Gutiérrez y Gutiérrez, 2008).

De esta forma, es posible sostener que durante la primera mitad del siglo xx un conjunto de profesores y profesoras chilenos fue el que condujo la investigación educacional de forma artesanal, en el sentido de no existir soportes institucionales ni recursos para profesionalizar esta labor. Esta subjetividad se articuló en torno a la *experimentación pedagógica*, tomando conciencia de la necesidad de ampliar la investigación educativa, esto es, vinculando los problemas cotidianos de aprendizaje que vivían en el aula con las complejidades de los contextos socioculturales y la organización misma del sistema escolar. Lo anterior se concreta y visibiliza públicamente en las Jornadas de Experimentación Pedagógica de 1950, cuyos informes operaran como un manifiesto y programa de acción de esta voluntad de experimentar.

Voluntad de planificar (1953-1973): institucionalizando la investigación educacional

En Sudamérica el inicio de la revolución cubana el 1 de enero de 1959 fortaleció una agenda reformista. Apenas dos años después de la revolución el presidente de EE.UU., J. F. Kennedy, lanzó una política de contención revolucionaria llamada Alianza para el Progreso, que consistió en apoyo financiero y técnico por 10 años a los países de la región a cambio de la implementación de reformas estructurales. Junto con lo anterior, esta agenda encontró apoyo explícito en la Iglesia Católica, voz influyente en la región. Gracias al papa Juan XXIII el Concilio Vaticano II y la emergencia de la teología de la liberación, el catolicismo se sumaba a los esfuerzos por desarrollar los países sudamericanos luchando contra la miseria y la ignorancia (Zemelman y Jara, 2006).

12 Dos apoyos conceptuales fundamentales de esta agenda reformista fueron la teoría del desarrollo y la teoría del capital humano. En ambas el desarrollo económico de las naciones se vinculaba al progreso educacional. La Comisión Económica para América Latina (CEPAL), principal difusora de la teoría del desarrollo, abogaba por modernizar las sociedades sudamericanas mediante reformas estructurales que generasen mayor industrialización, productividad, democracia y participación (Garretón, 2007). Para todos estos fines la educación jugaba un papel central, al punto que García Huidobro y Gutiérrez (1984) señalan que es gracias a esta teoría que la investigación educacional "adquiere importancia y un cierto perfil como actividad" (p. 159). Por su parte, la teoría del capital humano es difundida por economistas norteamericanos como Theodore W. Schultz (1961, 1962) y Gary Becker (1983). El primero presenta en Santiago de Chile el año 1962 un trabajo titulado *La educación como fuente del desarrollo económico*, donde señala que los países de Sudamérica actuarían como "analfabetos económicos" si no invirtieran tanto en educación como en las bases materiales de la industria. Ambos defienden la idea de que la productividad de una empresa y un país está directamente relacionada con los niveles educativos de su población.

Estando clara la agenda reformista emergió la necesidad, como sostiene el sociólogo Manuel Antonio Garretón (2007), de contar con "expertos" en ciencias sociales que pudieran llevarlas a cabo. Así, comienza el proceso de fundación e institucionalización de las Ciencias Sociales tanto en Chile como en Sudamérica. En Chile, entre 1950 y 1970, se crean nuevas facultades e institutos en las principales universidades del país ligadas a las áreas de economía, sociología, antropología⁴ y ciencia política.

En materia educacional este espíritu reformista engarza muy bien con las propuestas que la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) venía formulando desde la década de los años 1950 y que consistían fundamentalmente en un aumento de cobertura escolar a los niños y niñas en edad escolar y en la necesidad de "planificar sistemáti-

⁴ Por su cercanía con los enfoques etnográficos, es importante puntualizar que los estudios antropológicos se mantuvieron en una condición muy marginal durante toda la década de los años 1960 (Garretón, 2007). El antropólogo Marcelo Arnold (1990) reporta que en Antropología Social de la Universidad de Chile, desde la primera tesis de grado en 1977 hasta 1990, se realizaron siete de ellas en "antropología de la educación, organizaciones educativas, etc." (1990, p. 56) de un total de 84, donde solo una, del año 1984, declara tener un enfoque etnográfico. Se trata del trabajo de tesis de Ricardo Herrera, titulado "La educación rural y el mapuche urbano: un estudio exploratorio-descriptivo", donde se aplica un enfoque etnográfico para comprender las expectativas educacionales de padres y apoderados de comunidades mapuche de la región de la Araucanía y algunos migrados a Santiago (Arnold, 1990, p. 84). Por ello, es posible descartar un vínculo entre investigación antropológica y etnografía escolar.

camente el desarrollo educacional completo" (Zemelman y Jara, 2006, p. 115). Para esta última propuesta se hacía necesario contar con comisiones especiales de planeamiento educativo, servicios nacionales de estadísticas y evaluaciones de impacto de los programas propuestos.

Chile hizo eco a las ideas en boga respecto al Planeamiento Integral de la Educación elaborando diagnósticos sobre la situación socioeconómica y educativa del país para poder identificar metas educacionales plausibles y calcular sus costos reales. El presidente Jorge Alessandri (1958 - 1964) crea una Comisión Especial el año 1961 con el objetivo de proponer, discutir y redactar los principios y fundamentos generales del proceso de planeamiento. Dicha comisión identifica que el sistema escolar era incapaz de proporcionar los requerimientos educacionales básicos a su población, consignando como tópicos críticos el analfabetismo, el semianalfabetismo y el ausentismo escolar (Zemelman y Jara, 2006). Dos años después, a fines de 1963, se crea la Comisión de Planeamiento de la Educación Chilena, la que debía, entre otras tareas, diagnosticar los principales problemas educacionales y proponer soluciones a ellos. Por ende, esta Comisión puso en marcha una agenda de investigación mediante encuestas, estudios estadísticos, mapas y fichas con datos empíricos sobre las necesidades educativas de las comunas, y estudios sociológicos de valores, actitudes, percepciones y demandas de la población chilena con respecto a la educación (Zemelman y Jara, 2006, p. 122). Gracias a las comisiones de 1961 y 1963 en el país "se desarrollaron estudios interdisciplinarios, se acumuló información, se diseñaron metodologías y se constituyeron y se capacitaron equipos para llevar a cabo el 'planeamiento integral de la educación', asociado al planeamiento del desarrollo económico y social" (Núñez, 1993, p. 6).

Ahora bien, Alessandri ni tuvo el tiempo ni el respaldo político suficientes para poner en práctica el planeamiento educativo, "sin embargo, dejó creadas las condiciones institucionales, intelectuales y técnicas para que su sucesor, el gobierno del presidente Frei, lo pusiera en práctica rápida y exitosamente, entre 1965 y 1970" (Núñez, 1993, p. 5). Tan sustantivo fue el trabajo de planificación, que incluso las medidas de expansión de la oferta y el mejoramiento de la educación fueron políticas continuadas tanto por el gobierno de Allende como por el régimen militar en sus primeros años (Núñez, 1993). Esto refleja lo transversal del acuerdo social alcanzado en torno a la planificación educacional, proceso que alcanza su más osada realización en la Reforma Educacional de 1965. Esta reforma puso en acción algunas de las principales ideas de las comisiones planificadoras, implicando una importante redefinición y reestructuración del sistema escolar. Sirvan las siguientes palabras como síntesis de este proceso de reforma y su diferencia con la reforma de 1927-28:

Evidentemente, esta reforma –*concentrada en una detallada investigación científica*– no surgió de un movimiento sociopolítico de base como las anteriores, sino del trabajo de un *grupo de especialistas*, en el escenario regional de guerra fría, en que se aplicaban reformas para prevenir el avance del comunismo, y en el contexto internacional de un pensamiento socioeconómico proclive a la planificación como el único medio para lograr el tan ansiado desarrollo (Zemelman y Jara, 2006, p. 131, destacado nuestro).

El contexto sociopolítico de este periodo demanda la emergencia de “especialistas”, “expertos”, “técnicos”, “planificadores” capaces de darle racionalidad a la agenda reformista. Así, un grupo humano formado entre las décadas de los años 1950 y 1960 principalmente como docentes, varios de ellos realizando estudios de posgrado en el extranjero en temas educacionales entre la década de los años 1960 y comienzos de 1973 –es decir, una generación formada antes de la dictadura militar–, emergen como los nuevos especialistas de la educación.

Ernesto Schiefelbein, quien fuera Director de Planificación del Ministerio de Educación y un colaborador directo de la Reforma Educacional de 1965, señala, respecto a su propia generación a nivel regional, que el renovado interés que hubo por la investigación educacional en las décadas de 1960 y 1970:

podía atribuirse sobre todo a esfuerzos personales de los universitarios salidos de las buenas universidades de Estados Unidos y Europa y que regresaban a sus países. El propósito de esos especialistas altamente calificados era ampliar los conocimientos existentes en determinados aspectos de la educación o ayudar al ministerio competente o a alguna organización internacional a entender mejor un determinado problema educativo. Era poca la demanda del sector público en materia de investigación y pocos los recursos con que se contaba (1990, p. 60).

Así, lo artesanal de esta generación se reconocía en que la formación en investigación educacional dependía de esfuerzos personales por estudiar en el extranjero gracias “a las numerosas becas bilaterales” (Schiefelbein, 1990, p. 60) que existieron; sin contar con espacios dedicados con exclusividad a la investigación educacional; con una importante falta de recursos básicos para costear investigaciones; con una ausencia de publicaciones profesionales a escala regional para poder comparar los problemas educativos de la región; y con una escasa demanda y financiamiento público para realizar investigaciones. Las pocas que se hacían versaban sobre:

Muchos de los informes preparados para los ministerios de educación durante el decenio de 1960 eran *meros análisis estadísticos* efectuados por planificadores de la educación para determinar las ciudades y las zonas rurales en que había que desarrollar el sistema tradicional de enseñanza primaria y secundaria. A veces esos estudios eran descripciones de otros sistemas educativos y complementados con apreciaciones fundadas en anécdotas y testimonios, más que en el análisis sistemático de los datos objetivos (Schiefelbein, 1990, p. 61, destacado nuestro).

De esta forma, este grupo humano se ve enfrentado a la necesidad de institucionalizar y profesionalizar su quehacer. Ya mencionamos la fundación en 1953 del Instituto de Investigaciones Educativas de la Universidad de Chile, que impulsó Irma Salas. Respecto a esta institución, la literatura referida es muy escueta⁵. Mucho mejor documentados se encuentran los aportes de los tres centros de investigación educacional más relevantes del país en este periodo: el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), el Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE) y el Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación (PIIE).

El CPEIP es un órgano gubernamental creado en 1965 por el entonces Ministro de Educación don Juan Gómez Millas, con el propósito de convertirse en el "motor académico pedagógico de la Reforma Educacional y del desarrollo científico de nuestra educación" (Leyton, 2010, p. 88). Es muy importante resaltar la manera en que la voluntad de planificación hace un guiño a la voluntad de experimentación con el nombre de este centro público, evidenciando continuidad y afinidad epistemológica. Este centro fue en los años 1960 y comienzos de los años 1970 el referente científico pedagógico de la reforma, promoviendo en el campo de la investigación educacional los Encuentros de Investigación a Nivel Nacional (ENIN), vigentes hasta nuestros días y transformándose en un referente internacional (Leyton, 2010).

El CIDE puede entenderse como la contraparte de la Iglesia católica del CPEIP. Creado en 1964 por el padre jesuita Patricio Cariola, también tuvo en sus orígenes el propósito explícito de apoyar con investigación educacional el proceso de reforma de 1965, especialmente potenciando las nociones de comunidad educativa y postulando la centralidad de los "profesores jefes" para asegurar el carácter formativo, y no solo instructivo, de la reforma (Cariola, 1990; CIDE, 2004).

Por su parte, el PIIE se gesta a fines de los años 1960 al calor del movimiento estudiantil que se vivió con especial fuerza en la Pontificia Universidad Católica

⁵ Sería relevante poder estudiar con mayor profundidad la historia de esta institución.

de Chile el año 1967. Dicho movimiento logró que la rectoría fuera ocupada por Fernando Castillo Velasco, militante demócratacristiano. La llegada de la Unidad Popular y Salvador Allende al gobierno, con un programa que quería continuar profundizando los cambios en educación, llevó a un conjunto de académicos jóvenes de la PUC, entre los que estaban Ernesto Schiefelbein y Beatrice Ávalos, a proponerles a las autoridades reformistas en 1971 crear una instancia donde los profesionales interesados en el tema de educación pudieran desarrollar investigaciones y estudios al respecto. Así nació el PIIE (Cariola, 1990; PIIE, s/f).

Se observa que la voluntad de planificación se va institucionalizando en puestos de gobierno, universidades o en los nacientes centros de investigación. Esto modifica el origen de sus preocupaciones de investigación, pues la voluntad experimentadora piensa la investigación desde el aula, y desde allí reflexiona sobre el entorno y el sistema, mientras que la voluntad planificadora piensa la investigación desde el sistema y sus reformas y desde allí se interesa por el entorno y el aula. La especialización de este grupo, este tránsito de lo artesanal a lo profesional, genera un proceso de distinción entre ambas voluntades: ya no se trata ni del espacio ni del tiempo de la experimentación, se trata del espacio y el tiempo de la planificación basada en evidencia científica.

Lamentablemente, el golpe militar de 1973 nubla el proceso de emergencia de esta voluntad y la posible articulación entre la planificación y la experimentación que, por ejemplo, representaba el CPEIP. No solo se cuestiona la idea de planificación centralizada como camino de desarrollo, sino que además se violentan los equipos de investigación en ciencias sociales y humanidades a lo largo del país (Núñez, 1993; Garretón, 2007). El CPEIP es desmantelado como proyecto histórico, afectando gravemente el potencial de experimentación e investigación pedagógica del país. Contrario a la suerte que corre el CPEIP, el PIIE y el CIDE viven una paradójica "revitalización", pues la dictadura obligó a generar pequeños oasis, siendo los diversos centros privados nacionales o internacionales verdaderas islas que acogieron gran parte del pensamiento crítico nacional. El PIIE, si bien tuvo que abandonar la Universidad Católica el año 1977 debió alojarse en la Academia de Humanismo Cristiano, fundada por el cardenal Raúl Silva Henríquez: allí floreció, al igual que en el CIDE, un trabajo de resistencia intelectual.

Voluntad de sofisticar (1973-1984): sistematizando y profundizando la investigación educacional

La vorágine reformista produjo a partir de la década de los años 1960, tanto en Chile como en América Latina, "un incremento notable de la investigación e

innovación en educación" (García Huidobro y Ochoa, 1977, p. 1). A comienzos de los años 1970 estaban desarrollándose las primeras reuniones entre investigadores educacionales de la región gracias al auspicio de organismos internacionales como la Fundación Ford o el International Development Research Centre (IDRC) de Canadá⁶. Una de estas primeras reuniones fue la Conferencia sobre la Experiencia Educativa de América Latina, realizada el año 1970 con el financiamiento de la Fundación Ford. Allí se diagnosticó la necesidad de contar con "una publicación que se encargara de difundir la información resumida de investigaciones y otros documentos sobre la educación de la región" (García Huidobro, 2007, p. 4). Dicha necesidad la asumió el CIDE, uno de los centros mejor organizados de la región. Con el apoyo de la misma Fundación Ford el CIDE cofinancia el año 1972 la revista *Resúmenes Analíticos en Educación* (RAE), el primer eslabón de un proyecto mayor llamado Red Latinoamericana de Información y Documentación en Educación (REDUC). Schiefelbein es claro al señalar cuál era la necesidad que REDUC venía a enfrentar:

La primera etapa del REDUC ha consistido en la creación de una *memoria* para recuperar fácilmente lo que se ha aprendido en estudios previos, es decir, para aumentar el conocimiento y no tener que partir desde la ignorancia absoluta cada vez que se enfrentan problemas similares a los del pasado (Schiefelbein, 1982, p. 3).

Esta red, si bien se gesta como proyecto ese mismo año 1972, nace formalmente el año 1977 en Montevideo, durante el V Encuentro de Centros Latinoamericanos de Investigación Educativa. Allí se reúnen diez centros especializados en educación de Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, México, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela, decidiendo que el CIDE sea el centro coordinador del principal producto de la red: los RAE (García Huidobro, 2007, p. 6). Ahora bien, ¿qué son los RAE? Tal como su nombre indica, son un resumen de breve extensión (un par de páginas) que, utilizando un lenguaje claro y sencillo, informan de aquellos elementos centrales del documento o estudio en cuestión. Su objetivo es que quien lea un RAE se pueda hacer una idea de qué encontrará en dicho estudio. Así, un RAE posee datos para identificar el documento (autor, año, país, entidad patrocinante, etc.) y datos para comprender su contenido (descripción general, marcos teóricos y metodológicos, principales hallazgos, etc.).

⁶ El IDRC tuvo como objetivo explícito mantener vivo el pensamiento crítico —en momentos donde este era reprimido por las dictaduras militares de la región— mediante el apoyo financiero de equipos de investigación. En el caso de Chile, entre 1973 y 1990 el IDRC fue una importante fuente de financiamiento de las ciencias sociales (IDRC, 2014).

El procedimiento de los RAE era procesar las referencias disponibles, enviarlas por correos a los principales investigadores de cada centro de estudio de la región y, ya sea a través de los encuentros nacionales de investigadores o por la red de correos, integrar nuevas referencias disponibles. Al explicar la necesidad que resuelven los RAE, Schiefelbein construye una distinción entre un centro de documentación y los resúmenes analíticos:

Cuando existe un gran volumen de producción bibliográfica es necesario desarrollar centros de documentación que faciliten el acceso a la información en forma profesional. En cambio, los resúmenes analíticos nacen de la (supuesta) escasez de la investigación y la no explicitación de la producción científica en educación. En 1970 se aceptaba que no había producción científica en educación. Luego, en la década pasada, se acepta que existe una producción importante, aunque en gran volumen; de ahí surge la necesidad de hacer accesible esa información (1982, p. 4).

En 20 años, de 1960 a 1980, el volumen de la producción científica en educación aumenta sustancialmente en la región. Así, los RAE responden a una necesidad primaria de darle cierta sistematicidad y orden al campo de la investigación educacional de la región. No era claro cuál era el volumen total de documentos sobre investigación educacional, ni cuál era el carácter de estos trabajos (más o menos científicos). Sí sabemos que entre 1972 y 1977 se realizaron 1.000 RAE; y que García Huidobro y Ochoa estimaban que probablemente "no más del 30% de lo que se hace esté en los RAE [...] Estas mismas cifras llevan a pensar que alrededor de un 80% del material significativo que circula está incluido en los RAE" (García Huidobro y Ochoa, 1977, p. 18). Es decir, el universo total estimado de investigaciones educacionales en este periodo eran alrededor de unos 4 mil trabajos, de los cuales unos 1.300 eran "significativos" y de ellos el 80% estaba fichado por el CIDE. La relevancia para la investigación educacional de todo este trabajo no era otra que poder:

preparar descripciones de lo que se sabe en cada país sobre un tema determinado y cuáles son los aspectos nuevos que debieran estudiarse para tener un conocimiento adecuado de este tema, es decir, preparar «estados del arte» sobre temas específicos (Schiefelbein, 1982, p. 21).

De esta forma, REDUC fue profesionalizando su quehacer en gran medida gracias a los resúmenes analíticos, insumo básico que permitía desarrollar otras herramientas de sistematización más sofisticadas, como seminarios internos o internacionales, estados del arte, artículos de periódicos y prediagnósticos,

todas estas acciones orientadas a reducir el tiempo de trabajo, acumular y difundir el conocimiento producido, y complejizar el propio quehacer mediante antecedentes sólidamente fundados. Por ello, Schiefelbein considera que REDUC fue el "último eslabón de la cadena de cambios que llevarían a un nuevo modelo de investigación educativa" (1990, p. 63), el paso definitivo de lo artesanal a lo profesional.

¿Qué permite el proceso de sistematización del propio quehacer? Permite que por primera vez quienes realizan investigación educacional en la región puedan reflexionar sobre su propio quehacer. Así, por ejemplo, comienzan a realizarse estudios sobre las *tendencias* (García Huidobro y Ochoa, 1977) o *perspectivas y orientaciones* (García Huidobro y Gutiérrez, 1984) de la investigación en educación en Sudamérica, trabajos que nos permiten hacernos una imagen de cómo se iba sofisticando el campo de la investigación educacional.

El trabajo de García Huidobro y Ochoa (1977) permite ahondar en este argumento. Ellos analizan los 1.000 RAE disponibles entre 1972 y 1977 en un trabajo descriptivo muy completo y detallado. Una de sus categorías de análisis fue qué materias trataban las investigaciones, para lo cual, dentro de un conjunto de seis temas, los autores escogen cuáles son los tres prioritarios para cada resumen analítico. Los resultados se observan en la Tabla N° 1.

TABLA N° 1. CLASIFICACIÓN DE LOS DOCUMENTOS SEGÚN LAS MATERIAS TRATADAS.

MATERIAS	N° TOTAL DE ELECCIONES	ELECCIONES PRIMERA PRIORIDAD	ELECCIONES SEGUNDA PRIORIDAD	ELECCIONES TERCERA PRIORIDAD
Proceso enseñanza-aprendizaje	293 / (16.84%)	215	72	6
Alumnos	226 / (12.99%)	127	76	23
Profesores	81 / (4.66%)	23	36	22
Institucionalidad de la educación	566 / (32.53%)	383	156	27
Educación y sociedad	425 / (24.43%)	172	214	39
Contexto de la educación	149 / (8.56%)	62	67	20
Sin información	---	18	379	863
Total	1740 / (100%)	1000	1000	1000

Fuente: García Huidobro y Ochoa, 1977, p. 83.

Dos temáticas abarcan más del 50% de la investigación educacional del periodo: "institucionalidad de la educación" (32,53%) y "educación y sociedad" (24,43%). El primer tema refiere a investigaciones que tratan el tema del planeamiento, el funcionamiento y la administración de la educación, muy coherente con el contexto sociopolítico de la década de los años 1960 que hemos descrito. Es

en el segundo tema donde es posible observar un proceso de *sofisticación* de la investigación educacional. Los autores clasifican los 425 resúmenes de educación y sociedad en aquellos que tienen que ver con *temas sociales o sociológicos* (63%) y aquellos que tienen que ver con *temas económicos* (37%). Adicionalmente señalan que los centros privados, como el CIDE y el PIIE, sitúan casi las tres cuartas partes de sus trabajos en los temas sociológicos, mientras que los temas económicos son trabajados fundamentalmente dentro de las agencias gubernamentales, lo que mostraría a:

los centros privados más proclives a un tratamiento que se califica como más abstracto y teórico de la temática social y a las agencias gubernamentales preocupadas del problema 'educación y recursos humanos' que es una temática más cercana a la resolución de problemas prácticos (García Huidobro y Ochoa, 1977, p. 105).

Junto con ello, agregan que entre más desarrollados sean los países, como es el caso de Chile, concentran una mayor proporción de trabajos en los temas sociológicos, y mientras menos desarrollados, más se dedican a temas económicos. A su vez, el 63% de trabajos dedicados a temas sociológicos se distribuye en tres temas: educación y grupos sociales (38,6%), educación y sistema social (26,0%) y demanda educacional (4,5%). El primer tema, trabajado mayoritariamente por los países más desarrollados, refiere al estudio de las diferencias con que distintos grupos sociales reciben educación, siendo escasos en estos países los trabajos sobre demanda educacional; mientras que en los países menos desarrollados ocurre justamente lo contrario. Los autores señalan que el tema de demanda educacional "supone un nivel de análisis menor, por reducirse a una estimación de necesidades educativas insatisfechas (en términos demográficos o sociales)" (García Huidobro y Ochoa, 1977, p. 106). Basados en esta información podemos caracterizar el trabajo del PIIE y el CIDE en Chile como uno mayoritariamente dedicado a realizar investigaciones educativas de carácter sociológico sobre el problema de la desigualdad educativa entre distintos grupos sociales, utilizando un conocimiento más abstracto y teórico que requiere de un nivel mayor de análisis, lo que da cuenta del nivel de sofisticación que va cobrando la investigación educativa en el país.

Junto con lo anterior, el proceso de sistematización permite reflexionar sobre las perspectivas, orientaciones o marcos teóricos que organizan la investigación educacional en este periodo. Este ejercicio es profundamente relevante, pues supone una reflexión sobre la epistemología que subyace al trabajo de investigación. Ejemplos de este tipo de investigación más teórica e interpretativa son los trabajos de García Huidobro y Gutiérrez (1984) y Brunner (1980, 1984). La

tesis fundamental en ambos es que hay un déficit epistemológico o teórico en el oficio de investigación educacional de la región, abriendo una nueva arista desde dónde sofisticar el quehacer.

Las formas de organizar las epistemologías del campo varían sutilmente en estos trabajos; mientras García Huidobro y Gutiérrez (1984) las clasifican de acuerdo con la visión que estas tienen sobre la educación, Brunner (1984) lo hace en función de su foco de estudio. Para García Huidobro y Gutiérrez (1984) lo central es distinguir entre el enfoque preponderante en la década de los años 1960, que llaman *optimista*, del enfoque de la década de los años 1970, que llaman *crítico-reproductivista*. Mientras que para Brunner (1984) lo central es distinguir entre las perspectivas macro que estudian la relación educación y sociedad, de las *perspectivas micro*, que estudian la relación educación y acciones pedagógicas. Así, toda la investigación de la planificación educacional sería optimista y macro, inspirada en el funcionalismo, la idea de movilidad social y el progreso económico; mientras que la investigación que promueve la sociología crítica sería reproductivista y macro, desconfiando de la sobrevaloración de la educación como herramienta de progreso y desarrollo social. En este tipo de distinciones los autores fundamentan sus ideas de que "la investigación educacional chilena ha crecido, ostensiblemente, sin teoría" (Brunner, 1980, p. 10) o de que:

La urgencia de los problemas educativos que enfrentamos, la particular inserción social de la práctica investigativa, no nos han dado tiempo para la calmada reflexión que conduce a la creación de esquemas epistemológicos propios. Lo que hacemos es ir tomando, seleccionando de los enfoques, técnicas y métodos de investigación, aquellos que más se vayan adaptando a las necesidades de una actividad investigativa estrechamente ligada a la resolución de problemas (García Huidobro y Gutiérrez, 1984, p. 28).

Sea optimista macro o micro, o crítico-reproductivista macro o micro, estos enfoques no difieren sustancialmente de los enfoques de la investigación educacional de Estados Unidos o Reino Unido. Ahora bien, pese a estas diferencias, los autores comparten la identificación de un tercer enfoque que parece no acoplarse bien con las lógicas de clasificación que ellos mismos construyen, nos referimos al enfoque crítico-histórico (García Huidobro y Gutiérrez, 1984) o la investigación-acción y la educación popular (Brunner, 1984), perspectiva que no es ni optimista ni reproductora, ni micro ni macro. Lo que sorprende es que, a diferencia de divisiones anteriores, la descripción que hacen de este tercer enfoque es muy coincidente. Se trataría de un enfoque que se nutre de los trabajos del educador brasileño Paulo Freire, que promueve un tipo de investigación cuyo énfasis es "menos de denuncia y más cercana a una búsqueda de

profundización y explicitación de los procesos, para que tenga incidencia en la proposición de soluciones a los problemas" (García Huidobro y Gutiérrez, 1984, p. 21) y que intenta trabajar desde la experiencia colectiva de los sectores pobres y marginales para facilitar su organización, aprendizaje y desarrollo. Este enfoque, según Brunner (1984), sería propio de países subdesarrollados donde los sistemas modernos de organización de la cultura (escuela, universidad, etc.) no logran resolver las demandas sociales de estos sectores.

Es en este contexto que tiene lugar un proceso de sofisticación cuantitativa de la investigación educacional, Brunner (1984), describiendo los trabajos de investigación de las *perspectivas macro*, destaca que al interior de aquellas enfocadas a los temas de estratificación y segmentación:

se vuelven más sofisticados los métodos de investigación de los efectos de la educación sobre la trayectoria de vida de los individuos y, en general, sobre la movilidad social. El 'tracer study' de Schiefelbein y Farrel es aquí un ejemplo, seguramente el mejor (Brunner, 1984, p. 8).

Se refiere a *Eight years of their lives. Through schooling to the labour market in Chile*, de Ernesto Schiefelbein y Joseph Farrel, publicado el año 1982, que para Brunner (1984) representa el surgimiento en la investigación educacional sudamericana de lo que se conoce como "empirismo metodológico", es decir, investigaciones que fundiendo a la sociedad en el individuo, realizan estudios con un fuerte énfasis en los aspectos cuantitativos y procurando un alto grado de rigor mesurable en sus conclusiones (Brunner, 1984). Así, este estudio puede ser entendido como una evolución sofisticada de la investigación que el mismo Schiefelbein caracterizaba como "meros análisis estadísticos" (1990, p. 61); es la evolución sofisticada de la planificación educativa.

En este trabajo los autores estudian el problema de la equidad dentro del sistema escolar y su relación con el mercado laboral. Se identifican cuatro dimensiones de la inequidad: i) inequidad en el acceso a la educación según grupos sociales; ii) inequidad en la sobrevivencia en la educación, esto es, capacidad de distintos grupos sociales de mantenerse en el sistema escolar hasta un nivel definido (primaria, secundaria, superior); iii) inequidad en el rendimiento académico según grupos sociales; y iv) inequidad en los resultados de la escolaridad según grupos sociales (ingresos, tipos de trabajo, posiciones de poder político, etc.). Al situar históricamente el problema señalan que Chile es una excepción en el escenario de países subdesarrollados, pues no ha tenido grandes problemas con lograr equidad en el acceso; por lo mismo, el foco de la investigación se ha centrado en los problemas de equidad en la sobrevivencia:

a lo largo de los años 1950 y los primeros años de la década de los años 1960, el debate educacional se enfocó en gran medida en los problemas sobre la equidad en la sobrevivencia a la educación primaria y sobre las dificultades de aprendizajes de los niños pobres. El reconocimiento de que aunque la mayoría de los niños pobres ingresaban a la educación primaria pocos de ellos terminaban el ciclo de 6 años de educación primaria, fue una de las fuerzas motrices de la reforma educacional chilena de 1965-1970. Este estudio comienza como parte de un esfuerzo por evaluar los efectos de esta reforma. Su foco estuvo sobre la equidad en la sobrevivencia y los rendimientos en el nivel primario (Schiefelbein y Farrel, 1982, p. 15, destacados nuestros).⁷

Este estudio vuelve sobre el problema del ausentismo y la deserción escolar, que desde 1920 viene siendo central en el país y dialoga con la agenda reformista de la década de los años 1960. Ahora bien, la forma en que se abordó este problema representa un salto cualitativo en el campo de la investigación educacional; tanto así, que incluso hoy es difícil hallar parangón con este trabajo. Schiefelbein y Farrel (1982) realizan un estudio cuantitativo longitudinal de 12 años de duración, que comienza en julio de 1969 y finaliza en agosto de 1981. Reconociendo que estos proyectos son muy complejos y escasos, son conscientes de que este "es el primer estudio longitudinal de gran escala de un sistema educacional en una nación subdesarrollada" (p. 10). Los datos recolectados consisten en un cuestionario aplicado el año 1970 a 3.500 estudiantes que estaban en octavo año básico (último de primaria), a 2.340 profesores y a 353 directivos. El año 1974 se elabora un cuestionario de seguimiento que recibe 986 respuestas de estudiantes, 684 de profesores y 252 de directores. Finalmente, el año 1977 se aplica el último cuestionario de seguimiento a la muestra original de estudiantes, estando muchos de ellos a estas alturas ya en el mercado laboral, obteniéndose 870 respuestas emparejables con la muestra de 1970. Por ello, los autores señalan que estos datos

representan la más rica y detallada información disponible (al menos en los países subdesarrollados – tal vez en cualquier país) respecto a cohortes de personas jóvenes que pasan a través de transiciones críticas desde su adolescencia y condición de estudiantes hacia su edad adulta y condición de trabajadores (p. 10).

⁷ Todas las traducciones de este texto son realizadas por el autor.

La sofisticación en la metodología responde a una sofisticación en la construcción del problema de estudio. Los autores indican que durante los años 1960 la investigación educacional ha visto el sistema escolar como una "caja negra", reforzando con ello la idea de que la escuela reproduce los privilegios de nacimiento para los niños de clases superiores y conserva las desventajas sociales para los de clases bajas. Por lo mismo, se ha limitado a contar años de escolaridad y relacionar estos años con ingresos o tipos de trabajo. Realizando una crítica a este reduccionismo, este estudio se plantea el desafío de ir más allá, entendiendo al sistema escolar como uno compuesto por "instituciones sociales complejas en donde los niños son ordenados y clasificados de diversas formas en diferentes etapas" (Schiefelbein y Farrel, 1982, p. 9).

El desafío de ir más allá de la caja negra implica que "tenemos que meterlos dentro del sistema escolar" (p. 10). Esto es, ser capaces de "enfocarse en un examen detallado de factores escolares internos de orden más cualitativo, particularmente aquellos que pueden ser manipulados por la política, y vincular varias etapas juntas a partir de un estudio longitudinal" (p. 171). La investigación educacional cuantitativa empieza a entender por primera vez en la historia del país la relevancia de los factores escolares *internos y cualitativos* junto con la dinámica procesual del fenómeno educacional, es decir, entiende que al interior de la escuela ocurren procesos acumulativos complejos que pueden constreñir el futuro de un estudiante. Hay un desplazamiento desde el mero análisis estadístico hacia una estadística que logre *introducirse* en la caja negra; para ello, no solo entiende que estos factores deben ser de *orden más cualitativo*, sino además que hay que considerar la variable *tiempo*: estadística cualitativa longitudinal explorando la caja negra, esa es la gran sofisticación epistemológica del estudio.

Dentro de los hallazgos del libro, aparte de ser una suerte de Informe Coleman (1962) para Chile, al evidenciar que el estatus socioeconómico de las familias es el mayor predictor de la trayectoria educacional de los estudiantes, significando esto que los grupos sociales más pobres tienen menos probabilidades de acceder, sobrevivir y rendir adecuadamente en el sistema escolar; aparte de esto, decíamos, emergen dos variables de alta relevancia en la trayectoria de los estudiantes: la disponibilidad de libros en el hogar y la excelencia pedagógica en el 8° grado. Siendo ambas de relativamente "fácil" manipulación por las políticas educativas, los autores invitan a que los *policy makers* las consideren como objeto de intervención para enfrentar la inequidad en la sobrevivencia y en el rendimiento.

Ahora bien, ¿cómo conecta este proyecto de investigación con el primer estudio de etnografía escolar en Chile? Lo primero que hay que señalar es que La cultura escolar ¿Responsable del fracaso? (López, Assaél y Neuman, 1984) es uno de cuatro estudios etnográficos regionales que componen el libro *Teaching*

children of the poor: an ethnographic study in Latin America, coordinado por Beatrice Ávalos (1986). Por ello es importante identificar los puntos de encuentro entre el proyecto de Schiefelbein y Farrel (1982) y el de Ávalos (1986) junto con comprender cómo llega a gestarse este proyecto etnográfico mayor que coordina Ávalos, y sus vínculos con el primer equipo de etnografía escolar en Chile.

Respecto a los puntos de encuentro, ambos proyectos comparten formas de financiamiento y se alojan en una misma institución. En el caso del proyecto de Schiefelbein y Farrel (1982), este contó con apoyo de múltiples organismos internacionales durante sus 12 años de trabajo (OEA, Fundación Ford, Ontario Institute of Education, Banco Mundial), destacando los autores especialmente el apoyo de IDRC de Canadá. Por su parte, el proyecto de investigación de Ávalos (1986) también contó con el "generoso financiamiento" (p. 7) del IDRC. Adicionalmente, tanto el equipo de Schiefelbein y Farrel (1982) como el equipo chileno compuesto por López, Assaél y Neuman (1984) se alojan en el PIIIE⁸. Al explicar Ávalos por qué trabajan con el PIIIE, señala que el contexto de dictadura hacía muy difícil involucrar al Ministerio de Educación, por ello se escoge el PIIIE.

Ahora bien, no es solo financiamiento e institucionalidad lo que comparten ambos proyectos, sino además experiencia de investigación encarnada en sujetos individuales concretos. Schiefelbein y Farrel (1982) reconocen en su libro a dos asistentes de investigación del PIIIE que trabajaron muy estrechamente con ellos a mediados de los años 1970 con las siguientes palabras: "su dedicación reflexiva e inagotable hacia el proyecto no será olvidada" (p. 6). Estas asistentes de investigación eran Consuelo Gazmuri y Gabriela López, quienes conocían muy bien el proceso de sofisticación que significó el trabajo de Schiefelbein y Farrel (1982). Así, a comienzo de los años 1980, cuando Gabriela López asume la coordinación del proyecto chileno de etnografía escolar, ella representaba una importante continuidad entre ambos proyectos.

Junto con estas condiciones de posibilidad compartidas existe una lógica de construcción del problema de investigación muy similar entre ambos proyectos: "cuando comenzamos nuestras carreras docentes a principios de los años 1960 en América del Sur, lo hicimos en medio de lo que prometía ser un interesante tiempo de cambio" (Ávalos, 1989, p. 9). El vértigo del optimismo reformista y, con los golpes militares, la caída y fracaso de las reformas era un trasfondo común para la generación de Schiefelbein y Ávalos. Los análisis críticos llevaron a muchos a culpar de este fracaso a las presiones externas y los grupos reaccionarios de cada sociedad. Esta lógica de pensamiento se extendió al análisis del problema educacional:

⁸ En el caso del proyecto de Schiefelbein y Farrel (1982), en un comienzo se alojan en el MINEDUC, luego en el PIIIE y, desde 1977, en el CIDE.

Como resultado, llegamos a atribuir a los efectos de factores externos el fracaso de la enseñanza en producir un nuevo cuadro de personas. Sin embargo, no examinamos si, y hasta qué punto, reformas sociales, como la de la enseñanza, habían sido en efecto algo más que estructuras nuevas impuestas a las formas tradicionales de la práctica educacional que continuó inalterada en su mayor parte. Era más fácil, en cierto modo, atribuir el fracaso del sistema a factores externos a la escuela y dar la razón a interpretaciones deterministas, de tipo funcionalista estructural o marxista que explicaban la ineficiencia de la enseñanza (Ávalos, 1989, p. 10).

Vemos que tanto el estudio de Schiefelbein y Farrel (1982) como el de Ávalos (1986) comparten una visión de la educación que rechaza el optimismo por ingenuo y el pesimismo por determinista, y cree en la necesidad de comprender la "caja negra" o "el proceso de enseñanza-aprendizaje". El problema de la repitencia y la deserción escolar era la evidencia más rotunda del fracaso de las reformas educacionales de los años anteriores y, frente al discurso que atribuía este fracaso a factores externos a la escuela, ambos proyectos levantan la categoría de "factores internos de fracaso escolar" (Ávalos, 1989, p. 12) como una categoría de pensamiento que desafía el determinismo reproductivista y abre posibilidades de investigación de este problema dentro de la misma escuela.

Schiefelbein y Farrel (1982) reconocen que una de las limitaciones más importantes de su estudio es que se comenzó a trabajar con estudiantes en el último año de educación primaria, cuando ya habían tenido lugar importantes prácticas de diferenciación. Por ello, señalan que "estamos muy necesitados de estudios cuidadosos enfocados en niños pobres en sus años tempranos de enseñanza primaria" (p. 171). Esta línea de trabajo es justamente la que recoge el proyecto que coordina Ávalos al centrarse en "el periodo de mayor riesgo, los primeros 4 años de escuela primaria" (1986, p. 12) mediante un estudio cualitativo etnográfico, es decir, muy cuidadoso.

Hasta aquí los puntos de encuentro dentro de la voluntad de sofisticación que permiten hablar de ella como una subjetividad común. Sin embargo, existieron importantes diferencias entre ambos proyectos de investigación que darán origen a la voluntad etnográfica. La más importante de ellas es la epistemología que orientaba los respectivos procesos y que podemos analizar al comparar las preguntas de investigación de cada trabajo:

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

ESTUDIO DE SCHIEFELBEIN Y FARREL (1982, p. 10)	ESTUDIO DE ÁVALOS (1989, p. 12)
¿Cómo operan los sistemas educativos?	¿Qué acontecimientos en el aula parecen afectar el aprendizaje del alumno y su éxito o fracaso escolar?
¿En qué punto ocurren clasificaciones críticas [critical sorting] de los niños?	¿Qué indicaciones de las características de cada situación educativa (calificaciones del maestro, relación maestro-alumno, disponibilidad de recursos, lineamientos educativos, etc.) se expresan en la vida escolar y del aula? ¿Cuáles son las características de la comunidad a la que pertenece la mayoría de los niños de una escuela dada? ¿Cuál es el nivel comunitario de desarrollo y empleo? ¿Cuáles son las creencias y valores de los padres y otros miembros de la comunidad en cuanto a la educación y las teorías de modernización apoyadas por los formuladores de política y los maestros? ¿Cuál es el idioma que más se habla en el hogar? ¿De qué manera todas estas características de la comunidad se relacionan con el proceso escolar? ¿Quiénes son los maestros y cómo se relacionan con los padres y otros miembros de la comunidad? ¿Qué espera la comunidad de sus maestros en el sentido de la educación de sus niños y de la participación del maestro en la vida comunitaria? ¿Qué piensan a su vez los maestros acerca del papel de los padres y otras personas en relación con las actividades escolares? ¿De qué manera afectan estas relaciones lo que sucede en la escuela?
¿Qué factores determinan si un estudiante se retirará del sistema escolar o sobrevivirá dentro de él?	
En cada uno de esos puntos críticos, ¿cuáles son los factores internos y externos a la escuela que determinan el destino de los estudiantes?	
¿Qué factores determinan el grado de logros académicos de los estudiantes al finalizar los estudios primarios y secundarios, y cambios en los niveles de logros entre estos dos puntos?	
¿Qué tipo de experiencias de educación no formal viven estos jóvenes?	
¿Cómo sus logros educativos formales e informales se relacionan con su entrada y éxito en el mercado laboral?	

Es muy interesante observar cómo las diferencias de foco, estando el estudio de 1982 fuertemente centrado en el sistema escolar y el logro académico, y el de 1986 en los actores de la escuela y la comunidad escolar, expresan diferencias ontológicas y epistemológicas significativas. En las preguntas de 1982 el sujeto estudiante aparece *clasificado, determinado, destinado*, es efecto de factores que operan en un nivel sistémico. Ontológicamente, se construye un sujeto-objeto que es efecto del sistema escolar; por ello, epistemológicamente, no importa en tanto sujeto, sino en tanto objeto de clasificaciones. Solo las dos últimas preguntas escapan de esta lógica y se acercan más a la consideración de sujeto –estudiantes, padres o madres y maestros– que tiene el estudio de 1986, donde este aparece como uno al que le *acontecen* cosas, que vive en un espacio con problemas concretos, que habla un idioma, que *espera* cosas del otro y *participa*, que *piensa* y se *relaciona* de tal forma que se *ve afectado*. Es de

cir, ontológicamente se pregunta por un sujeto-sujeto que hay que estudiarlo en sus diversas expresiones.

Este cambio en el tipo de preguntas es expresivo de una subjetividad distinta que se articula en torno a una convicción común:

era nuestra convicción que, hasta la fecha, la metodología predominante de investigación utilizada para estudiar los problemas educacionales en Latinoamérica (formas simples de encuestas y estudios correlativos) no era capaz de ocuparse del estudio de procesos. De ahí nuestro compromiso casi intuitivo hacia lo que describíamos como un enfoque de investigación cualitativo [...] Por lo tanto, el enfoque apropiado será como el del antropólogo que intenta comprender una cultura convirtiéndose en parte de ella, pero teniendo a la vez la capacidad de sustraerse para interpretar sus procesos a la luz del mundo social más amplio del cual forma parte (Ávalos, 1989, p. 13).

Esta voluntad etnográfica se constituye en oposición a una investigación educacional "empírica y cuantitativa, caracterizada por el desarrollo de pruebas y cuestionarios estandarizados" (Shaeffer, 1989) que era hegemónica en los países subdesarrollados. Lo otro, lo cualitativo, de pequeña escala inscrito en contextos más amplios, lo íntimo e intensivo, abundante en descripción, existía, pero en otras partes del mundo o, más bien, "en el medio investigativo educacional norteamericano y en el sociológico británico" (Ávalos, 1989, p. 13), donde el uso de la observación participante y de las entrevistas no estructuradas o semiestructuradas a diversos actores educacionales, junto con el análisis de documentos producidos por estos mismos actores, habían producido importante información sobre el fracaso escolar. Había un conjunto de investigadores interesados en este tipo de enfoques⁹, siendo Beatrice Ávalos parte de este grupo (Shaeffer, 1989), quienes propusieron el primer estudio cualitativo etnográfico en cuatro países de la región en un encuentro sostenido por diversos investigadores cualitativos de América Latina en Bogotá, Colombia, el año 1980.

Ahora bien, este *compromiso casi intuitivo* se vinculó con la antropología, probablemente porque en un campo dominado por lo cuantitativo, lo empírico y la estadística, el referente alternativo mejor articulado era la antropología. Así,

⁹ Aquí es clave la Red Latinoamericana de Investigación Cualitativa sobre la Realidad Escolar (RINCURE), formada a principios de los años 1980 y donde se comienza a organizar este interés por lo cualitativo. Véase Batallán (1998), para más detalles sobre la Red.

después de tomar la decisión de realizar el estudio sobre los procesos que conducen al fracaso o al éxito escolar, se vio la necesidad de estructurar una experiencia de entrenamiento en investigación cualitativa y, más específicamente, etnográfica (Ávalos, 1989, p. 23).

Estos talleres de autoformación son considerados por Batallán (1998) como el origen de la primera generación de etnógrafos educacionales latinoamericanos, el surgimiento de la voluntad etnográfica. Auspiciados por IRDC, se organizaron dos talleres donde participaron las coordinadoras de cada país: Araceli de Tezanos (Colombia), Maritza de Crespo (Bolivia), Gabriela López (Chile) e Irma Hernández (Venezuela), junto con otras investigadoras como Beatriz Diconca (Uruguay) y Graciela Batallán (Argentina). Primero se realizó un taller de un mes sobre la teoría y la práctica antropológica organizado por la Dra. Susan Heck en el Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación de la Universidad de Texas, en Austin. Y luego un taller de tres semanas sobre técnicas de investigación y teorías relacionadas con la escolarización en el contexto social y económico de América Latina, coordinado por la antropóloga Elsie Rockwell (2009), una de las intelectuales que más ha aportado al campo de la etnografía educacional en Sudamérica, en el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Instituto Politécnico Nacional de México. Este proceso de entrenamiento

fue, en general, un éxito, en el sentido de que transmitió sistemáticamente información sobre investigación etnográfica a individuos interesados en ella pero inadecuadamente preparados para tal investigación. Aparentemente no solamente logró situar la etnografía en el contexto más amplio de la ciencia social y la fenomenología, sino también proporcionar abundante experiencia en observación del aula, toma de notas, entrevistas y análisis de datos cualitativos (Ávalos, 1989, p. 175).

Autoformándose, se gestaba una subjetividad de investigadores educacionales cualitativos, quienes ganaban la confianza necesaria para emprender su primera experiencia de investigación de etnografía en contextos escolares, voluntad viva que en el caso de Chile objetivó su experiencia bajo el nombre de *La cultura escolar ¿Responsable del fracaso?*, nuestro punto de llegada.

Conclusión

A modo de conclusión, me gustaría relevar tres problemas que despliegan las ideas principales desarrolladas en este texto como una estrategia para sintetizar las mismas y animar futuros debates.

El problema de las categorías. Un aporte de este trabajo consiste en evidenciar la relevancia que tiene el fenómeno de la deserción y repitencia escolar en la constitución de una subjetividad interesada en investigar los problemas de la educación. Desde la década de los años 1920 este fenómeno ha sido caracterizado como central para comprender la educación chilena, orientando reformas educativas y movilizándolo la investigación educacional a través del siglo xx. Por ello es posible afirmar que el nombre que escoge el primer estudio etnográfico en Chile, *La cultura escolar ¿Responsable del fracaso?*, no es casual, sino todo lo contrario, expresa que el origen de la etnografía escolar está incrustada en el devenir del acontecer educacional del país. Si el argumento anterior hace sentido, hay un problema importante por abordar: la multiplicidad de formas de nombrar el fenómeno de "deserción y la repitencia escolar". Parecen ser sinónimos los conceptos de inequidad en la sobrevivencia, eficiencia interna de la educación básica y fracaso escolar, pero ¿están nombrando lo mismo? ¿Qué muestra y qué oculta cada nombre? Una historia o genealogía de la deserción y la repitencia escolar, identificando las categorías con que se nombra este problema, puede ser un interesante ángulo desde donde observar la historia de la educación chilena en el siglo xx.

El problema de la subjetividad y la voluntad. La voluntad que mejor he delineado es la que denomino de sofisticación, pues es producto de una tensión en su interior que emerge del grupo humano que realiza el primer estudio de etnografía escolar en el país. La tensión interna se articula en torno al problema de cómo introducirse a esa "caja negra" llamada escuela y explorar allí por qué desertan y repiten los estudiantes chilenos. Unos escogen el camino de la estadística con sensibilidad cualitativa y de carácter longitudinal. Pero otros, justamente creando una oposición identitaria con este grupo, niegan este camino cuantitativo, empírico y estadístico por ser poco sensible con los procesos escolares. Emerge la necesidad de echar mano a lo cualitativo, y el referente mejor articulado de lo cualitativo era la antropología, que construye conocimiento fundamentalmente desde la etnografía. Así, emerge una voluntad etnográfica en la investigación educacional. Ahora bien, esta voluntad de sofisticación la he intentado vincular con dos voluntades previas: la voluntad de planificación, que prima en las décadas reformistas de los años 1960 y 1970, y la voluntad de experimentación, que he ubicado en la primera mitad del siglo xx. Ambas voluntades son centrales para entender el devenir de la investigación educacio-

nal en el país, que permite el surgimiento de la etnografía escolar. Mientras la voluntad de experimentar piensa desde el aula cómo investigar el entorno y el sistema escolar, la voluntad de planificar piensa el sistema escolar desde el gobierno, la universidad o los emergentes centros de investigación, y desde allí se pregunta cómo vincularse con el entorno y el aula. En este cambio de posición subjetiva emerge la escuela como "caja negra". Y es desde la voluntad planificadora que emerge la voluntad de sofisticación, que en un contexto de repliegue y expulsión de los espacios de reforma que propicia la dictadura, busca volver a comprender esta caja. Ahora bien, ¿qué tensiones internas había dentro de la experimentación y la planificación? ¿Cómo actualizan las coyunturas estas voluntades históricas, por ejemplo, en las actuales reformas educativas o los movimientos educacionales? ¿Podemos ver hoy en acción estas voluntades? ¿Qué otras voluntades podemos describir actualmente dentro de la investigación educacional? ¿Qué nuevas tensiones emergen dentro de la investigación que se piensa sofisticada?

Finalmente, el problema de la etnografía. Fuertemente vinculado con las dos ideas anteriores, el tercer aporte consiste en evidenciar que la matriz epistemológica del proyecto donde se aloja el primer estudio de etnografía escolar en Chile busca reencontrarse con el entorno local y el aula, en una especie de reencuentro con la matriz epistémica de la experimentación. ¿Qué nos dice esto sobre la etnografía como enfoque de investigación? Si bien el etnógrafo o la etnógrafa no es un docente investigando su entorno y sistema escolar desde su escuela, sí es un investigador o una investigadora que entiende que para comprender la educación no bastan los sistemas, hay que ir al entorno y a la escuela. ¿De qué forma el dispositivo "etnografía" logra vincular la distancia que se produce entre la voluntad experimentadora y planificadora? ¿Podemos leer aquí un reencuentro de la investigación con la intuición y la experimentación como formas de construir conocimiento? ¿Qué puntos de encuentro tiene lo cualitativo y lo etnográfico con la experimentación, con el observar una y otra vez lo que sucede en el día a día? ¿Qué aprende (y aprehende) un etnógrafo en las escuelas? Al menos parece que la voluntad de experimentar y la voluntad etnográfica comparten una curiosidad epistemológica importante desde donde explorar e investigar.

Referencias

- ALBERDI B. (2011). La revista *Andamios*: apertura, voces divergentes y pluralidad máxima. *Aisthesis*, 50, 253–274. doi: <http://doi.org/10.4067/S0718-71812011000200014>
- ARNOLD M. (1990). *La antropología social en Chile. Producciones y representaciones*. Santiago de Chile: Dicomgraf.

- ÁVALOS B. (1986). *Teaching children of the poor: an ethnographic study in Latin America*. Ottawa: International Development Research Centre.
- ÁVALOS B. (1989). *Enseñando a los hijos de los pobres: un estudio etnográfico en América Latina*. Ottawa: International Development Research Centre.
- BATALLÁN G. (1998). Appropriating ethnography for research in education. Reflections on recent efforts in Argentina and Chile. En G. Anderson y M. Montero-Sieburth, M. *Educational Qualitative Research in Latin America. The Struggle for a New Paradigm*. New York: Garland Publishing, Inc.
- BECKER G. S. (1983 [1964]). *El capital humano: un análisis teórico y empírico referido fundamentalmente a la educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- BRUNNER J. J. (1984). Algunas consideraciones sobre la investigación educacional en América Latina. Documento de trabajo Programa FLACSO-Santiago, Número 203. Santiago de Chile: FLACSO Chile.
- BRUNNER J. J. (1980). Vacíos en la investigación educacional y carencia de teoría. Material de Discusión Programa FLACSO-Santiago, Número 3. Santiago de Chile: FLACSO Chile.
- BRUNNER J. J. y SALAZAR F. (2009). La investigación educacional en Chile: Una aproximación bibliométrica no convencional. Documento de Trabajo CPCE N° 1. Santiago: CPCE.
- CAROLA P. (1991). *La investigación educacional en América Latina: factores asociados a su desarrollo (1960 - 1991)*. Santiago de Chile: CIDE.
- CIDE (2004). *CIDE 40 años*. Santiago de Chile: CIDE. Recuperado de <http://biblioteca.uahurtado.cl/ujah/reduc/pdf/pdf/mfn309.pdf>
- GARCÍA HUIDOBRO J. E. (2007). La experiencia de REDUC (Red Latinoamericana de Información y Documentación en Educación). Ponencia Primer Simposio Internacional de Documentación Educativa (SIDOC), Palma de Mallorca, España, 14 y 16 de febrero de 2007. Recuperado de <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/5582/01220073000163.pdf?sequence=1>
- GARCÍA HUIDOBRO J. E. y GUTIÉRREZ G. (1984). *Orientaciones de la investigación educacional en América Latina*. Santiago de Chile: CIDE.
- GARCÍA HUIDOBRO J. E. y OCHOA J. (1977). Tendencias de la investigación en educación en América Latina. Documento de trabajo 1-78. Santiago de Chile: CIDE.
- GARRETÓN M. A. (2007). Las Ciencias Sociales en Chile. Institucionalización, Ruptura y Renacimiento. En M. A. Garretón, G. De Sierra, M. Murmis, J. L. Reyna, Héglio Trindade (Coord.), *Las ciencias sociales en América Latina en perspectiva comparada* (pp. 193-248). México: Siglo XXI.
- GUTIÉRREZ F. y GUTIÉRREZ C. (2008). *Forjadores de la ciencia en Chile. Problemas y soluciones*. Santiago de Chile: RIL editores.
- IDRC (2014). What we do. Country profile. Chile. Recuperado de <http://www.idrc.ca/EN/AboutUs/WhatWeDo/Pages/DetailedCountryProfile.aspx?CountryProfileID=15>
- LEYTON M. (2010). Los inicios del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP). *Docencia*, 40, 85-91.
- LÓPEZ G., ASSAÉL, J. y NEUMANN E. (1984). *La Cultura Escolar ¿responsable del fracaso?* Santiago de Chile: PHE.
- NÚÑEZ I. (2010). Escuelas normales: una historia larga y sorprendente. Chile (1942-1973). *Pensamiento Educativo*, 46, 133-150.

- NÚÑEZ I. (2004). El pensamiento de un actor colectivo: los profesores reformistas de 1928. *Pensamiento Educativo*, 34, 162-178.
- NÚÑEZ I. (2002). Las Jornadas de experimentación pedagógica de educación primaria de 1950. Ponencia presentada a las VII Jornadas Nacionales de Historia de la Educación Chilena, Universidad de Biobío y Sociedad Chilena de Historia de la Educación, Chillán, 2002.
- NÚÑEZ I. (1993). Investigación, planificación y evaluación del sistema. En I. Núñez (Coord.), H. Contardo y J. Castillo. *Sistema Educativo Nacional de Chile: 1993*. Santiago de Chile: MINEDUC y OEI.
- PIIE (s/f). Institución, Historia. Recuperado de <http://www.PIIE.cl/index.php/institucion/historia>
- REYES L. (2010). Profesorado y trabajadores: movimiento educacional, crisis educativa y reforma de 1928. *Docencia*, 40, 40-49.
- ROCKWELL E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- SCHIEFELBEIN E. (1990). La investigación educativa en América Latina: de la fase artesanal a la fase industrial. *Perspectivas: Revista trimestral de educación comparada*, 1, 61-67. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3113786>
- SCHIEFELBEIN E. (1982). La recuperación y sistematización de la información sobre educación en América Latina. Documento de trabajo 8/82. Santiago de Chile: CIDE.
- SCHIEFELBEIN E. y FARREL J. P. (1982). *Eight years of their lives. Through schooling to the labour market in Chile*. Ottawa: International Development Research Centre.
- SHAEFFER S. (1989). Prefacio. En B. Ávalos (Ed.), *Enseñando a los hijos de los pobres: un estudio etnográfico en América Latina* (pp. 5-6). Ottawa: International Development Research Centre.
- SCHULTZ T. W. (1962). La educación como fuente del desarrollo económico. Conferencia sobre educación y desarrollo económico y social en América Latina, Santiago de Chile, 5-19 Marzo de 1962. Naciones Unidas - Consejo Económico y Social.
- SCHULTZ T. W. (1961). Investment in Human Capital. *The American Economic Review*, 51(1), 1-17.
- ZEMELMAN H. (2005). *Voluntad de conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. Barcelona: Anthropos.
- ZEMELMAN H. (1997). Sujetos y subjetividad en la construcción metodológica. En E. León, E. y H. Zemelman (Coords.), *Subjetividad: umbrales del pensamiento social* (pp. 21-35). México D.C.: Anthropos.
- ZEMELMAN M. y JARA I. (2006). *Seis episodios de la educación chilena, 1920-1965*. Santiago de Chile: Ediciones Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile.