

Instituto de Desarrollo Económico y Social

Octavas Jornadas sobre Etnografía y Métodos Cualitativos

Mesa: Estudios de campo sobre elites, distintos abordajes disciplinares.

Un intento de puesta en común sobre problemas metodológicos
recurrentes/específicos

Entre la autobiografía y el cierre social. Una primera aproximación a un
(necesario) ejercicio de reflexividad en torno a la propia investigación

María Emilia Di Piero

(FLACSO/CONICET- UNLP)

Introducción

En el presente trabajo me propongo llevar a cabo una primera aproximación a un ejercicio de reflexividad en torno a la propia investigación a partir de la problematización de algunos rasgos encontrados durante el trabajo de campo correspondiente a mi tesis doctoral. La investigación estuvo atravesada por dinámicas de cierre social en todos sus momentos, desde la concepción y la formulación del problema, hasta el trabajo de campo y la divulgación (parcial) de resultados.

En ese sentido, el desafío de estudiar “el nosotros” implicó, en primer término, la puesta en marcha de un trabajo para formular un problema de investigación distanciándolo de prenociones naturalizadas a partir de la propia pertenencia de la investigadora al objeto o grupo social investigado.

En segundo término, emergieron particularidades en la relación entre la investigadora e informantes a partir de la pertenencia al mismo sector sociocultural. De ese modo, dicha relación estuvo mediada por al menos dos cuestiones. Por un lado, por mi carácter de egresada de una de las escuelas de pregrado de la UNLP. Por otro, por mi pertenencia al mismo fragmento sociocultural que los investigados.

En la tesis estudié dos instituciones estatales que históricamente atendieron a sectores medios y altos de la población reclutados mediante examen de ingreso eliminatorio y que a mediados de los años '80 —en el contexto de apertura democrática en el país— modificaron parcial o absolutamente su método de admisión hacia el sorteo, adaptándose a la configuración que adquiriría el mandato democratizador en ese momento en Argentina, es decir, al acceso directo e irrestricto. Una de las escuelas, de especialidad artística, adoptó parcialmente el sorteo en los años '80 y lo hizo completamente sólo a partir de 2015, cuando el significativo inclusión se convirtió en palabra clave del clima epocal.

Estas secundarias universitarias situadas en la ciudad de La Plata son portadoras de un estilo que presenta afinidad electiva con los valores y visiones del mundo de familias ligadas a la universidad pública. De ese modo, en la tesis sostenemos que se da lugar a dinámicas de cierre social en las que estos establecimientos conjugan la excelencia académica en el ámbito estatal con una imagen de escuelas progresistas que opera como marca distintiva.

1. En torno a la construcción del problema de investigación

El momento de construir el problema de investigación estuvo atravesado por particularidades. Tales singularidades no necesariamente resultan intrínsecas al objeto de estudio, sino que estuvieron mediadas por mi relación con el objeto, considerando mi condición de egresada de una de las escuelas que componen el grupo de establecimientos de pregrado bajo análisis: la Escuela 3.

Cuando reflexiono acerca de cómo comencé a concebir mi problema de investigación, indefectiblemente me remito a mis años como estudiante. En ese momento, en el año 2001, me habían impactado dos cuestiones. Por un lado, el caso de una compañera de mi curso que, siendo abanderada de su escuela periférica y provincial, había accedido a este colegio céntrico y, con riesgo de repetir, no había conseguido aprobar el primer año solicitando volver a su escuela de origen. En aquel entonces, en las escuelas provinciales se podía pasar de año con dos materias previas, mientras que en este colegio con idéntico número se repetía. Según su propio relato, los docentes de la escuela provincial le habían aconsejado que se inscribiera en la Escuela 3, dado que era la mejor alumna del curso. Pero con eso no había sido suficiente. Por otro lado, me había impresionado que si bien éramos treinta y dos alumnos en el aula cuando iniciamos el nivel secundario en la escuela 3, sólo veintidós habíamos conseguido egresar.

Años más tarde conocí, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación mediante, los aportes del campo de la sociología de la educación y revisé esa experiencia a partir de sus categorías. En un primer momento analicé esa experiencia escolar juzgándola como otro caso que no hacía más que certificar “la reproducción”.

Ya en el año 2011, me propuse estudiar qué sectores transitaban efectivamente estas escuelas más allá del discurso que las presentaba como igualitaristas por contar con el sorteo como mecanismo de ingreso, y analizar también qué sectores egresaban. En un primer momento, mi disgusto con esa situación me llevó a caer en una investigación de impacto planteada desde la sociología de la sospecha: ¿el sorteo como método de admisión garantizaba efectivamente el acceso y egreso de sectores sociales diversos? Esta primera pregunta, si bien nunca abandonada por completo, se enriqueció sólo en la medida en que pude tomar distancia de aquella experiencia inicial, poniendo entre paréntesis las propias evaluaciones normativas y las tendencias hacia la impugnación moral, intelectual o política.

Fue únicamente entonces cuando aparecieron otras preguntas relacionadas con el “cómo”. Por un lado, con la legitimidad. ¿Cómo se legitiman esas escuelas y sus egresados en un lugar de prestigio? Por otro, ¿cómo se legitima el sorteo como método de admisión más justo? En conclusión, la investigación se nutrió de las preguntas sobre las que actualmente

trabajo en relación con la justicia distributiva y con el sorteo como modo de admisión que permite dirimir una desigualdad tensionada entre el mérito y el igualitarismo.

De ese modo, uno de los desafíos al que me enfrenté fue distanciarme de la perspectiva de la sociología de la denuncia ligada a mi propia experiencia de exalumna. Debí poner entre paréntesis la mirada clase- medio- progresista habilitando otra mirada que indagara en los modos de reproducción de las desigualdades sociales antes que en la acusación a quienes acaparan oportunidades (Tilly, 2000).

2. En torno al trabajo de campo

En este apartado me interesa analizar mi relación con el campo. Específicamente me concentraré en las singularidades en los sucesivos momentos de entrada al campo y aquellas emergentes de la relación entre la investigadora y los informantes, ligadas a la pertenencia de los investigados al mismo fragmento sociocultural que la investigadora.

2.1. Las entradas al campo

Es posible subdividir en dos momentos el proceso de entrada al campo. Una primera etapa fue desarrollada entre los años 2011 y 2014 y dio lugar a la elaboración de la tesina para optar al grado de Licenciada en Sociología y, más tarde, de la tesis correspondiente a la Maestría en Ciencias Sociales con Orientación en Educación. Un segundo momento fue entre 2014 y 2016. El parteaguas estuvo dado por la publicación de la tesis de Maestría y la segunda inserción, y guarda relación con el contacto de los informantes con los propios productos de la investigación.

En un primer momento, en los años 2011 y 2012, en el marco de la elaboración de la tesina para optar al grado de Licenciada en Sociología, había trabajado sobre dos escuelas

provinciales y también sobre una de las tres instituciones de “pregrado” situadas en la capital provincial: la Escuela 3.

Si bien intenté abordar nuevamente ese establecimiento emblemático en el imaginario educativo de la capital provincial en el trabajo de campo correspondiente a la tesis doctoral, el permiso me fue denegado en agosto de 2013, arguyendo que la institución se encontraba transitando una evaluación externa sobre el proyecto institucional (cabe relativizar el carácter de “externo”, dado que refiere a indagaciones provenientes de la presidencia de la Universidad) y comenzando un proyecto propio de evaluación. En ese momento y en los años que siguieron, el colegio atravesó múltiples conflictos políticos internos y externos en los que los principales protagonistas fueron precisamente los actores que yo buscaba consultar: los docentes. En un caso, los docentes interinos se movilizaron exigiendo la posibilidad de incidir en la elección de las autoridades del colegio. Más adelante, el colegio volvería a ocupar espacio en los diarios locales debido a acusaciones por despidos infundados.

En conclusión, el contexto general para la realización del trabajo de campo en la escuela 3 fue, durante los años de realización de la tesis, adverso. A las movilizaciones políticas encabezadas por los docentes se sumó la actitud endogámica en la denegación del permiso, en la cual se arguyó que existían otras investigaciones en curso: unas encabezadas por la institución misma, otras provenientes de la presidencia de la universidad.

A diferencia de las dos escuelas provinciales investigadas en la tesina de grado (a las que habíamos accedido mediante una nota de autorización de la Dirección General de Escuela de la Provincia de Buenos Aires, DGCyE), para el acceso a las secundarias universitarias debimos presentar certificados de titulaciones, cartas de aval firmadas por mis directoras, las versiones finales de los guiones de las entrevistas y el cuestionario de las encuestas. Este hecho da cuenta de un acceso mediado por dos cuestiones: la regulación y la autonomía.

Por un lado, el proceso de solicitar permiso ante cada una de las instituciones denota cierta excepcionalidad en el acceso al campo en la cual operó la autonomía de la universidad y de sus dependencias. En ese sentido, mientras que la autorización en el momento de acceder a las escuelas provinciales fue centralizada (a través de la DGCyE), en el caso de las

secundarias universitarias se debió negociar la entrada con cada escuela en particular, con resultados diversos según el caso (como indicamos, la Escuela 3 no abrió sus puertas a nuestra investigación). Superado el acceso al trabajo de campo, los actores de las dos escuelas finalmente indagadas se mostraron cooperativos.

Por otro lado, ese proceso de acceso regulado dio cuenta del extremo cuidado de esas instituciones sobre la información que estaban dispuestas a ofrecer. Asimismo, en dos de las Escuelas (escuelas 1 y 3), las autoridades que evaluaron los cuestionarios y los guiones de las entrevistas me sugirieron modificaciones en relación con las pautas de entrevista en pos de “mejorar” mi trabajo, evidenciando una ecuación equilibrada e incluso jerárquica por parte de los informantes.

El segundo momento de acceso al campo al que nos referimos se abrió una vez publicada la tesis de Maestría. Al iniciar la pesquisa en la escuela 3, varios entrevistados referían conocer ese trabajo anterior: en ese sentido, el vínculo investigadora- informantes estuvo mediado por un efecto de lectura (Méndez, 2013) de los productos de la investigación, dado que los últimos mostraban conocer y estar al tanto de las producciones.

La denominación de estas escuelas como “escuelas de elite” fue una razón de inquietud entre los informantes. En un contexto nacional de neointervencionismo estatal (Suasnábar y Rovelli, 2010) en el que el significante “inclusión” ganó espacio y se transformó en una narrativa maestra, relacionar a estas escuelas con el elitismo producía un efecto simbólico de distanciamiento y recelo frente a lo que de ellas pudiera predicarse. En ese sentido, estaba siempre presente cierta sospecha por parte de algunos nativos frente a la posibilidad de ser calificados como meritocráticos o elitistas. De ese modo, el grupo que exploramos se mostraba preocupado por la imagen de sí que perduraría y por los efectos que la investigación podría tener en términos de la vulgata que los califica de determinada manera o los asocia a una elite.

2.2. La relación investigadora- informantes: cuando interpelan los informantes

Luisa es una mujer de cincuenta años que, siempre vestida de modo muy elegante, había sido docente de Letras en dos años consecutivos en el momento en que yo misma era alumna de la Escuela 3. Años más tarde, en el momento de realizar el trabajo de campo de la tesis doctoral, Luisa ocupaba la jefatura del departamento de Letras de la Escuela 1. Al ser consultada vía correo electrónico acerca de la posibilidad de que la entrevistáramos para un trabajo de tesis, su respuesta había sido negativa. Sin embargo, me concedería la entrevista (que hice casi de inmediato) al encontrarme casualmente en el pasillo de la Escuela 1 y, sobre todo, al reconocerse como su exalumna.

Cuando le consulté acerca de su mirada en torno a la implementación del sorteo, ella inició su respuesta diciendo: “creo que no te lo tengo que ni contestar”. Su respuesta se debía a que se trata de una persona reconocida en la institución, con un cargo de jefatura e identificada desde el grupo de docentes que defendían el sorteo como metodología de ingreso más justa por ser representante de una postura “retrógrada”. Luisa respondía:

E: ¿estás de acuerdo o en desacuerdo con la implementación del sorteo? L:
en desacuerdo

E: en desacuerdo. ¿Y por qué el sorteo no te parece adecuado?

L: y porque no me parece que atienda a un concepto que a FLACSO no le gusta pero que yo valoro, que es el mérito y el esfuerzo. Yo creo que todos tenemos una historia y vale. (Luisa, Docente de Letras, escuela 1 y 3)

De ese modo, la docente presentaba su propia postura marcando un contrapunto con aquello que suponía que la investigadora pensaría por provenir de una institución determinada. Asimismo, en el movimiento de tomar distancia de las producciones de esta institución me interpelaba, por un lado, al dar cuenta de su conocimiento de mi relación con la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales y, por otro, al mostrar su desacuerdo con nuestras producciones.

Por su parte, Juliana, la directora recientemente electa en la Escuela 1, expresaba su preocupación ante la problemática del abandono. Sin embargo, en su caso la solución no se ligaba a repensar el mecanismo de ingreso, sino a la posibilidad de reflexionar en torno al formato escolar:

...un porcentaje de exclusión importante que aún con todos los dispositivos, estrategias y acciones implementadas desde la gestión [anterior]. Para lograr la mayor inclusión de los alumnos sigue habiendo un núcleo fuerte, que es el que nosotros pretendemos atender con nuestra propuesta, que es de un 28 % de exclusión, digo hay un 28 % de chicos que no logra terminar sexto año en el colegio. Antes era más, pero hay un núcleo invariante: nosotros tenemos la hipótesis (en eso nosotros seguimos a Tiramonti y todos estos últimos estudios del Grupo Viernes) y pensamos que atrás de ese núcleo invariante está el formato (...) y ese es el eje de nuestra propuesta. Ha llegado el momento de revisar el formato escolar.

(Juliana, directora, Escuela 1).

La directora electa refiere a las investigaciones llevadas adelante por el “Grupo Viernes. Núcleo de estudios sobre los procesos educativos en la contemporaneidad (NEPEC)” en el marco del área de educación de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, en las cuales se problematiza la forma escolar retomando experiencias de políticas educativas caracterizadas como inclusoras. Respecto a esta respuesta, resulta sugestivo hacer dos señalamientos. Por un lado, en Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media (2011), las autoras se concentran en distintas dimensiones dentro del caso de las Escuelas de Reingreso en Capital Federal ante el mandato inclusor, instituciones que atienden a sectores populares que no consiguen adaptarse a la propuesta escolar tradicional. Resulta interesante observar cómo la Escuela 1, que lejos está de ocuparse de atender de modo exclusivo a sectores populares, comparte preocupaciones en relación con la necesidad de repensar el formato escolar ante el acceso de nuevos públicos.

Por otro lado, nuevamente emerge cierta particularidad metodológica propia de mi relación con este objeto de estudio identificable en la mención, por parte de dos de las entrevistadas, del grupo de discusiones al que pertenezco: en este caso, la relación entre investigador e investigado se equilibra e incluso las producciones resultan objeto de deliberación. Si bien entendemos que las asimetrías que se despliegan en el momento de acceder al campo son móviles en todo objeto de estudio, es posible pensar que en los casos de otros objetos esa relación se presente en determinados momentos como jerárquica a favor del investigador. En nuestro caso, por el contrario, fui insistentemente interpelada por mis informantes en tanto investigadora. De este modo, las conclusiones obtenidas en nuestras investigaciones resultan objeto de controversia, lo cual da cuenta de que los actores consultados habitualmente leen y discuten lo producido por los investigadores de este campo.

2.3. Investigar y experimentar dinámicas de cierre social

Al referirse al concepto de fragmentación educativa, Tiramonti (2004 y 2004 A) señala que se trata de fragmentos inmersos en una dinámica de cierre social en la que cada uno se afianza sobre sí mismo, promoviendo una socialización “entre iguales”. Tal como afirma Parkin, el concepto de cierre social refiere al “proceso mediante el cual las colectividades sociales buscan ampliar al máximo sus recompensas limitando el acceso a los recursos y oportunidades a un número restringido de candidatos” (1964: 69). Como afirma el autor desde un enfoque neweberiano, las titulaciones, las calificaciones y los méritos académicos y profesionales constituyen, junto a la propiedad, los dos dispositivos principales de exclusión en las sociedades capitalistas modernas. De este modo, Parkin se distancia de los teóricos marxistas que atribuyen un valor mayor a la diferenciación por propiedad en relación con la diferenciación por cualificación o gerencia.

En el momento de llevar a cabo la investigación doctoral, experimenté dinámicas de cierre social en mi propia experiencia. A los reiterados encuentros con egresados del grupo de escuelas de la UNLP en Jornadas, Congresos, Simposios en los que fui divulgando avances de la tesis (quienes contrastaban las ideas desarrolladas por mí acerca de este grupo de establecimientos con sus propias experiencias escolares), se sumó el hecho de que fui convocada como jurado de la tesis de posgrado de una de las entrevistadas en la Escuela 2, a quien llamaremos Mónica.

Durante el trabajo de campo me había encontrado en reiteradas oportunidades con Mónica, la vicedirectora de la Escuela 2, y la había entrevistado en profundidad. Se trata de una mujer de unos cuarenta años de edad egresada de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, específicamente de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, quien se encontraba culminando su tesis correspondiente a la Maestría en Educación de la misma facultad. En uno de los últimos encuentros en la escuela, ella había mencionado que existía la posibilidad de que me propusieran como jurado de su tesis, dada la proximidad del referente empírico de ambas: en su estudio ella se abocaba a la indagación de la acción política de los estudiantes de la Escuela 2.

Meses más tarde, el escenario era otro y también los actores estábamos en un rol diferente: el encuentro se debía ahora a la defensa oral de su tesis. Me reencontré entonces con todo el equipo directivo de la Escuela 2, en el papel de público de la defensa. Mirándome a los ojos y buscándome como interlocutora, la vicedirectora comenzó la exposición desde su lugar de tesista subrayando que “no es posible afirmar que las escuelas dependientes de la universidad sean escuelas de elite” debido a que “desde la gestión se ha hecho un enorme esfuerzo por incluir otros sectores sociales”. Este comienzo de la defensa me daba la pauta de que, por un lado, Mónica conocía mi trabajo de maestría y, por otro, se posicionaba discutiéndolo.

En ese sentido, cabe recuperar a Latour (2008) cuando refiere a las iniciativas tendientes a “producir el grupo”, que buscan controlar una imagen pública positiva de un colectivo determinado protegiendo un “espíritu de cuerpo” (Bourdieu, 2013). Si bien las discusiones sobre elites no atravesaban el trabajo de Mónica — ni tampoco mi tesis de maestría se había abocado a certificar que esas instituciones fueran de elites—, ella consideró necesario despegarse de toda posibilidad de que la escuela quedara ligada a cualquier sombra de elitismo.

Reflexiones finales

Este primer trabajo de aproximación a la reflexividad sobre la propia investigación cuenta con múltiples limitaciones. En ese sentido, no considero que la investigación de otros grupos sociales no presente particularidades ni esté exenta de negociaciones y asimetrías móviles: con certeza, las pesquisas que indagan sectores populares asumirán las propias al metaanalizar sus respectivos acercamientos al campo. Tampoco es posible afirmar que la relación investigador- investigado se invierta al estudiar sectores favorecidos en comparación con el estudio de sectores populares, dado que también en las investigaciones sobre sectores populares existen situaciones de asimetría de poder en las que los investigados aprueban u obturan el acceso al campo y negocian con el investigador, ofreciendo o limitando información. Es decir que no pretendo predicar acerca de la investigación sobre otros

sectores. Tampoco concluyo que las cuestiones señaladas sean privativas a este objeto de investigación ni que se trate de características esenciales o intrínsecas al objeto: únicamente me aboco, de modo iniciático, a la delimitación de algunos rasgos de la relación con el campo emergentes a partir de cinco años de trabajo de campo.

En el caso de la investigación sobre escuelas universitarias, puedo afirmar que la ecuación entre investigador e investigado es equilibrada en tanto los sujetos implicados deliberan acerca de la investigación y, dependiendo el caso, discuten o emulan el enfoque del grupo de investigadores que la lleva a cabo. En ese sentido, el vínculo con los investigadores en esta pesquisa está mediado por los mismos productos de la investigación y por un efecto de lectura dado que los informantes muestran conocer e interpelar sus producciones y a los productores.

Por último, las dinámicas de cierre social atravesaron todos los momentos de la investigación. Desde la construcción del problema, momento en el que debí tomar distancia y calibrar mis propias prenociones acerca del fragmento sociocultural al que yo misma pertenezco, hasta la divulgación de resultados en congresos y jornadas en las cuales mis interlocutores han sido, reiteradamente, graduados universitarios egresados de las escuelas abordadas que contrastan la investigación con sus propias experiencias escolares.

Bibliografía

Bourdieu, Pierre (2013) [1983]. La nobleza de estado. Siglo XXI. Buenos Aires.

Latour, Bruno (2008). Reensamblar lo social. Una introducción a la teoría del actor-red, Buenos Aires: Manantial.

Méndez, Alicia (2013) “El anonimato de las fuentes” en Guber, R. (comp.) Prácticas etnográficas, ejercicios de reflexividad de antropólogas en el campo, Buenos Aires: Miño y Dávila (en prensa).

Méndez, Alicia (2013). El Colegio. La formación de una elite meritocrática en el Nacional Buenos Aires, Buenos Aires: Sudamericana-Random House Mondadori.

Suasnábar, Claudio y Rovelli, Laura (2010). Gobierno y reformas de la educación en la Argentina reciente. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*. Sèvres: Centre international d'études pédagogiques.

Tilly, Charles (2000). La desigualdad persistente. Buenos Aires: Manantial.

Tiramonti, Guillermina (comp.) (2004). La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media. Buenos Aires: Manantial.

Tiramonti, Guillermina (2004 A). La configuración fragmentada del Sistema Educativo Argentino. *Cuadernos de Pedagogía* 12,33-46. Rosario: Libros del Zorzal.

Tiramonti, Guillermina (2011). Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.