



Un ejercicio de reflexividad sobre dos tramas de investigación en el cruce de elites y educación en la Argentina: tensiones entre la familiarización y el extrañamiento

A reflexivity exercise on two researches where elites and education in Argentina intertwine: tensions between defamiliarization and strangeness

Emilia Di Piero y Lucila María Teresa Dallaglio

Resumen

Este artículo indaga el proceso de reflexividad en dos investigaciones doctorales situadas en el cruce de estudios sobre elites y educación en la Provincia de Buenos Aires, Argentina. La propuesta es analizar el proceso de reflexividad al realizar ambas pesquisas y mostrar las dificultades o facilidades al momento de “negociar” la entrada al campo, teniendo en cuenta la defamiliarización y el extrañamiento. En una de las investigaciones se indagó el mismo sector social de la propia investigadora; mientras que en la otra, un grupo social con una trayectoria diferente. En este sentido, trabajar con grupos sociales próximos o disímiles a quien investiga implica revisar el posicionamiento del investigador y repensar la relación con los interlocutores, negociada en cada momento. Resulta necesario tomar distancia de visiones sociocentradas que, o bien otorgan una excesiva gravitación al poder de los sujetos investigados, o bien desconocen que los informantes tengan algún grado de agencia. La relación investigador-investigado no es necesariamente simétrica ni asimétrica, sino que el proceso está atravesado por múltiples contingencias que convierten a cada trabajo de campo en una experiencia única.

Palabras clave: reflexividad; metodología; educación; defamiliarización; extrañamiento.

Abstract

This article looks into the reflexivity process in two doctoral researches, which intertwine the study of elites and education in Buenos Aires Province, Argentina. The proposal is to analyze the reflexivity process when conducting each work. This article discloses the obstacles, or the facilities, when “negotiating” the entrance to the field, considering the defamiliarization and strangeness. In one case, the same social sector of the researcher's was being examined; in the other case, a social group with a different itinerary was being looked into. In this regard, working with differing or similar social groups entails reviewing the researcher's own position and re-thinking the relation with the actors, which is constantly undergoing negotiation. It becomes a necessity to step away from social-centered views which either afford an excessive weight to the power of the researched, or are oblivious of the fact that informants have some degree of agency. The researcher-researched relationship is neither symmetric nor asymmetrical. Rather, the research process is permeated by numerous contingencies that make each field work a unique experience in itself.

Keywords: reflexivity; methodology; education; defamiliarization; strangeness.

1. Introducción

¿Es efectivamente más dificultoso estudiar sectores que se autoperiben como elites que otros grupos sociales, ambos parte del sistema educativo? Al indagar estos sectores, ¿se activan jerarquías en la relación investigador-investigado de un modo específico? En este artículo revisamos dos tramas de investigación con sus respectivas estrategias metodológicas sobre estos sectores en Argentina y respondemos algunas de estas preguntas.

El proceso de reflexividad por parte de quien investiga resulta nodal en los estudios cualitativos. Como se verá en este artículo, la reflexión sobre el recorrido biográfico enriquece el trabajo sobre cualquier contexto y con cualquier sector social. En una de las investigaciones que presentamos se indagó el mismo sector social de la propia investigadora; en la otra, un grupo social que posee una trayectoria de vida diferente. Este ejercicio de reflexividad resulta vital para evitar que los prejuicios vicien las observaciones o aseveraciones que puedan realizarse. De este modo, con este artículo nos proponemos analizar críticamente cómo fue nuestro propio proceso de reflexividad teórico-metodológica al realizar ambos trabajos. También mostramos las dificultades o facilidades en el momento de “negociar” la entrada al campo, ya sea por tratarse de un mundo familiar o de un mundo extraño. En este sentido, trabajar con grupos sociales similares o disímiles conlleva una revisión del posicionamiento del investigador y un ejercicio de repensar la relación con los interlocutores (Guber, 2012), que es negociada en cada momento: la activación o desactivación de mecanismos de desfamiliarización y extrañamiento guardan relación con las vicisitudes de cada contexto de investigación.

Antes de adentrarnos en las investigaciones, nos gustaría aclarar qué entendemos por reflexividad y por extrañamiento. Definimos “reflexividad”¹ en el sentido en que lo hace Rosana Guber, es decir, como la consciencia del investigador sobre su persona y sus condicionamientos sociales y políticos (género, edad, pertenencia étnica, clase social, afiliación política). Asimismo, la autora diferencia tres tipos de reflexividades: la del investigador en cuanto miembro de una sociedad o cultura, la del investigador como investigador y la de la población que estudia (Guber, 2012). En este artículo nos concentramos en los dos primeros tipos de reflexividad: aquella que refiere al metaanálisis de nuestro lugar en tanto parte de la sociedad y aquella que alude a nuestro rol de investigadoras. Coincidimos con Peirano (1995) cuando señala que el conocimiento se revela no “al” investigador sino “en” el investigador, para lo cual debe comparecer en el campo, debe reaprenderse y reaprender el mundo desde otra perspectiva.

Con respecto al “extrañamiento”, siguiendo a Velasco y Díaz de Rada, consiste en “sorprenderse e interesarse por cómo los otros interpretan o realizan su mundo sociocultural” (2006: 216). Como indica Olmos Alcaraz, el extrañamiento viene dado cuando realizamos trabajo de campo en contextos que resultan distantes, pero también se convierte en un fin a conseguir cuando realizamos investigación en lugares que ya conocemos, cuando practicamos “investigación *at home*” (2016: 5). Implica, así, la combinación de dos dinámicas: aproximación y distanciamiento (Lins, 2004: 195). Como veremos, en las dos investigaciones que presentamos a continuación ponemos en juego ejercicios de extrañamiento, pero en sentidos diferentes.

2. En torno a los problemas de investigación

Teniendo en cuenta que en este artículo confluyen los trabajos de campo de dos investigaciones doctorales situadas en la confluencia de los campos de estudios sobre las elites y sobre la educación, utilizamos la primera persona plural para las secciones en común y la primera persona singular para cada una de las experiencias atravesadas. Una de ellas se centró en las prácticas sociales y de distinción y en la sociabilidad de los estudiantes de una universidad privada del Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA); mientras que la otra indagó los procesos de producción y legitimación de desigualdades presentes en dos escuelas secundarias dependientes

¹ El término “reflexividad” fue introducido en el mundo académico por la etnometodología, que se ocupó de ella desde los años 50 y 60, al sostener que el lenguaje no sólo informa sobre la realidad sino que la construye.

de una universidad nacional en la Ciudad de La Plata, capital de la Provincia de Buenos Aires.² A continuación desarrollamos con mayor detalle los problemas de investigación de cada uno de los trabajos.

En el primer caso, el objeto de estudio se enfoca en las prácticas sociales y de distinción y en la sociabilidad de los estudiantes de una universidad privada del AMBA. El problema surgió luego de un proceso de redefinición a través del trabajo de campo etnográfico realizado en una universidad privada del AMBA desde principios de 2012 hasta mediados de 2016. Se procuró conocer los sentidos que los estudiantes asignan a la elección de esta universidad y de una carrera de grado específica teniendo en cuenta la oferta de carreras; describir y analizar comparativamente las imágenes de futuro entre estudiantes becados y el resto de los estudiantes, en cuanto a las expectativas laborales y a los estilos de vida aspirados; comprender en qué medida se llevan a cabo estrategias de reproducción social o producción entre los estudiantes que asisten a esta universidad y cómo son sus estilos de vida, y, finalmente, indagar las formas de sociabilidad entre los estudiantes que reciben beca y el resto de los estudiantes en el espacio universitario.

En el caso de la segunda investigación, fueron indagados los procesos de producción y legitimación de desigualdades presentes en dos secundarias universitarias en la Ciudad de La Plata. Se trata de escuelas 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 adquiría el mandato democratizador en ese momento en la Argentina, es decir, al acceso directo e irrestricto. Una de las instituciones, 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 capital provincial 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, la investigación sostiene 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.

3. De metodologías y vaivenes en la construcción del problema de investigación

3.1. Una universidad privada considerada de elite

En el primer caso, fui delimitando el problema a medida que avanzaba en el trabajo de campo etnográfico. Al comienzo pensé estudiar la educación universitaria como una forma de movilidad social ascendente de distintos sectores sociales, quizás por mi propia trayectoria biográfica, tal como explico luego. Sin embargo, cambié de foco a partir de lo que apareció en el campo, en especial, teniendo en cuenta que este estudio se centró en una universidad privada del AMBA, considerada de “elite”, la más costosa del país. En este punto, el extrañamiento fue una constante en mi trabajo de campo debido a las diferencias de poder, cultura o clase que me separaban de mis informantes (Olmos Alcaraz, 2016 y Taylor, 2011).

La creación de esta universidad se inscribe en el marco macrosociológico de los procesos de segmentación que atravesó la sociedad argentina, y que permitió la consolidación de sectores sociales con altos ingresos y acceso al consumo de bienes y servicios considerados distintivos. A su vez, estos sectores adquirieron un estilo de vida con características propias (González Bombal, 2002; Heredia, 2011 y 2012; Svampa, 2002 y 2008).

Partiendo de este contexto, el propósito fue comprender el caso específico de una universidad privada del norte del AMBA, que se caracteriza por tener estudiantes que pagan elevadas cuotas mensuales para cursar sus carreras³ y, además, estudiantes becados. La

² A los fines de este artículo, se mantiene en reserva el nombre de la universidad y de las escuelas estudiadas.

³ El monto de la cuota mensual de las carreras de Economía, Administración de Empresas, Finanzas, Comunicación Social, Humanidades, Ciencia Política y Relaciones Internacionales era de \$ 12.200 en el 2015. La carrera de Derecho y la licenciatura en Ciencias de la Educación eran un poco más económicas.

universidad actúa como un espacio de sociabilidad y de reproducción de un estilo de vida, en relación con las trayectorias familiares, consumos, valores y prácticas de distinción (Bourdieu, 2006). Esta investigación indaga cómo el espacio de una universidad privada del norte del AMBA influye en la sociabilidad y reproducción de un estilo de vida aspirado. Para ello, busqué contrastar entre las estrategias de reproducción social de estudiantes que provienen de familias de altos ingresos con la producción social —si tiene lugar— en el caso de estudiantes que provienen de otros sectores sociales, en su mayoría becados.

La universidad elegida, situada en una localidad en el Partido de San Fernando, fue fundada en 1988 y reconocida provisoriamente por el Ministerio de Educación en 1990.⁴ Ubicada en un predio de doce hectáreas, su fisonomía es similar a la de un campus universitario de un *college* de Estados Unidos o Inglaterra.⁵ Se trata de una universidad privada con ciertas características particulares: un ciclo de fundamentos que consiste en materias comunes a distintas carreras basado en los *liberal art college*, un ciclo específico por carrera, profesores con dedicación exclusiva, una jornada intensiva de cursado, la posibilidad de realizar distintas actividades extracurriculares (desde deportes hasta iniciativas sociales).

En esta investigación el abordaje metodológico fue cualitativo; conjugué el trabajo de campo etnográfico con la observación participante y las charlas o entrevistas con estudiantes tanto en el campus como en otros lugares, ya que resultan modos idóneos de aprehender los sentidos, prácticas y perspectivas nativas de los estudiantes y sus elecciones en cuanto a su estilo de vida y futuro ocupacional. Esta forma de abordaje me permitió conocer cómo viven, piensan, sienten y creen los estudiantes de la universidad elegida a partir de las relaciones sociales y actividades cotidianas compartidas con ellos en el campo.

Para el análisis de la información recabada utilicé un procedimiento de muestreo teórico construido teniendo en cuenta los “criterios de relevancia”, “propósito teórico” y “saturación teórica” (Taylor & Bodgan, 2000). La población bajo estudio comprendió estudiantes de diferentes carreras⁶, tanto mujeres como varones, de 17 a 25 años de edad. Además de haber realizado 41 entrevistas en profundidad y de haber interactuando con los estudiantes, he participado de distintas actividades: charlas académicas y con empresarios, iniciativas sociales, actividades recreativas y deportivas, horas de almuerzo, tiempos de ocio entre clase y clase, “Semana de empresas”, tiempo en la biblioteca, entre otras. También asistí a algunas clases “magistrales” como las denominan, es decir, teóricas.

3.2. Secundarias universitarias de prestigio en el sector estatal

En el segundo caso, el momento de construir el problema estuvo atravesado por singularidades que no resultan necesariamente 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. De modo similar a aquello que describe Taylor (2011), cuando refiere a las negociaciones que llevó a cabo al realizar etnografía en su contexto de amistades íntimas, no se produjeron en este caso las disparidades de poder, cultura o clase que aparentemente separarían a los investigadores de sus informantes, sino que más bien la pregunta central refirió a cómo desaprender lo familiar o, siguiendo a Olmos Alcaraz (2016:7), de qué modos inducir una situación de extrañamiento cuando no nos viene dada.

Cabe aclarar que la Universidad Nacional de La Plata cuenta con tres niveles: pregrado, grado y posgrado. Al primero de ellos pertenecen cinco establecimientos, cuatro de educación secundaria y uno de educación primaria, los cuales funcionan como dependencias de la Presidencia de la Universidad: un secundario con orientación agrotécnica se ubica en el partido de

⁴ En 2007, mediante el decreto N° 978, se le da la autorización definitiva para funcionar como institución universitaria privada dentro del régimen de la Ley de Educación Superior N° 24.521.

⁵ Uno de los arquitectos que estuvo a cargo de la obra del Campus viajó especialmente a Estados Unidos para conocer la fisonomía de la Universidad de Harvard.

⁶ Las carreras son Economía, Administración de Empresas, Contador Público, Comunicación, Ciencia Política, Relaciones Internacionales, Abogacía y Educación.

25 de Mayo y los otros cuatro en la Ciudad de La Plata (todos en la Provincia de Buenos Aires). Las tres escuelas medias de “pregrado” presentes en la ciudad se sitúan en el casco urbano central de la capital de la Provincia de Buenos Aires: las llamaré, en adelante, Escuela 1, 2 y 3. Los tres establecimientos tienen una amplia gravitación en el imaginario educativo platense: la Escuela 1 es un bachillerato centenario e históricamente destinado a señoritas, hasta tornarse mixto en los años 60; la Escuela 2 es un bachillerato con orientación artística, con 60 años de antigüedad; mientras que la Escuela 3, un bachillerato originalmente destinado a hombres, es la más antigua de las tres.

La reflexión acerca de cómo comencé a concebir el problema de investigación indefectiblemente se remite a mis años como estudiante. En aquel momento, en el 2001, me habían impactado dos cuestiones. Por un lado, el caso de una compañera del 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 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. Sin embargo, con eso no había sido suficiente. Por otro lado, me había impresionado que, si bien al iniciarse el nivel secundario en la Escuela 3 eran 32 alumnos en el aula, sólo 22 habían conseguido egresar.

Años más tarde conocería la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación mediante los aportes del campo de la sociología de la educación y revisaría esa experiencia a partir de sus categorías. En un primer momento analicé esa experiencia escolar evaluándola 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, el disgusto con esa situación me condujo a 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 en tanto método de admisión más justo?

En conclusión, la investigación se nutrió de preguntas 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 la toma de distancia respecto de la perspectiva de la sociología de la denuncia ligada a mi propia experiencia de exalumna. En conclusión, debí poner entre paréntesis la mirada clase-medio-progresista, habilitando otra perspectiva que indagara los modos de reproducción de las desigualdades sociales antes que la acusación a quienes “acapararon oportunidades” (Tilly, 2000).

En cuanto al enfoque metodológico de la tesis doctoral, partí de un estudio de caso múltiple que implicó la combinación de metodologías cuantitativas y cualitativas para la recolección de datos. Entre los años 2012 y 2016 realicé observaciones, trece (13) entrevistas en profundidad a actores “clave” para las instituciones, sesenta y siete (67) encuestas a docentes seleccionados de modo aleatorio, revisé las Actas Taquigráficas del momento en que se discutía la modificación del método de admisión en el Consejo Superior de la Universidad en los años 80 y recuperé un *corpus* compuesto por seis documentos institucionales que incluyeron información sobre las fichas sociodemográficas de los ingresantes.

4. Las entradas al campo

4.1. Entre la trayectoria biográfica y lo desconocido: la necesidad de aprehender lo diferente

En el primer caso, la entrada al campo, si bien era un lugar nuevo y en donde no tenía contactos o muy pocos, no presentó mayores dificultades. La investigación en el campus que posee la universidad privada comenzó en marzo del 2012 y terminó en junio de 2016. Este trabajo de campo se centró en las vivencias de los estudiantes de grado y los espacios de sociabilidad que comparten. Si bien no realicé las primeras entrevistas allí, a partir del ingreso entré en contacto con distintos estudiantes y se generaron relaciones que han perdurado a través del tiempo. Así, he construido vínculos de confianza que me posibilitaron ir conociendo a más estudiantes y realizando nuevas entrevistas. Como sostiene Rockwell (1995 y 2011), es fundamental generar y consolidar vínculos de confianza con nuestros interlocutores.

En cuanto al proceso de reflexividad como investigadora integrante de una sociedad o cultura y en tanto al rol de investigadora en sí (Guber, 2012), cabe aclarar que mi familia constituye un ejemplo de una trayectoria de movilidad social ascendente en la Argentina, gracias al esfuerzo de mis abuelos tanto maternos como paternos, y a la posibilidad del acceso al estudio universitario y terciario de mis padres. Mientras que mis abuelos paternos como maternos no tuvieron la posibilidad de acceder a la universidad y tampoco cursaron el secundario, mi padre no sólo terminó el secundario sino que logró estudiar Medicina en la capital de Córdoba en una universidad pública. Mi madre estudió un profesorado en Matemática, Física y Cosmografía en otra ciudad de Córdoba, cercana a su pueblo.

Mi trayectoria familiar y educativa resulta diferente a la de mis sujetos investigados y a su mundo social de referencia, donde la mayoría de sus padres y sus abuelos han accedido a estudios superiores y de posgrado. En estas trayectorias no se evidencia necesariamente un proceso de movilidad social, sino de mantenimiento o reproducción de su posición social. En mi caso estudié en una universidad privada católica, que resultó ser la primera de este tipo reconocida oficialmente por el Estado en el país, ubicada en un campus a varios kilómetros de la ciudad. Esto implicaba que tuviera que viajar hacia allí todos los días.

Volver a realizar un viaje, esta vez combinando varios medios de transporte para realizar mi investigación en otro campus universitario, con algunas características similares pero otras muy distintas, me demandó un esfuerzo de extrañamiento para dejarme sorprender y entender lo que sucedía en ese espacio social que me resultaba lejano: comprender las lógicas de relacionamiento, los códigos, la vestimenta y las normas compartidas por los estudiantes que asisten a esta universidad; y conocer las actividades que se llevan a cabo allí, así como las formas de sociabilidad signadas por una serie de actividades por fuera de la cursada: charlas con diversos referentes, iniciativas sociales, arquería, tango, pintura, coro, lecturas bíblicas, entre otras. En todo momento debía estar atenta a lo que estaba observando. Para ello recurrí numerosas veces a la introducción de Malinowski (1986) en *Los argonautas del pacífico occidental*, sobre todo para no olvidar la necesidad de “zambullirme” en el mundo de estos estudiantes, con los cuales —a diferencia de Malinowski— compartía ciertas características culturales y de la vida occidental, pero desde luego difería en otras. Y justamente aquí radicó el desafío.

En mis paseos matinales por el poblado podía ver detalles íntimos de la vida familiar, del aseo, de la cocina y de las comidas; podía ver los preparativos para el trabajo del día, a la gente emprendiendo sus diligencias, o a grupos de hombres y mujeres ocupados en tareas artesanales. Las peleas, las bromas, las escenas familiares, los sucesos en general triviales y a veces dramáticos, pero siempre significativos, formaban parte de la atmósfera de mi vida diaria tanto como de la suya. (Malinowski, 1986: 25).

Este extracto de Malinowski (1986) es una guía para todos los que emprendemos trabajo de campo etnográfico. En el mismo sentido, Rockwell (1995, 2001) llama a indagar lo que sucede en la vida concreta y cotidiana de las aulas. En este caso implicó tratar de entender lo que sucedía en el ámbito universitario que frecuenté durante un lapso prolongado de tiempo. Según Rockwell

(2001: 49), la interacción etnográfica en el campo es un proceso social que está fuera de nuestro control: “Lo que se hace en el campo depende de la interacción que se busca y se logra con personas de la localidad y de lo que ellos nos quieran decir y mostrar”.

Me resultó más fácil vincularme y generar una relación de confianza y empatía con estudiantes becados de distintas provincias del país que con aquellos que pagan la elevada cuota de esta universidad, en general provenientes del AMBA, en especial de zona norte, quizás por el hecho de que yo provengo de una provincia y por haber estado becada en varias instancias de mi formación académica. Si bien en un principio mi trabajo de campo no se limitaría al espacio universitario, me fue difícil acompañar a los estudiantes que pagan la cuota completa en otras actividades fuera del campus, tal vez por no haber logrado la empatía necesaria para que me invitasen a fiestas o reuniones extrauniversitarias. En cambio, como los estudiantes becados permanecen muchas horas allí, pude compartir con ellos distintas actividades más de una vez.

Algunos inconvenientes con los que me encontré en el campo refieren a la forma de hacer los contactos o ir conociendo a los estudiantes. Fui probando distintas estrategias a lo largo del tiempo. En este sentido, utilicé tres formas de abordaje o acercamiento. La primera fue de manera espontánea, en los pasillos o en distintos lugares (biblioteca, comedor, exteriores). Si bien no tuve mayores inconvenientes para conversar y casi ninguno se negó a hacerlo, el tiempo que tenían era limitado (unos diez minutos). Dado que estaban siempre apurados para irse a almorzar o entrar a cursar, esta manera no resultó ser la más satisfactoria. La segunda forma fue a través de la presentación directa en las aulas, con la previa autorización del secretario académico de la universidad. En esas oportunidades, me presenté a los estudiantes, les conté de qué se trataba la investigación y les expliqué que quien quisiera participar y conversar conmigo podía anotar mi mail o hablar después de clase. Escribí muchos mails a aquellos que se habían anotado para coordinar un encuentro, pero recibí pocas respuestas. Con pocos logré coordinar un día y un horario para conversar. La tercera forma de acercamiento fue a través de contactos, por intermedio de estudiantes que me iban presentando y recomendando otros estudiantes. Estos encuentros y relaciones fueron más perdurables en el tiempo. Un estudiante me sugería a otro, me lo presentaba y así se fui generando una red de relaciones. Aunque es difícil saber si resultó ser la forma más adecuada, fue la que me permitió ir conociendo a mayor cantidad de jóvenes. Es cierto que muchas veces estas relaciones me llevaron a más estudiantes que reciben becas que a aquellos que pagan la cuota completa, pero esto también derivó en un hallazgo: los que reciben beca mantienen relaciones de amistad bastante intensas entre ellos, porque comparten varios aspectos de su tránsito por la universidad: desarraigo, procedencia, mayor independencia y mayores responsabilidades, que se extienden también al ámbito universitario.

Otra tarea compleja fue comprender cuál es la posición que se asume como investigador, la presentación que uno realiza ante sus interlocutores y, además, la posición que los otros le asignan a uno en el campo. Según Guber (2004: 147), la asignación de roles por parte del informante al investigador conlleva una “negociación” que puede sintetizarse como “configuración del rol del investigador”. En este sentido, hay una relación de reciprocidad entre el investigador y los interlocutores; se construye una relación social. La presentación del investigador incluye un conjunto de información que va desde la más evidente —sexo, edad, color de la piel, forma de hablar, vestimenta— hasta la más oculta y cuya significación social es importante descubrir (Guber, 2004).

Si bien no es posible conocer con exactitud el rol que me asignaron, puedo tener una intuición de cómo me ven. En este caso, por un lado, al principio mis interlocutores me veían como una investigadora de la misma universidad, que estaba haciendo un estudio sobre ellos; entonces, no tenían mayores reparos en conversar. De hecho, se mostraban abiertos y entusiasmados. Por otro lado, me asignaron el rol de estudiante que estaba realizando un doctorado, que ya tenía experiencia laboral y que había atravesado distintas instancias de formación. Esto llevó a que muchas veces se generara una relación de asimetría en el sentido de que me pedían que les cuente mi experiencia sobre mi formación o la posibilidad de realizar posgrados; en ocasiones, hasta llegaron a pedirme consejos.

4.2. Entre la autobiografía y el cierre social: un extrañamiento necesario

En el segundo caso, en cuanto a la relación con el campo, existieron singularidades en los sucesivos momentos de entrada y también otras emergentes de la relación entre la investigadora y los informantes, ligadas a mi pertenencia al mismo fragmento sociocultural que los investigados. Como plantea Mannay (2010), tuve que trabajar para “volver extraño” lo que me resultaba familiar. 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 (que incluyó el estudio de la Escuela 3) y, más tarde, de la tesis correspondiente a la Maestría en Ciencias Sociales con Orientación en Educación (en donde abordé la Escuela 2). 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, entre 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 buscaba consultar: los docentes. En un principio, 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 realizar mi trabajo de campo de la tesis doctoral en la Escuela 3 fue 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 había 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 debí presentar certificados de titulaciones, cartas de aval firmadas por las 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 indiqué, la Escuela 3 no abrió sus puertas a la investigación doctoral, sólo a la tesina de grado). 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 da cuenta del extremo cuidado de esas instituciones sobre la información que estaban dispuestas a ofrecer. Asimismo, en dos de las Escuelas (1 y 3), las autoridades que evaluaron los cuestionarios y los guiones de las entrevistas sugirieron modificaciones en relación con las pautas de entrevista en pos de “mejorar” el trabajo, evidenciando una ecuación equilibrada e incluso jerárquica por parte de los informantes.

El segundo momento de acceso al campo se abrió una vez publicada la tesis de Maestría en 2014. Al iniciar la pesquisa doctoral en la Escuela 2, varios entrevistados referían conocer ese trabajo anterior: en ese sentido, el vínculo investigadora-informantes estuvo mediado por un

“efecto de lectura” (Méndez, 2013 b) de los productos de la investigación, dado que los últimos mostraban conocer y estar al tanto de las producciones.

Específicamente la denominación de estas escuelas como “escuelas de elite” fue una razón de inquietud entre los informantes. En una matriz nacional de educación signada por el igualitarismo (Kessler, 2007) y particularmente 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, aparecía cierta sospecha por parte de algunos nativos frente a la posibilidad de ser calificados como meritocráticos o elitistas. El grupo explorado se mostraba preocupado por la imagen de sí que perduraría. Cabe recuperar, aquí, 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 cierto “espíritu de cuerpo” (Bourdieu, 2013).

Por último, las dinámicas de “cierre social” (Parkin, 1964) atravesaron todos los momentos de esta investigación. Desde la construcción del problema, cuando se debió tomar distancia y calibrar mis propias prenociones acerca del fragmento sociocultural al que también pertenezco, hasta la divulgación de resultados en congresos y jornadas en las cuales los interlocutores han sido, reiteradamente, graduados universitarios egresados de las escuelas abordadas que contrastan la investigación con sus propias experiencias escolares.

5. Reflexiones finales

En este artículo buscamos llevar a cabo un ejercicio de reflexividad sobre los procesos de investigación a partir de repensar las negociaciones, oscilaciones o contratiempos que surgieron durante dos trabajos. En uno de los casos, el hecho de pertenecer a un sector social diferente ha demandado un esfuerzo para ponerse en el lugar del otro, sin sesgar lo que se observó ni tampoco prejuzgarlo, y sin dejarse encantar por la fascinación de un espacio que parece tenerlo todo. En el otro, la pertenencia al mismo sector social investigado exigió un ejercicio de distanciamiento respecto de supuestos que, aprehendidos a partir de la propia experiencia de tránsito por las escuelas abordadas, condicionaban incluso el planteo del propio problema de investigación.

La forma de abordar a los interlocutores y el posicionamiento como investigadoras en el campo conlleva un trabajo de reflexión y búsqueda de diferentes estrategias para generar vínculos de confianza o empatía. Hasta que no se está en el lugar, no se sabe qué puede suceder y cuál será la mejor forma de aproximarse a los sujetos que se pretende estudiar. En este sentido, comprender sus prácticas, sus valores y sus formas de relacionarse demanda tiempo y obliga a repensar una y otra vez lo observado.

El proceso de acercamiento y distanciamiento en relación con lo que pretendimos estudiar también implicó un trabajo denodado. Por un lado, porque tuvimos que aproximarnos y tratar de entender lo que vive el sujeto investigado y cómo lo vive; por otro lado, porque tuvimos que distanciarnos y mirar de una forma extrañada lo que vivíamos en cada trabajo de campo. Este doble ejercicio es una de las tareas más difíciles, pero resulta necesario comprender que nuestra posición de investigadoras implica un diálogo constante no sólo entre el campo, la teoría y la metodología, sino también con otros investigadores. Entendemos que el ejercicio de reflexividad implica dar lugar a la experiencia del investigador en tanto sujeto y que, lejos de la visión positivista que sostiene que la aparición del sujeto resta solidez a la investigación y pretende borrar los efectos del investigador en los datos, el análisis de tal experiencia la enriquece contribuyendo a repensar el campo. Todas estas prácticas, en conjunto, conforman los “trucos del oficio” (Becker, 2009) y contribuyen a desnaturalizar lo naturalizado. Como hemos señalado, este trabajo emerge de la confluencia entre dos procesos de investigación. Existen, sin embargo, al menos tres dimensiones en las que ambos se distancian.

En primer lugar, una de las indagaciones se concentra en el sector privado, mientras que la otra explora procesos de desigualdad y conformación de grupos de elite dentro de la educación pública. A contrario sensu de lo que en general se piensa, hubo más trabas o dificultades en el acceso a los espacios públicos que a los privados. En las escuelas públicas se requirió

autorizaciones previas y hasta se controló lo que iríamos a preguntar; en cambio, en la universidad privada, si bien se informó sobre la investigación, no nos solicitaron autorizaciones ni requirieron saber de forma anticipada las preguntas o lo que iríamos a observar en el campo. Cabe aclarar que en la universidad privada fue difícil tener acceso a datos cuantitativos, pero no hubo mayores inconvenientes para conversar y estar en el lugar.

En segundo lugar, una de las investigaciones se sitúa en el nivel universitario y la otra en el nivel secundario. Cada etapa educativa posee ciertas particularidades, aunque la elección de los espacios no es indiferente. En ambos casos, cada escuela o universidad tiene una propuesta educativa particular y diversos mecanismos de ingreso que apuntan a un público particular.

Por último, mientras que en la primera se debió apelar a la puesta en marcha de un proceso de extrañamiento con un entorno y sector social que resultaba en principio distante, en la otra debieron activarse mecanismos de desfamiliarización y extrañamiento respecto de un ámbito, unos interlocutores y un grupo social que era parte de la propia vida de la investigadora.

A partir de este ejercicio de metaanálisis sobre los dos procesos investigativos, concluimos que la mayor similitud entre ambos acercamientos refiere a las contingencias encontradas en el acceso: cada entrada al campo es diferente y está atravesada por múltiples variables. En consonancia con Gesaghi (2016), sostenemos que la entrada al campo siempre es particular, resulta conflictiva, negociada, fluctuante y dinámica, es decir, que el campo tiene un “carácter negociado”. No se trata únicamente de variables relacionadas con características propias de los sujetos implicados (género, clase, nacionalidad, etnia del investigador y del investigado, etc.); sino que también incide, como hemos mostrado, el contexto histórico de aproximación al objeto de estudio (en una de las escuelas no pudo concretarse un segundo acercamiento debido a conflictos políticos internos a la institución). En consecuencia, resulta necesario tomar distancia de visiones sociocentradadas que, o bien otorgan una excesiva gravitación al poder de los sujetos investigados, o bien desconocen que los informantes tengan algún grado de agencia. La relación investigador-investigado no es necesariamente simétrica ni necesariamente asimétrica, sino que el proceso de investigación está atravesado por múltiples contingencias que convierten a cada trabajo de campo en una experiencia única.

6. Bibliografía

BECKER, H. (2009) *Trucos del Oficio. Cómo conducir su investigación en ciencias sociales*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.

BOURDIEU, P. (2006) *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.

_____ (2013) *Las estrategias de la reproducción social*. Buenos Aires: Siglo XXI.

GESAGHI, V. (2016) *La educación de la clase alta. Entre la herencia y el mérito*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.

GONZÁLEZ BOMBAL, I. (2002) "Sociabilidad en clases medias en descenso: experiencias en el trueque" en: BECCARIA et al., *Sociedad y Sociabilidad en la Argentina de los 90*. Buenos Aires: UNGS-Biblos.

GUBER, R. (2004) *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós.

_____ (2012) *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.

HEREDIA, M. (2011) "Ricos estructurales y nuevos ricos en Buenos Aires: primeras pistas sobre la reproducción y la recomposición de las clases altas". *Estudios sociológicos*, vol. XXIX, núm. 85, Colegio de México, A.C. p. 61- 97.

_____ (2012) "¿La formación de quién? Reflexiones sobre la teoría de Bourdieu y el estudio de las elites en la Argentina actual" en: Ziegler, S. y Gessaghi (comp.), *Formación de las elites. Investigaciones y debates en Argentina, Brasil y Francia*. Buenos Aires: Manantial FLACSO.

KESSLER, G. (2007) "Principios de justicia distributiva en Argentina y Brasil. Eficacia global, igualitarismo limitado y resignificación de la jerarquía" en: Grimson A. (comp.). *Pasiones Nacionales. Política y Cultura en Brasil y Argentina*. Buenos Aires: Edhasa.

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

LINS RIBEIRO, G. (2004) "Descotidianizar. Extrañamiento y conciencia práctica, un ensayo sobre la perspectiva antropológica" en: Boivin et al (Eds.) *Constructores de otredad. Una introducción a la Antropología Social y Cultural*. Buenos Aires: Antropofagia.

MALINOWSKI, B. (1986) *Los argonautas del pacífico occidental. Un estudio sobre comercio y aventura entre los indígenas de los archipiélagos de la Nueva Guinea Melanésica*. Barcelona: Planeta Agostini.

MANNAY, D. (2010) "Making the familiar strange: can visual research methods render the familiar setting more perceptible?" *Qualitative Research*, vol. 10(1), p. 91-111.

MÉNDEZ, A. (2013a) *El colegio. La formación de una elite meritocrática en el Nacional Buenos Aires*. Buenos Aires: Sudamericana.

_____ (2013b) "El anonimato de las fuentes" en: Guber, R. (comp.) *Prácticas etnográficas, ejercicios de reflexividad de antropólogas en el campo*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

PARKIN, F. (1964) "El cierre social como exclusión" en *Marxismo y teoría de clases. Una crítica burguesa*. Madrid: Espasa Calpe.

PEIRANO, M. G.S. (1995) *A favor da etnografía*. Río de Janeiro: Relume Dumará.

ROCKWELL, E. (2011) *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.

_____ (coord.). (1995). *La escuela cotidiana*. México: FCE.

SUASNÁBAR, C. y ROVELLI, L. (2010) "Gobierno y reformas de la educación en la Argentina reciente". *Revue internationale d'éducation de Sèvres*. Sèvres: Centre international d'études pédagogiques, 55, p. 17-26.

OLMOS ALCARAZ, A. (2016) "Algunas reflexiones sobre la Etnografía Escolar: holismo, extrañamiento y diversidad cultural". *Investigación en la Escuela*, 89, p. 1- 16.

SVAMPA, M. (2002) "Las nuevas urbanizaciones privadas" en: Beccaria et al., *Sociedad y Sociabilidad en la Argentina de los 90*. Buenos Aires: UNGS- Biblos.

_____ (2008). *Los que ganaron. La vida en los countries y barrios privados*. Buenos Aires: Biblos Sociedad.

TAYLOR, J. (2011) "The intimate insider: negotiating the ethics of friendship when doing insider research". *Qualitative Research*, 11(1), p.3-22.

TAYLOR, S. J. y BODGAN, R. (2000) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Edición Paidós.

TILLY, C. (2000) *La desigualdad persistente*. Buenos Aires: Manantial.

VELASCO, H. y DIAZ DE RADA, Á. (2006) *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de Escuela*. Madrid: Trotta.

Autoras.**Emilia Di Piero.**

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina.

Doctora en Ciencias Sociales. Magister en Ciencias Sociales con Orientación en Educación (FLACSO). Licenciada y Profesora en Sociología por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Becaria de investigación posdoctoral CONICET. Docente de grado y posgrado en UNLP.

E-mail: medipiero@gmail.com

Lucila María Teresa Dallaglio.

Departamento en Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Argentina de la Empresa, Argentina.

Doctoranda en Ciencias Sociales por la Universidad Nacional de General Sarmiento e Instituto de Desarrollo Económico y Social. Magíster en Políticas Públicas por la Universidad Torcuato Di Tella. Ex Becaria de investigación doctoral del Centro de Investigación Social, IDES, CONICET. Profesora en la Universidad Argentina de la Empresa y Universidad Austral.

E-mail: lucidall@hotmail.com

Citado.

DI PIERO, Emilia y DALLAGLIO, Lucila María Teresa (2018). "Un ejercicio de reflexividad sobre dos tramas de investigación en el cruce de elites y educación en la Argentina: tensiones entre la desfamiliarización y el extrañamiento". *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social - ReLMIS*. N°15. Año 8. Abril - Septiembre 2018. Argentina. Estudios Sociológicos Editora. ISSN 1853-6190. Pp. 79-91. Disponible en: <http://www.relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis/article/view/187>

Plazos.

Recibido: 08/11/2016. Aceptado: 29/05/2017.