

Del fracaso teórico al éxito aplicado: Consideraciones metodológicas al enfrentarse a contextos de vulnerabilidad. Estudio de caso en Educación.

Aline Bravo Sandoval, Licenciada en Antropología Social Universidad de Chile,
abravosandoval@gmail.com

Rayen Ibacache Silva, Licenciada en Antropología Social Universidad de Chile,
rayen.ibacache@ug.uchile.cl

Francisca Vezzani Vaillant, Licenciada en Antropología Social Universidad de Chile,
francisca.vezzani@ug.uchile.cl

"Yo anotaba esta información, pero sin ninguna idea de que este detalle cultural pudiera ser de ningún interés particular." (Bateson, 1990, p. 280)

1. Introducción

El presente artículo surge de una investigación realizada durante el año 2015 en un colegio de reinserción educativa, en el marco del curso de "Metodologías Cualitativas" de la carrera de Antropología de la Universidad de Chile. Este colegio se ubica en una comuna de alta vulnerabilidad social dentro de la Región Metropolitana, el cual se aboca a estudiantes que han sido excluidos del sistema educacional formal por distintas razones y que aún cumplen con la edad requerida para terminar sus estudios en un régimen diurno.

En conversaciones con el colegio, decidimos investigar los proyectos de vida de estudiantes que cursaban los últimos cuatro años de enseñanza media (formación secundaria), ya que era de gran interés para el proyecto educativo católico en que se enmarca el colegio debido a su pertenencia a una fundación de ayuda social. Su objetivo es entregar herramientas pedagógicas para la continuidad de sus estudios y formativas para facilitar su integración educativo-social. Para tal propósito, el colegio en cuestión también contaba con un programa que apuntaba a generar nexos con instituciones de educación superior técnico-profesional, mediante el cual los estudiantes que quisieran continuar sus estudios una vez finalizada su educación media podrían optar a becas de rebaja de arancel.

De esta manera, planteamos caracterizar los proyectos de vida de los estudiantes de educación media del colegio a través de:

1. Describir la cultura callejera y cultura educativa de los estudiantes.
2. Determinar la reflexividad agencial en relación a la desescolarización y la reinserción educativa de los estudiantes.
3. Determinar las expectativas que poseen los estudiantes.

Desde esta perspectiva, comprendemos que el proyecto de vida se puede caracterizar a partir de tres dimensiones: el *contexto sociocultural*, en relación a una sociedad que presenta distintas prácticas culturales; *la reflexividad agencial respecto a su situación biográfica*, como significaciones entregadas a dos eventos particulares en la vida de los estudiantes, que son la *desescolarización* y la *reinserción educativa*; y las *expectativas*, entendiéndolas como metas de desarrollo a futuro en la vida de estos sujetos a *corto plazo*, *mediano plazo* y *largo plazo*.

Para sortear las complejas barreras que nos ponía el contexto de vulnerabilidad del colegio y de los estudiantes, decidimos realizar un acercamiento metodológico con el fin de generar confianza en estos. Es así como a través de la realización de un taller participativo se invitó a los estudiantes a compartir y conversar temáticas acordes al marco de la investigación.

A partir de la evaluación de este primer acercamiento, decidimos utilizar entrevistas semi-estructuradas, entendiendo que nos permiten acercarnos a los significados sociales de los sujetos investigados (Canales, 2006). Ésta nos permitiría dirigir la producción de datos, lo que era vital en este contexto, ya que los estudiantes se mostraban dispersos ante ciertas temáticas. En conversación con el colegio, agendamos a inicio del primer semestre, la cantidad de entrevistas a realizar y los estudiantes a quienes entrevistaríamos.

Sumado a las entrevistas, también planteamos la realización de un grupo focal, pues permite acceder a la perspectiva de los sujetos en una situación dada a través del estudio de las lógicas de acción de un grupo determinado respecto de un campo práctico particular, interpretándose desde la perspectiva del actor (Canales, 2006).

2. ¿A qué nos enfrentamos?: La educación en Chile

Como se plantea en el apartado anterior, comenzamos el estudio en el colegio con un marco metodológico que en la teoría parecía ser el adecuado para responder la pregunta de investigación, sin embargo, a medida que avanzamos en el trabajo, estas tuvieron que ser modificadas debido a las dificultades que nos presentó el contexto en el que nos encontrábamos insertas.

Para comprender dicho contexto, es relevante dar cuenta de cómo funciona la educación en Chile y por qué se han generado estos espacios educativos que nacen de iniciativas de instituciones privadas. A partir de la literatura que trata sobre el modelo educativo chileno, se ha realizado el diagnóstico de que el modelo actual tiene su origen en el quiebre que produjo la dictadura militar en 1980 con el proyecto educativo de la Unidad Popular. Este proyecto comprendía la educación como un derecho que debía ser garantizado por el Estado. Sin embargo, el golpe de Estado reorienta este sentido hacia uno en donde la educación se entiende bajo una lógica de mercado, implantándose una reforma que inicia la descentralización y privatización de la educación, dejando al Estado con un rol subsidiario. De esta

forma, los colegios comienzan a estar a cargo de cada municipio, en donde los recursos asignados dependen de una subvención por alumno (Alvarado, A. et al., 2014). En consecuencia, los recintos educacionales se desligan de la administración del Ministerio de Educación y se abren las oportunidades para que ingresen gestores privados.

Estos cambios trajeron tres consecuencias clave que marcan el deterioro del sistema educativo chileno: a. se disminuyen los recursos estatales orientados a la educación, b. el proceso de municipalización produce profundas deficiencias en los establecimientos educacionales, c. se deteriora la función docente debido a la precariedad de las condiciones de enseñanza (Goicovic, 2002). Por lo tanto, lo que produce la dictadura militar, es que se profundicen las desigualdades ya existentes en la sociedad chilena. Es decir, las comunas que cuentan con menos recursos, comienzan a ofrecer una educación más precaria y deficiente que las comunas de altos recursos. Por otra parte, se crean colegios privados dirigidos a los estratos más altos de la sociedad chilena, ofreciendo una educación y establecimientos de mayor calidad. Uno de los principales problemas que conlleva esta desigualdad, es que aumenta la desescolarización¹ (Alvarado et al., 2014) de los y las jóvenes de estratos más bajos, por tanto, es un fenómeno que se focaliza en los establecimientos educacionales y comunas más pobres. Como plantea Martinic (2002), existe una estrecha relación entre el origen social y el tipo de dependencia de los establecimientos. Los y las jóvenes que asisten a escuelas municipales provienen de familias más pobres, con menor escolaridad y capital cultural.

Una vez de vuelta en democracia, se puso el foco en la educación como medio para finalizar con la pobreza y marginalidad de jóvenes en Chile, por lo que ésta se vuelca hacia el ámbito productivo, de forma que los sujetos que se encuentran marginados puedan insertarse de forma efectiva en una sociedad de mercado y así lograr

¹ Se utiliza el término desescolarización ya que plantea una mirada distinta frente al fenómeno del abandono escolar. Por lo general, se utiliza el término deserción, sin embargo, éste conlleva una carga simbólica negativa, creando un estigma y realidad *a priori* desfavorable para los sujetos que dejan los estudios puesto que proviene de un uso militar en donde se comprende que el acto de deserción es uno voluntario (Goicovic, 2002). Por otra parte, el término desescolarización se desliga de dicha percepción en la que se culpa tan sólo al estudiante, haciendo referencia al sistema educativo en su conjunto, responsabilizando a todos los actores (Alvarado et al., 2014).

movilidad social y económica (Goicovic, 2002). Sin embargo, el problema de la desescolarización y la reproducción de condiciones precarias en los estratos bajos comenzó a perder notoriedad pública, por lo que comienzan a actuar agentes particulares, tomando la iniciativa en el intento por erradicar la desescolarización. Ahora bien, el problema de estas iniciativas radica en que generan una individuación del fenómeno, enfocándose en la realidad socio-económica o psico-afectiva de los sujetos desescolarizados (Sepúlveda y Opazo, 2009). En consecuencia, se deja de lado analizar los factores contextuales, los elementos propios del sistema escolar que producen que los y las jóvenes abandonen la educación; "el fracaso escolar y la deserción no sólo está asociado a innegables condiciones de pobreza y vulnerabilidad, sino que también reflejaría un problema de ajuste entre el individuo y el sistema, expresando las dificultades de este último para manejar las diferencias y condiciones sociales de sus alumnos" (Sepúlveda y Opazo, 2009, p.129).

Es así como, producto de las falencias del sistema educativo, se deriva en la desescolarización de los y las jóvenes chilenos, fenómeno que puede ser abarcado desde dos perspectivas de forma relacional: factores exógenos y endógenos.

Los factores exógenos explican la desescolarización a partir de una anomalía estructural asociada a la forma en que se encuentra organizada la sociedad, la economía y la política. Dentro de esta estructura, la educación cumple un rol fundamental como mecanismo de reproducción del orden social (Bourdieu, 2002). De esta forma, las condiciones de pobreza, marginalidad y la adscripción laboral temprana, entre otras, serían problemáticas de fondo vinculadas al fenómeno de desescolarización.

Por otra parte, los factores endógenos refieren a que la desescolarización es producto de los problemas intra-escolares. Dentro de éstos, se destaca el rol de la acción pedagógica, la cual sería funcional a la reproducción de clases, en donde se le impone a los estudiantes una cultura educativa particular (de las clases dominantes). Esto se produciría en una dinámica donde el profesor se manifiesta como un depositario de conocimiento sobre un sujeto que es privado de generar conocimiento crítico, de esta forma, los educandos son disciplinados a través de esta figura de

autoridad para su funcionalidad dentro de la sociedad (Bourdieu, 2002; Giroux, 2003; Freire, 1972). Es en ésta dinámica, que las autoridades ponen resistencia a aceptar los códigos socializadores propios de la cultura juvenil, gatillando el abandono de los y las estudiantes.

Ahora bien, es el mismo hecho de que los estudiantes sean vistos como objetos posibles de ser normados, que se vislumbra que tras ello existe una cultura propia, contraria a la hegemónica. Esta produce resistencia a un modelo o sistema educativo determinado, como también hacia los proyectos de una ideología dominante. De esta forma, la escuela se conformaría como una "arena" cultural (McLaren, 1997), en donde ideologías y formas sociales heterogéneas luchan, se imponen, resisten y negocian sus significaciones en relación a un contexto de dominación. En consecuencia, en los colegios, y lo que pudimos observar en el colegio de segunda oportunidad estudiado, se produce una constante colisión entre la cultura educativa y la cultura callejera de los estudiantes.

Los estudiantes que asisten al colegio de segunda oportunidad son sujetos que en el pasado fueron desescolarizados producto de que logró imponerse su cultura callejera por sobre la cultura educativa. Por tanto, la estrategia del colegio de reinserción estudiado, consiste en modificar esta última, apostando por lograr una relación afectiva como vínculo primordial en la relación profesor-estudiante. El objetivo sería modificar la cultura callejera de los individuos desde dicha aproximación, de forma de poder normar a los y las jóvenes y sus familias (mediante el apoyo de una trabajadora social), dentro de los valores y significaciones del proyecto católico del colegio. En consecuencia, en la medida en que el colegio apuesta por una reinserción en el sistema educativo formal, termina por reproducir el sistema de diferencias constitutivas del orden social, mediante la introducción de la noción de conductas buenas/malas, sanas/no-sanadas en los estudiantes. Esto conlleva a la inclusión de los sujetos que adopten este discurso y a la consecuente exclusión de quienes aún no logren incorporar dichas normas, siendo expulsados del colegio.

Es en este proceso de reinserción educativa, que se le otorga el espacio a los estudiantes para que generen nuevos proyectos de vida, en donde serán aceptados quienes logren adoptar el discurso, supuestos, creencias y valores del proyecto social mayor que busca imponer el colegio. De esta forma, el colegio de reinserción busca dar coherencia a una identidad personal (la personalidad como el "lugar" al que pertenece en la sociedad) con una identidad social (derechos y deberes), permitiendo la construcción de proyectos de vida que se vieron truncados anteriormente por el proceso de desescolarización.

3. ¿Qué ocurrió en el campo? Limitaciones y nuevos aprendizajes en terreno

En vista de la cultura educativa y cultura callejera de las y los jóvenes, el contexto de trabajo se complejizó, por lo que fue necesario tomar ciertas decisiones metodológicas que apuntaban a generar un ambiente propicio, con el fin de lograr una exitosa aplicación de las técnicas de entrevista semi-estructurada y grupo focal.

Uno de los principales factores que determinan el contexto de trabajo en el colegio es la prevalencia de la cultura callejera. El colegio está inserto en un espacio donde se encuentra rodeado de la cultura de calle, por lo que trata de imponerse como un recinto en que dichas prácticas no pueden entrar, de forma que prevalezca la cultura educativa. Sin embargo, los y las jóvenes llevan consigo ésta cultura callejera al colegio, lo cual trae como consecuencia la generación de tensiones entre los estudiantes y con los profesores que intentan desligarlos de dicha carga cultural. Esta se traduce en los problemas y prácticas que se producen en el ambiente familiar y en las dinámicas del barrio donde viven los y las estudiantes. Allí se ven insertos en familias disfuncionales, en prácticas delictuales o de conflictividad social, de abuso de drogas y de agresividad, lo que se ve reflejado en las prácticas de los y las jóvenes en el recinto donde en muchas ocasiones asisten con armas blancas, por lo que el mismo centro de estudiantes ha colgado carteles que llaman a no portarlas dentro del colegio.

Por otra parte, sucede a menudo que llegan jóvenes ajenos al colegio a buscar a estudiantes para resolver o "cobrar" algún asunto pendiente. Esto produce peleas afuera del recinto y es un elemento que preocupa mucho al personal del colegio, ya que fomenta la cultura callejera y la violencia en sus estudiantes, a la vez que los mantiene en prácticas que son perjudiciales para el desarrollo de los y las jóvenes. Otro conflicto que se presenta con frecuencia son las peleas dentro del recinto, debido a conflictos que se generaron en la calle, que no terminan de resolver en dicho espacio y que, por ende, los llevan al colegio. Es por estos enfrentamientos que los profesores y funcionarios deben estar siempre atentos a sus estudiantes, para evitar que dichos conflictos conlleven a desenlaces nefastos para la comunidad. A la vez, disponen de asistentes sociales que realizan un seguimiento de los estudiantes en su ambiente familiar, a fin de evitar que sigan insertos en prácticas disfuncionales para su educación.

Frente a la cultura callejera de los estudiantes, el colegio intenta imponer su cultura educativa mediante dos vías: la vía impositiva, en que ambas culturas están en constante tensión, y la vía afectiva, donde la cultura callejera cede ante este espacio de contención.

La vía impositiva refiere a la implantación de normas rígidas de conducta, una agudización de las normativas propias de la educación formal. La edificación del colegio incluye varias rejas y puertas que funcionan como barreras de los distintos espacios -entre el edificio administrativo y el patio, entre el patio delantero y el trasero, en las ventanas de las salas-, todas ellas con cerraduras que solo pueden abrir los funcionarios de la institución. Mientras transitaban entre sus salas y la biblioteca, donde nos permitieron aplicar las técnicas, debíamos acompañarlos para evitar cualquier fuga. Era un momento de tensión en que cumplíamos un rol de seguridad que, a nuestro juicio, no nos correspondía y conllevaba una posición rígida de autoridad que nos desfavorecía.

El acceso a trabajar con los estudiantes estaba restringido pues se privilegiaba su asistencia a clases, por lo que la muestra de tipo estructural por contexto, construida

con la base de datos que nos facilitó el colegio, fue alterada por ellos en función de las facilidades de retiro de clases de los estudiantes. Primaba la asistencia a clases por sobre otras instancias, en línea con su enaltecimiento de la cultura educativa.

En cuanto a la mediación institucional en el trabajo investigativo, ésta fue desorganizada por el colapso laboral de los funcionarios. Nuestra dependencia hacia ellos dificultó la realización de las actividades ya que se nos exigía transitar en su compañía, al parecer por un protocolo de seguridad. Sin embargo, esto simbólicamente nos trasladaba a su esfera social, por ende, al rol de autoridad institucional. La trabajadora social era quien normalmente nos acompañaba, pero ello también provocaba que los alumnos confundieran su rol interventor con el nuestro. No logramos solucionar esta limitación pues estaba fuera de nuestro alcance, sólo procuramos no perturbar demasiado el espacio y demarcar nuestra no-pertenencia a la institución.

La segunda vía de control de la cultura callejera era la vía afectiva. Ésta era efectiva ya que, en palabras de los jóvenes, el colegio pasaba a constituir un "segundo hogar" que les brindaba contención y permitía -en cierta medida- que se desprendieran del carácter defensivo de su cultura callejera. Mediante la generación de un vínculo entre estudiantes y profesores o entre estudiantes y funcionarios, surge un sentimiento familiar de apego con la institución, que trajo una limitante para nuestra investigación pues el discurso institucional estaba fuertemente implantado en ellos desde esta arista. Tampoco logramos resolver esta limitante, pues incluso de forma previa a las entrevistas vimos cómo los funcionarios les solicitaban no referirse de forma negativa sobre el colegio, lo que intensificaba este paradigma institucional.

Otra limitante que afectó directamente la aplicación de las técnicas, fueron los espacios que nos concedieron para su realización. Tanto las entrevistas individuales como los grupos focales se efectuaron en la biblioteca del colegio, que también era utilizada en los recreos como espacio de distensión de los alumnos. Por ello, en varias ocasiones llegaron otros jóvenes a tocar la puerta o mirar por las ventanas

mientras se realizaba alguna entrevista o grupo focal. Por otro lado, debimos realizar hasta cuatro entrevistas simultáneas en este único espacio, provocando que los entrevistados se escucharan entre sí y contuvieran algunos de sus discursos, de manera que no logramos la profundidad discursiva deseada.

Finalmente, otro elemento que afectó nuestro desempeño en el colegio era la relación que gestábamos como investigadoras con los y las jóvenes. Al querer generar un *rapport* que nos permitiera alcanzar una mayor confianza con los y las estudiantes, en pos de lograr una mayor profundidad en las entrevistas, nos enfrentamos al problema de cómo conseguir una relación que permitiera dicha confianza y que a la vez inspirara respeto por parte de los y las estudiantes hacia nuestro rol como investigadoras. Este trabajo de aproximación se vio entrelazado con conflictos de género y edad, en donde los estudiantes no nos respetaban por ser mujeres jóvenes, por lo que muchas veces se sentían con el derecho de dirigirse hacia nosotras con comentarios sexuales -similares al acoso callejero-, que más que nada provocaban incomodidad y pérdida de autoridad por nuestra parte. De esta forma, durante las entrevistas transitábamos entre ser una figura de autoridad, perdiendo acceso a información, y ser simplemente mujeres jóvenes, posición desde la cual tampoco lográbamos un acceso efectivo, ya que ellos tomaban el control de las instancias de conversación formal. Por lo tanto, frente a esta dificultad, decidimos aplicar el acercamiento afectivo que se desarrolla en el colegio por parte de las autoridades. En este sentido, reafirmamos nuestra figura de autoridad como agentes externos al colegio que llevan a cabo una investigación y, por tanto, debíamos ser respetadas. Para llevar a cabo este acercamiento afectivo, ante la realización de los grupos focales, preparamos comida con el objetivo de amenizar la instancia y dar cuenta de que nos preocupábamos de ellos y realmente nos interesaba lo que dijeran. En el fondo, hicimos un ejercicio de reconocimiento de ellos y ellas como agentes activos en sus vidas, y de nosotras como sujetos que pueden ser comprendidos desde una posición de horizontalidad, lo cual dio resultados positivos.

La realización de los distintos grupos focales que llevamos a cabo durante nuestra investigación, no estuvo exenta del entramado total de limitaciones a las que nos tuvimos que enfrentar. Partiendo de la base de que los grupos focales plantean develar las concepciones respecto a la realidad para dar cuenta de un hecho social (Canales, 2006), pretendíamos develar la experiencia en torno al proceso de reinserción educativa y la construcción de los proyectos de vida futuros de los estudiantes.

En términos metodológicos, la realización de los grupos focales era casi esperada en un contexto donde los estudiantes ya eran parte de una conversación común respecto a su proceso educativo. Sin embargo, y fuera de todo pronóstico que hiciéramos con anterioridad, nos costó tres intentos fallidos la realización exitosa de un grupo focal. Aquí prevalecieron de manera determinante las diferencias de edad, el espacio físico de realización y la actitud desafiante que tomaron algunos estudiantes frente a su participación; pero es la dinámica de la conversación la que quizás vale la pena destacar, ya que nos permite hacer una reflexión metodológica aún más profunda.

Si bien los elementos mencionados refieren a situaciones a las que como científicos sociales nos vemos enfrentados en el quehacer mismo de la práctica antropológica, es la forma discursiva la que devela aún más lo desafortunado que puede ser el aplicar una técnica que en teoría funcionará porque cumple con los requisitos expuestos en los manuales y clases de metodologías. Durante la realización de los grupos focales ocurrió algo de lo que no nos habíamos percatado hasta que llevamos a cabo el último de estos. Todos habían fluido de mejor o peor manera, con algunos momentos que no supimos afrontar y la misma vuelta discursiva por los tópicos y consensos del grupo. Sin embargo, en el tercero participó una estudiante que se había incorporado recientemente al colegio. Ella puso sobre la mesa una postura distinta al grupo, respecto a su apreciación del proyecto educativo, de los y las funcionarias, y de la relación entre ellos y los estudiantes. De manera imprevista, fue acallada por el resto del grupo, y cada vez que intentaba participar era desacreditada por su corta estadía en el colegio, o simplemente se superponía una

voz que hablase más fuerte. Fue entonces cuando nos dimos cuenta que la profundización y focalización que habíamos pretendido lograr tenía un obstáculo aún mayor: había una conversación previamente constituida cuya raigambre afectiva hacia la "no traición ni dejar mal parado" al colegio, y hacia la institución que les otorgaba un "segundo hogar", impedía el surgimiento de puntos de vista distintos y nuestra inmersión en estos discursos más allá de lo superficial. Esto, finalmente, se sumaba a su cultura callejera, dentro de la cual uno de sus valores era la importancia de la familia -entiéndase y extiéndase como hogar- y la protección y fidelidad hacia ésta.

La reflexión que surge de esto apunta a considerar críticamente la aplicabilidad de los métodos y técnicas de investigación, pues en nuestro caso, no sólo nos mantuvo en un plano superficial de acceso a la información, sino que nos impidió adentrarnos discursivamente a la temática de nuestro estudio. Mirando en retrospectiva nuestra investigación, podemos diagnosticar que el camino metodológico propuesto inicialmente no es erróneo en sí, sino que para el caso que pretendíamos estudiar fue insuficiente. Si otro hubiese sido el caso, quizás en una comuna distinta, con estudiantes que no poseen una cultura callejera y más bien participan de manera eficiente dentro de una cultura educativa, con espacios óptimos y predisposiciones adecuadas, no sólo el grupo focal efectivamente se hubiese focalizado, sino que quizás podríamos haber respondido nuestra pregunta sin habernos percatado de la importancia de la Etnografía.

4. Conclusiones

Nuestro trabajo no sólo respondió la pregunta de investigación que nos habíamos propuesto, sino que también nos aportó elementos que se deben tener en cuenta al enfrentarnos a contextos de vulnerabilidad social, donde la distancia ontológica entre los y las investigadoras es tan grande con los sujetos de estudio que los posibles diálogos que se puedan generar, y las consecuentes relaciones, ni siquiera puedan bastar para una aproximación a la problemática que queramos investigar. En este sentido, es posible reflexionar que las técnicas de investigación requieren una

revisión y una reactualización de acuerdo a los contextos actuales, las diferencias sociales, de clase y la conformación de los habitantes de un lugar o nación, así como también a los procesos mundiales de globalización y diáspora generalizada. Hoy en día es un eje prioritario evaluar la aplicabilidad de las técnicas tal cual han sido postuladas en su origen, y la posibilidad de plantear estudios intermetodológicos para satisfacer esta demanda que el mismo campo nos hace a los investigadores.

En nuestro caso, la utilización de la metodología cualitativa para nuestro acercamiento al grupo con el que trabajamos parecía, a ojos de cualquier metodólogo, correcta en su planteamiento. A pesar de ello, las limitaciones del campo como tal -las dinámicas propias del colegio- y la conformación sociocultural de los sujetos a los que nos estábamos acercando ofrecía un desafío aún mayor. Fue por esto que decidimos utilizar la etnografía, no como técnica ni como material producido en el trabajo de campo, sino como una mirada particular de un fenómeno, a fin de complementar y poder profundizar todo aquello a lo que ya habíamos accedido.

Al modo de Bateson (1990), en su libro "Naven", nos vimos enfrentadas a pensar una problemática desde enfoques teóricos metodológicos que nos señalaban la manera más adecuada según la cual debíamos proceder para dar respuesta a nuestra investigación. Sin embargo, en el campo, éstos resultaron vagos e inoportunos por la complejidad que este contexto implicaba. De la misma forma que el autor, mientras realizábamos nuestro estudio, escribíamos en nuestros cuadernos de campo, quizás un poco por "deformación profesional". Cuando fue momento de evaluar y replantear nuestro camino metodológico inicial, nos percatamos de que no habíamos logrado responder nuestro objetivo; nuestros acercamientos y nuestro constante intento de generar un buen *rapport* no significaban un cambio sustancial en los datos discursivos, pero sí afectaban a la disposición que tomaban los participantes. Fue entonces cuando comenzamos a desempolvar nuestras notas de campo, enfrentándonos así a una cantidad inmensa de escritos y anotaciones fragmentarias, inconexas y diversas. Nos dimos cuenta de que sumando el trabajo cualitativo más los datos etnográficos que habíamos recopilado entre todas las

investigadoras, no sólo podíamos dar una respuesta a nuestra pregunta, sino que también podíamos profundizar analíticamente en lógicas propias de los estudiantes y del espacio que anteriormente, no podíamos siquiera imaginar.

La reflexión que hacemos, por lo tanto, es la siguiente. Las notas etnográficas que pudimos relevar en el trabajo de campo fueron importantes para complementar lo que los estudiantes nos afirmaban discursivamente. En este sentido, que tanto lo discursivo como lo etnográfico se planteen como complementarios entre sí, permitiría recoger información que se nos escapa si es que nos enfocamos en uno de estos dos polos. Una mirada hacia ambos aspectos, nos permitiría acceder a los matices de los datos producidos, del contexto en que se realizan las aseveraciones, o al espacio social y físico donde se mueven los participantes de una investigación. Es así como intentar hacer una investigación que utilice distintas metodologías, como la metodología cualitativa y la Etnografía -como metodología y no sólo como técnica-, entrega un potencial teórico-metodológico mayor. Y no sólo eso. Desde nuestra experiencia, quizás podemos aventurar que este es uno de los caminos posibles a través de los cuales nos tengamos que plantear, como cientistas sociales, estudios en contextos de pobreza y vulnerabilidad social, pues los códigos de estos espacios son inasibles y cambiantes, y difíciles de "fijar" a través de un acercamiento exclusivamente discursivo.

"Esta es, quizás, la razón práctica para seguir haciendo etnografía: someter nuestras elucubraciones epistemo-etno-céntricas al diálogo con las urgencias, las historias y las vidas de los nativos de cualquier punto del planeta" (Guber, 2001, p.127).

Bibliografía

Alvarado et al. (2014). *La reintegración educativa. Los colegios de segunda oportunidad como vía de restauración del derecho a la educación. Resultados de un estudio cuali-cuantitativo*. LOM editores, Santiago.

Bateson, G. (1990). *NAVEN "Un ceremonial latmul"*. Ediciones Júcar, Madrid.

Bourdieu, P. (2002) Estrategias de reproducción y modos de dominación. *Revista Colección Pedagógica Universitaria*, (37-38).

Canales, M. (Coord.). (2006). *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios*. LOM Ediciones, Santiago.

Freire, P. (1972). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza: teoría, cultura y enseñanza: una antología crítica*. Buenos Aires: Amorrortu.

Goicovic, I. (2002). Educación, deserción escolar e integración laboral juvenil. *Última década*, (16), 11-52.

Guber, R. (2001). *La Etnografía. Método, campo y reflexividad*. Grupo Editorial Norma, Bogotá.

Martinic, S. (2002). Las representaciones de la desigualdad y la cultura escolar en Chile. *Revista Proposiciones*, (34).

McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*. Editorial Paidós, Educador.

Sepúlveda, L., & Opazo, C. (2009). Deserción escolar en Chile: ¿Volver la mirada hacia el sistema escolar? *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), 120-135.