

## Dos métodos para investigar la diversidad sexual en la escuela: etnografía y estudio de caso

### *Two research methods for studying sexual diversity at school: ethnography and case study*

Sbodio, Matías

**Matías Sbodio** \* matias.sb@live.com.ar  
Universidad Nacional del Litoral (UNL) - Instituto de Humanidades y Ciencias Sociales del Litoral (IHuCSO), Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Argentina

#### Itinerarios educativos

Universidad Nacional del Litoral, Argentina  
ISSN: 1850-3853  
ISSN-e: 2362-5554  
Periodicidad: Semestral  
núm. 15, e0016, 2021  
revistadelindi@fhuc.unl.edu.ar

Recepción: 21 Diciembre 2020  
Aprobación: 06 Diciembre 2021

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/582/5822678010/index.html>

DOI: <https://doi.org/10.14409/ie.2021.15.e0011>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

**Resumen:** Este artículo describe y reflexiona sobre los métodos seleccionados para el desarrollo de una investigación cualitativa que explora los conflictos escolares que afectan a la diversidad sexual y las percepciones de docentes y estudiantes —sean o no LGBT+— relativas a la sexualidad en cuatro escuelas medias de Santa Fe. En primer lugar, se presentan los objetivos de la investigación y el método de estudio de caso. Se piensa al caso como un sistema con límites. La versatilidad de este método permite analizar en simultáneo una multiplicidad de planos sociales superpuestos. Esto resulta ideal para observar la escuela. En segundo lugar, se reflexiona sobre las potencialidades de la etnografía para fortalecer el diseño metodológico. Durante el desarrollo del trabajo de campo, se descubre que la historia personal del investigador —determinada por su orientación sexual— con la institución escolar puede oficiar como una motivación, pero también como límite. Razón por la cual se decide incorporar dos acepciones de etnografía propuestas por Rosana Guber (2001) (etnografía como enfoque y como método) haciendo hincapié en la importancia de la noción de reflexividad para el trabajo de campo.

**Palabras clave:** diversidad sexual, escuela, estudio de caso, etnografía.

**Abstract:** This article discusses and reflects on the methods selected for the development of a qualitative research work that explores school conflicts that affect sexual diversity. Four middle schools of Santa Fe, Argentina, become the scenario for grasping teachers and students' – belonging or not to LGBT+ communities – perceptions of sexuality. First, research objectives and the case study method are presented. The case is addressed as a system with constraints (Stake, 1995). This method is so versatile that enables a simultaneous analysis considering multiple overlapping social aspects (Yin, 1989), which is highly convenient for school observations. Second, our work poses a reflection on the potentialities of ethnography to strengthen methodological design. During field work development, the researcher's personal life story at school – determined by his sexual orientation – can act as both a motivation and a constraint. For that reason, two meanings of ethnography proposed by Rosana Guber (2001) (ethnography as an approach and as a method) were included with particular emphasis on the importance of the notion of reflexivity for field work development.

**Keywords:** sexual diversity, school, case study, ethnography.

## 1. Introducción

Este artículo describe y reflexiona acerca de los métodos y técnicas seleccionados para recolectar información empírica en el desarrollo de una tesis doctoral en curso, la cual explora los conflictos escolares que afectan a la diversidad sexual y las percepciones de docentes y estudiantes —sean o no LGBT+<sup>[1]</sup>— relativas a la sexualidad en escuelas medias de Santa Fe.<sup>[2]</sup>

En primer lugar, se exponen los objetivos de la investigación y el contexto sociopolítico que los motiva como argumento para la selección del método estudio de caso. Este método es útil para trabajar con objetos de naturaleza social complejos, en los cuales se solapan diversas dimensiones, actores y/o elementos, y cuyas fronteras se confunden con su contexto. Se tensionan teóricamente observaciones del trabajo de campo<sup>[3]</sup> para argumentar que las escuelas son instituciones que muestran una yuxtaposición de dimensiones y actores, lo cual hace del estudio de caso un método funcional. En segundo lugar, se describe cómo los primeros contactos con el campo evidencian que la historia personal del investigador —marcada por su orientación sexual— oficiaba como motivación de la investigación, pero también como límite del análisis. Por esta razón, se reflexiona sobre cómo la etnografía permitió fortalecer el diseño metodológico, recuperando dos acepciones de etnografía propuestas por Guber (2001): etnografía como enfoque y como método. Se hace hincapié en la importancia de la noción de reflexividad para el desarrollo del trabajo de campo.

Habiendo introducido estas reflexiones, cabe realizar, primero, una aclaración conceptual y luego una pregunta retórica. Ruth Sautu (2004) define que la investigación social precisa reglas de procedimiento explícitas para construir evidencia empírica. Esta afirmación se traduce en una tríada interrelacionada formada por: la teoría, los objetivos y la metodología. Sautu agrega que los conceptos metodología y método se suelen confundir. Por un lado, la metodología refiere a los fundamentos epistemológicos que respaldan una investigación y se diferencian dos: cualitativa o cuantitativa. La metodología reflexiona acerca de los vínculos entre teoría, evidencia empírica, validez, verificación y falsificación de la investigación, y sobre la posibilidad de desarrollar explicaciones o interpretaciones (Sautu, Boniolo, Dalle y Elbert, 2010).

Por otro lado, los métodos están basados en principios metodológicos, son pasos y protocolos para producir conocimientos, e incluyen técnicas o herramientas para generar y recolectar información. La interrelación entre teoría, objetivos y metodología hace que las discusiones sobre los métodos sean inseparables de los otros elementos (Sautu, 2004). Por esto, si bien el objetivo de este artículo es reflexionar sobre métodos y técnicas, también se recuperan aspectos teóricos y los objetivos de la investigación, dando cuenta de su correlación.

¿Por qué reflexionar sobre los métodos de la investigación? Esta pregunta retórica da pie a tres razones. Una de ellas es porque se trata de una investigación cualitativa y este tipo de investigaciones requiere alto grado de reflexión en torno

al método, ya que observan lo social en situación natural (Denzin y Lincoln, 1994) y procuran dar cuenta de: «la construcción social de significados, las perspectivas de los actores sociales, los condicionantes de la vida cotidiana o brindar una descripción detallada de la realidad» (Sautu, 2004:236). En ese sentido, la investigación no es explicativa, más bien se ubica en el paradigma de la comprensión (Kornblit, 2007). Es decir, los métodos y técnicas fueron pensados para recolectar información que permita interpretar los fenómenos sociales, desarrollando traducciones de las significaciones individuales (Geertz, 1992).

En tanto, las reflexiones sobre los métodos sirven para prevenir errores en el desarrollo de la labor investigativa. Al respecto, Ernesto Meccia (2009) advierte que quienes nos dedicamos a la investigación social corremos el riesgo de ser víctimas de dos problemas que acechan la labor científica. El primero refiere a los obstáculos epistemológicos, que son un

impedimento (o serie de impedimentos) para lograr problematizar en términos científicos un fenómeno social. Los impedimentos pueden originarse en posturas valorativas propias de situaciones biográficamente determinadas y/o en adherencias a ortodoxias científicas. (Meccia, 2009:2)

El segundo se denomina «abdicación empirista» y se trata de una actitud anticientífica que consiste en recoger los diferentes tipos de sentido común que interpretan los fenómenos sociales que investigamos y presentarlos como aportes científicos, sin mediación alguna.

Además, la reflexión sobre el método se profundizó iniciado el trabajo de campo. El proyecto inicial proponía exclusivamente el método estudio de caso. No obstante, los primeros contactos con actores escolares exigieron un engrosamiento metodológico: se decidió incluir la etnografía. Específicamente, se recuperan dos acepciones de etnografía: como enfoque y como método (Guber, 2001). Las escuelas son instituciones complejas en principio por dos razones. Por una parte, según Graciela Frigerio, la escuela es una institución que intermedia entre diferentes niveles de socialización, ya que ubica «a cada individuo fuera de lo privado–familiar y tercia entre lo privado y lo público, entre lo privado y el carácter político de lo público, es decir ahí donde nos constituimos como sujetos sociales (Frigerio, en Vain, 2018:41). Esto hace a la escuela un eslabón fundamental en los procesos de socialización y producción de sujetos (Vain, 2018).

Por otra parte, al interior de la escuela conviven una multiplicidad de actores que desarrollan diferentes dinámicas, motivados por intereses diversos —en ocasiones contradictorios—, los cuales dotan a la escuela de una naturaleza conflictiva (Rodríguez Jares, 1997) (esto es respaldado por el análisis de las primeras entrevistas realizadas a estudiantes secundarios involucrados en militancia por diversidad sexual). Estos actores producen, reproducen, se someten a y/o se oponen a una heterogeneidad yuxtapuesta de normas escritas y formales e informales y tácitas. Durante el desarrollo del trabajo de campo, se descubrió que la naturaleza conflictiva escolar condicionó también el proceso de socialización del investigador. La historia personal del investigador ofició como una motivación, pero también como un límite en el trabajo de campo.

Estas tres razones evidencian que las investigaciones cualitativas interesadas por la escuela son aventuras llenas de dificultades, de modo que resultan útiles las siguientes reflexiones metodológicas.

## 2. Los objetivos

Como se expuso, las investigaciones sociales deben construir una coherencia entre la teoría, los objetivos y la metodología (Sautu, Boniolo, Dalle y Elbert, 2010). Nora Mendizábal (2009) sostiene que al momento de iniciar el diseño metodológico la primera pregunta que debemos hacernos es: ¿cuáles son nuestros objetivos? En su libro *Biografías y Sociedad. Métodos y Perspectivas*, Ernesto Meccia (2020) ofrece una útil metáfora: las dimensiones desde las que relevamos los fenómenos sociales son como ventanas de observación.<sup>[4]</sup> Estas ventanas son definidas —teoría mediante— en los objetivos de un proyecto; de modo que cada objetivo nos permite ver desde un ángulo diferente el fenómeno de interés. La teoría acompaña el proceso de recolección y producción de información, nos permite interpretar aquello que observamos, mediando entre el investigador y el campo. Recuperando la metáfora de Meccia, la teoría funciona como los cristales —con diferentes colores y aumentos— de nuestras ventanas. Además, cabe destacar que quienes investigamos estamos acompañados de una tradición (Gadamer, 1993) —condicionada tanto por nuestra historia personal como por nuestra formación— que afecta nuestras condiciones de producción y las ideas previas sobre el campo. Es importante someternos a ejercicios de reflexividad para, en términos de Gadamer (1993), tomar noción de estos prejuicios (estas ideas se desarrollan en profundidad más adelante).

No obstante, para observar fenómenos sociales necesitamos un método y técnicas que permitan recolectar y producir información empírica, adecuándose a las ambiciones de los objetivos y a las características del fenómeno estudiado. Por esto, a continuación se exponen los objetivos de la investigación y el contexto sociopolítico motivador, para luego reflexionar sobre los métodos seleccionados.

Desde el regreso de la democracia, Argentina es testigo de un proceso de desprivatización de la sexualidad y el género (Meccia, 2006; Hiller, 2009). Proceso motivado, entre otras cosas, por el refloreamiento del movimiento feminista y la constitución de la diversidad sexual como nuevo sujeto político. Por un lado, este proceso genera numerosas y constantes transformaciones en cómo las personas, sobre todo jóvenes y adolescentes, vivencian la sexualidad. Y por otro, produce efectos en el entramado jurídico, como, por ejemplo, la Ley 26618 de Matrimonio Igualitario (2010), la Ley 26743 de Identidad de Género (2012) y la Ley 27636 de Empleo Formal para personas Trans, o Ley Diana Sacayan y Lohana Berkins (2021).<sup>[5]</sup>

En la esfera educativa también existe legislación que regula cómo la escuela debe trabajar en relación con la sexualidad. En el año 2006 Argentina aprueba la Ley 26150 de Educación Sexual Integral, cuyo objetivo es asegurar la transmisión de conocimientos pertinentes, precisos, confiables y actualizados sobre educación sexual, entendiendo a esta última como articuladora de aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos. A nivel provincial, Santa Fe cuenta con la Resolución 2529–13 del Ministerio de Educación que obliga a los colegios a adoptar medidas de gestión escolar que garanticen el respeto de las identidades

de género en el marco de la Ley de Identidad de Género (Ley Nacional 26743). Esta resolución sostiene además que se debe garantizar la inclusión educativa respetando las diferencias entre las personas sin admitir discriminación de ningún tipo.

La conjunción de los factores aludidos (las transformaciones sociopolíticas relativas a la sexualidad) impacta, aunque en diferente medida, en la organización de la institución escolar y al mismo tiempo dota al estudiantado de una conciencia inédita sobre el género y la sexualidad. Razón por la cual estudiar la escuela en clave de diversidad sexual resulta estratégico. A la luz de lo expuesto, se definieron los siguientes objetivos:

- **Objetivo general:** identificar y describir las dinámicas institucionales relativas a la diversidad sexual que se desarrollan en escuelas de Educación Media de la ciudad de Santa Fe, prestando atención a las tensiones entre rutinas oficiales de la institución y las formas de habitar la escuela de los estudiantes LGBT+.
- *Objetivo específico 1:* identificar y describir rutinas, prácticas de enseñanza y representaciones relativas a la diversidad sexual que desarrollan y poseen directivos y docentes de escuelas medias de la ciudad de Santa Fe.
- *Objetivo específico 2:* analizar las estrategias y prácticas para habitar la institución escolar que construyen estudiantes LGBT+ en escuelas medias de la ciudad de Santa Fe.
- *Objetivo específico 3:* identificar y describir conflictos escolares relacionados con la diversidad sexual y estrategias de abordaje y resolución, tanto desde la perspectiva institucional como desde los estudiantes LGBT+.

### 3. El estudio de caso, un método versátil

Es un hecho que Argentina cuenta con legislación de vanguardia a nivel internacional en materia de derechos vinculados a la identidad de género y la orientación sexual. Sin embargo, Dean Spade (2015) advierte que, para relevar la cotidianeidad de la opresión que sufre la población LGBT+, no basta con observar la nobleza de leyes, ya que el poder no baja de forma vertical del Congreso al tejido social. Más bien debemos bajar al campo para estudiar el funcionamiento de las instituciones, observar cómo se tejen redes por las cuales circula el poder. Siguiendo a Spade, y acorde a las complejidades ya nombradas de la institución escolar, surge la pregunta: ¿qué método habilita un trabajo de campo con estas características?

Arzaluz Solano (2005) observa que el método estudio de caso, más que una forma de recolectar información, permite organizar la información sobre la base de una unidad: el caso. Coller (2000) define caso como: «un objeto de estudio con fronteras más o menos claras que se analiza en su contexto y que se considera relevante. Cualquier objeto de naturaleza social puede constituir un caso» (2000:29). Stake (1995) lo define como un fenómeno social que constituye un sistema con límites compuesto por diferentes elementos y dimensiones, cuya interacción puede funcionar de manera más o menos

cohesionada y racional, irracional o directamente no funcionar. En esta investigación, la unidad de análisis o casos son escuelas medias de Santa Fe. La estrategia de muestreo busca mostrar la diversidad del campo. Se analizan escuelas que cuenten con estructuras institucionales y poblaciones estudiantiles disímiles: una escuela pública ubicada en la zona céntrica de la ciudad, una privada laica, una rural cercana a la ciudad de Santa Fe, una privada confesional. Se trata de un estudio de caso colectivo (Stake, 1995) o estudio de caso múltiple (Yin, 1989). Como son irrepetibles, los estudios de caso múltiples buscan comprender la especificidad de cada caso, habilitando luego posibles comparaciones (Sartori y Morlino, 1994; Piovani y Krawczyk, 2017) e incluso generalizaciones que excedan los casos individuales.

Este método es recomendado para relevar numerosos elementos, actores, propiedades y/o variables solapados en una unidad. Esta complejidad caracteriza al caso por dentro y a su entorno. En primer lugar, las fronteras de los casos son difusas, confundándose con la realidad social que los rodea (Yin, 1989). El caso y su afuera poseen una relación compleja y se afectan mutuamente. Por eso aplicamos el método estudio de caso cuando la unidad de análisis requiere ser analizada junto con su marco social. Esto aplica a nuestra investigación: como se describió, la escuela es una institución compleja, que interactúa con un sinfín de instituciones, agencias estatales y actores sociales y políticos que conforman su contexto.

Por ejemplo, en la Escuela Provincial de Artes Visuales Prof. Juan Mantovani (una escuela pública ubicada en el centro de la ciudad) se solapan varios actores: funcionarios/as del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe implicados en políticas educativas, funcionarios/as del mismo ministerio pero implicados en la implementación de la ESI; funcionarios/as de otras agencias estatales, organizaciones no gubernamentales de diversa índole; los sindicatos de docentes y no docentes; el Movimiento de Estudiantes Secundarix Organizadxs (MESO), cuyas agrupaciones estudiantiles presentan listas en el Centro de Estudiantes. Sin embargo, el protagonismo que poseen estos actores difiere en el caso del Colegio Sagrado Corazón de Jesús Hermanas Esclavas (una escuela privada confesional). Por ejemplo, en la Escuela Mantovani cobraron repercusión mediática diferentes actos a los que asistieron funcionarios públicos,<sup>[6]</sup> y en el Colegio Sagrado Corazón la presencia del Ministerio de Educación y de otras agencias estatales en la escuela no se manifiesta de forma pública. En este último sí aparecen con fuerte protagonismo otros actores: la Iglesia y las familias de los estudiantes, por citar dos ejemplos, que cumplen un rol sumamente activo en el desarrollo de las dinámicas institucionales, así como también un grupo de estudiantes afiliados a La Cábora y al MESO (cabe destacar que el objetivo de este grupo era lograr la fundación de un Centro de Estudiantes, ya que el colegio carece de este organismo). Estos contextos y actores no son simples datos que enmarcan los casos, deben ser observados, analizados y problematizados en conjunto con las escuelas, ya que el contexto las define como tales.

En segundo lugar, dentro de cada caso coexiste una diversidad de relaciones entre diferentes actores, propiedades, variables (Archenti, 2007) y planos sociales que operan de forma solapada y multiescalar (Merlinsky, 2008). Los actores, elementos y/o propiedades internas existentes dependen del caso seleccionado. Por ejemplo, el trabajo de campo revela numerosos actores con intereses disímiles

—generalmente opuestos— que operan con distintos niveles de responsabilidad: estudiantes, docentes, no docentes, directivos y otras autoridades. Al respecto, en el Colegio Sagrado Corazón son habituales los conflictos entre estudiantes LGBT+ y estudiantes heterosexuales; en la Escuela Mantovani se relevan conflictos entre docentes formados en ESI y docentes que no lo están; y en todos los casos analizados se relevan abundantes conflictos entre el estudiantado y docentes.

Para capturar esta complejidad, Yin (1989) observa que el método estudio de caso permite recolectar información de múltiples fuentes mediante diferentes herramientas (Chetty, 1996). Archenti (2007) destaca que esta es una ventaja del método, ya que posibilita combinar técnicas propias de los enfoques cualitativos, como entrevistas en profundidad y/o semiestructuradas, observaciones participantes, análisis documental, y también admite trabajar con datos estadísticos, sondeos, censos (característicos de investigaciones cuantitativas). De modo que, para responder a los objetivos, al interior de las escuelas se relevan diversas unidades de observación mediante distintas herramientas:

1. Individuos (docentes, directivos y estudiantes) que son relevados con entrevistas semiestructuradas y en profundidad (Flick, 1992; Barbour, 2007; Kvale, 2014).
2. Rutinas escolares, rituales, dinámicas, prácticas educativas (para un desarrollo conceptual de estas nociones ver: Vain, 2018; 2007), que están siendo relevadas mediante observaciones participantes (Angrosino, 2012).
3. Documentos institucionales como: planificaciones, textos y bibliografía, propuestas didáctico-pedagógicas, trabajos prácticos de los estudiantes y demás documentos escritos útiles a la investigación, que son relevados mediante análisis temático de contenido (Boyatzis, 1998).

#### **4. Potencialidades de la etnografía**

Hasta el momento se definió que el estudio de caso constituye el método base de la investigación. Sin embargo, el inicio del trabajo de campo, las primeras entrevistas desarrolladas durante el mismo, y el relevamiento de un documento facilitado por un entrevistado (se trata de su monografía final de quinto año), hicieron necesario volver a reflexionar sobre el método.

Denzin y Lincoln sostienen que quienes se dedican a la investigación cualitativa suelen ser definidos/as como bricoleurs: «El bricoleur produce un bricolaje, esto es un conjunto de piezas unidas, un tejido de prácticas que dan soluciones a un problema en una situación concreta» (1994:3). El bricoleur es como un artesano que combina métodos y herramientas para unir, tejer, pegar, mixturar elementos, elaborando su bricolaje. Del mismo modo, en investigación cualitativa nos servimos de variados métodos y herramientas para una comprensión profunda del fenómeno, sobre todo si presenta una conjunción de arenas multiinstitucionales-organizacionales, donde conviven actores con intereses diversos. «La combinación de múltiples métodos, materiales empíricos,

perspectivas y observadores focalizados en un estudio singular debe ser entendida como una estrategia que agrega rigor, amplitud y profundidad a cualquier investigación» (Denzin y Lincoln, 1994:3).

Recurrir a la etnografía para reposicionarnos sobre un enfoque multimetódico enriqueció el análisis de la población LGBT+ en el marco de la escuela secundaria y permitió complejizar el ejercicio interpretativo, tensionando el vínculo entre campo e investigador. Como introducción, cabe una nueva pregunta retórica: ¿qué es la etnografía? Rosana Guber (2001) define tres acepciones: etnografía como enfoque, método y texto. La etnografía como enfoque refiere a una práctica de conocimiento que se propone comprender los fenómenos estudiados desde la perspectiva de sus actores. El objetivo del enfoque etnográfico es elaborar una descripción o interpretación que reconozca los marcos interpretativos de los nativos. Por su parte, la etnografía como método refiere al conjunto de actividades englobadas bajo el trabajo de campo, cuyos resultados constituyen la materia prima para la elaboración de la descripción o interpretación. El trabajo de campo etnográfico es, por definición, flexible. Esta flexibilidad es menester debido a que existen prácticas y nociones que no tienen correlato en el sistema cultural al que pertenece el investigador, y el objetivo durante el trabajo de campo es advertirlas y poder dar cuenta de las mismas. La etnografía como texto (definición no abordada en este artículo) es la exposición del trabajo: un escrito que combina hallazgos y teoría para traducir una cultura al lector no familiarizado.

#### *4.1. Etnografía como enfoque y descripción densa*

Los objetivos de la investigación pretenden relevar cómo distintos sujetos escolares se interrelacionan y desarrollan prácticas, rutinas, estrategias y representaciones relativas a la diversidad sexual. Si bien los casos bajo análisis son las escuelas, al interior de las mismas se releva el fenómeno desde las perspectivas de grupos, que constituyen unidades de observación: actores institucionales (docentes, directivos) y estudiantes.<sup>[7]</sup> En función de esto, se toma la noción de etnografía como enfoque, cuyo objetivo no es explicar qué sucede o por qué sucede, sino más bien en dar cuenta de cómo sucede según los actores (Guber, 2001). En coincidencia con ello, esta investigación recopila puntos de vista nativos sobre diversidad sexual. Se espera que los relatos en primera persona alojen diagnósticos detallados sobre la implementación de políticas educativas y la situación del estudiantado LGBT+ para que sea posible ver qué —nuevos— conflictos relativos a la diversidad sexual afectan a las escuelas hoy. Pero también, al definir los conflictos, los actores incluyen atribuciones de responsabilidad y proponen sus propias estrategias para gestión de los mismos (Gusfield, 2014).

Clifford Geertz (1992) parte de la noción de descripción densa para explicar qué implica analizar la voz nativa. Describir densamente no es describir como los nativos, eso sería un caso de lo que definimos como abdicación empirista (Meccia, 2009). Tampoco busca exponer el fenómeno como si fuera una escultura exótica, sino hacerlo comprensible esclareciendo el carácter de lo normal según los nativos. La descripción densa es siempre de segundo y tercer orden. «El análisis [la descripción densa] consiste pues en desentrañar las estructuras de significación (...) y en determinar su campo social y su alcance» (Geertz, 1992:24). Se trata de captar las estructuras significantes dentro de las cuales



los actores atribuyen sentido a sus acciones y, sin las cuales, directamente estas acciones no existirían como categorías.

En el campo se identifican, por ahora, dos grupos que construyen diferentes prácticas y significados en torno a la diversidad sexual: docentes y estudiantes. Es probable que sus significados no sean puros ni acabados, tengan matices, se rocen, solapen y sean heterogéneos, dando cuenta de la complejidad de la escuela.

Geertz define que la cultura se constituye de una multiplicidad de estructuras conceptuales, socialmente determinadas, enlazadas entre sí, irregular y no explícita. Esto habilita nuevos cuestionamientos: ¿cuáles son las características de la cultura sexogénica de la escuela? Es probable que luego de realizar una descripción densa de la escuela, descubramos que no existe en ella una forma de pensar la diversidad sexual (ni siquiera al interior de cada grupo —docentes/ autoridades, estudiantes—) sino varias, desprendidas de diferentes discursos que resuenan en este espacio y tiempo, y que determinan significados y prácticas disímiles para con lo sexogénico.

#### *4.2. ¿Cómo enfrentar el trabajo de campo en la escuela?: la noción de reflexividad*

La segunda forma de pensar la etnografía propuesta por Guber es como método, y guarda relación con un hecho: «Como científicos sociales nos enfrentamos a un peculiar dilema: somos parte del mundo que estudiamos» (Aliano, Piovani y Muñiz Terra, 2018:12). Para pensar esta cita resulta útil la noción de reflexividad, concepto que indaga las determinaciones sociales del conocimiento y afirma que los investigadores estamos determinados históricamente.

La literatura antropológica sobre trabajo de campo ha desarrollado desde 1980 el concepto de reflexividad como equivalente a la conciencia del investigador sobre su persona y los condicionamientos sociales y políticos. Género, edad, pertenencia étnica, clase social y afiliación política suelen reconocerse como parte del proceso de conocimiento. (Guber, 2001:48)

Anteriormente se expuso el contexto sociopolítico que motivó las preguntas de investigación. Sin embargo, iniciado el trabajo de campo se descubre que un conjunto de motivaciones personales en investigar esta temática podía operar como limitación. A continuación utilizo la primera persona. En un sensible trabajo autoetnográfico, Giancarlo Cornejo afirma (2011) que al problematizar el lugar de enunciación le resulta imposible deshacerse del yo. El uso de la primera persona no es habitual en el género académico, pero Cornejo no pide disculpas, al contrario, dice:

quiero reclamar la pertinencia política del uso del pronombre «yo». Cada vez que alguien me decía «maricón» citaba a un coro que me lo gritaba vehementemente. «Maricón» era así siempre un «tú» o un «él», nunca un «yo». Esta narrativa intenta, en algún sentido, responder a esas interpelaciones homofóbicas hechas desde la segunda y tercera persona gramatical. Intenta habilitar un pronombre («yo») que fue deshabilitado radicalmente por la injuria homofóbica, no para contribuir acriticamente a la noción de transparencia de un sujeto soberano, sino para descentrar a la matriz heterosexual y a sus usos nominales más atesorados. (2011:81)

Mi orientación sexual hermana mi historia con la de Giancarlo Cornejo, razón por la cual no solamente utilizo el yo, sino que además les contaré un poco sobre mi vínculo con la escuela.

Corría el año 2020, estaba entrevistando a un grupo de graduados/as recientes del secundario de la Escuela Mantovani, eran referentes de agrupaciones estudiantiles y personas LGBT+. Luego de una de las entrevistas, Joel (su nombre se modificó preservando su identidad) me facilita su monografía, el trabajo más importante de quinto año, cuyo tema eran las vulnerabilidades que enfrenta la población trans en diferentes ámbitos: el sistema educativo, la familia, el trabajo, etc. Recordé que ya me había hablado del trabajo final y en la entrevista afirmó que lo había utilizado para salir del closet trans, algo que le generaba temor y ansiedad. No obstante, aclaró que sus amistades más cercanas ya lo sabían. Me pregunté: si sus pares ya lo saben... ¿frente a quién va a salir del clóset Joel?

La escuela siempre se me presentó como un campo ininteligible. Y esta incapacidad para comprender qué sucede en la escuela goza de larga data. La mayoría de los recuerdos de mi paso por la educación primaria y secundaria se basan en grandes confusiones. Yo no entendía. No entendía por qué algunos tenían más amigos que otros. No entendía por qué algunos pegaban y a otros les pegaban. No entendía por qué algunos lloraban y otros se reían de los que lloraban. No entendía por qué estaba mal que los varones fueran amigos de las nenas. No entendía por qué algunos chicos no querían ir a los cumpleaños de otros chicos. No entendía por qué algunos chicos no invitaban a otros chicos a sus cumpleaños. No entendía por qué algunos tenían apodosos que generaban risa y dolor, y otros, apodosos que inspiraban respeto. No entendía por qué teníamos apodosos si todos teníamos nombre.

Como si fuera poco, lo único que llegué a comprender era en sí mismo una gran contradicción: cumplir las reglas de la escuela generalmente implicaba romper las reglas de mis compañeros. Por ejemplo: cuando había un conflicto entre pares la directora quería saber quiénes estaban involucrados, pero mis compañeros insultaban a quien contara algo. Cuando había un examen no nos podíamos copiar, pero todos esperaban que yo les pasara las respuestas. Cuando sacaba buenas calificaciones las profesoras me felicitaban, pero mis compañeros se burlaban. Lo único que había entendido era también confuso.

El paso por la educación superior me permitió elaborar una postura crítica sobre la escuela. Mi relato de vida se politizó. A partir de allí, y en conjunto con compañeros de la universidad, formé parte de organizaciones sociales que impugnaban las formas tradicionales de educar y trabajaban con jóvenes y adolescentes diversidad sexual y derechos sexuales y reproductivos. En poco tiempo me transformé en un militante activo de la diversidad sexual, con profundas convicciones sobre la implementación de la ESI, acerca del bullying y la violencia entre pares.

La violencia entre pares, las situaciones de bullying o de acoso escolar vinculadas a mi orientación sexual resumen mi historia con la escuela. Fui víctima, pero también un militante. Al pensar el proyecto de investigación se me ocurría que iba a relevar abundantes conflictos entre pares similares a los míos. No obstante, al repasar la historia de Joel, su monografía y su entrevista, descubro que en su relato no surgían conflictos entre pares; contrariamente, el mayor conflicto de Joel era salir del closet trans frente a docentes y autoridades de la institución.

Estaba buscando el bullying, yo forzaba las entrevistas para identificar conflictos entre pares porque era el único tipo de conflicto escolar que conocía y había padecido. Transformaciones sociales mediante, el trabajo de campo desarrollado hasta el momento muestra que el acoso escolar por orientación sexual o identidad de género, en principio, no es un tipo de conflicto escolar predominante. Más bien abundan conflictos entre docentes y estudiantes, donde el estudiantado reclama la correcta implementación de la ESI, el respeto de sus identidades autopercebidas, el correcto uso de los pronombres con los que se identifican, y luchan por el uso del lenguaje inclusivo en el aula.

En resumidas cuentas, la escuela y yo tenemos una historia marcada por mi orientación sexual. Y hoy me acerco nuevamente a la escuela, ya no en clave de estudiante, ni de activista, sino como investigador. A sabiendas de mi historia de vida y mi posicionamiento político, surge entonces la pregunta: ¿mi historia afecta mi visión del campo? En palabras de Guber la pregunta sería: «¿cómo garantiza la "objetividad" de los datos la soledad e inmersión del estudioso?» (2001:41). Sin lugar a dudas, la reflexividad es una herramienta clave para dar respuesta a estas preguntas. Reconocer mi historia personal me permitió ver los presupuestos que operaban sobre el desarrollo de mi trabajo de campo. Al tensionar esta, mi historia, desde la noción de reflexividad logré evitar que esta parte de mí oficiara como límite en la investigación.

## 5. Reflexiones finales

En su obra *Verdad y Método*, el filósofo de la hermenéutica Hans-Georg Gadamer (1993) reflexiona sobre la experiencia de comprender en el marco de las ciencias humanas, propone que la experiencia de interpretar se debe basar en una apertura a la alteridad del otro extraño. Podremos comprender la alteridad solamente en la medida que estemos abiertos a poner en tela de juicio nuestros propios prejuicios y veamos que nuestra historicidad no es única. El acontecer de la interpretación no ubica al investigador como un ser objetivo que tiene la habilidad de buscar en su objeto de estudio un conocimiento, con el fin de descubrir lo que realmente algo es. Por el contrario, el verdadero acontecer hermenéutico solo es posible si quien intenta comprender presta sus oídos a la palabra que llega desde la otredad. Lo importante es no deslegitimar de antemano la autoridad de los sujetos para hablar, sino intentar comprender esta alteridad que se nos presenta.

Con esto, Gadamer pretende devolver la atención a la pregunta. La existencia de las preguntas y objetivos en un proyecto de investigación confirma que hay algo que no se conoce, es decir, demarca los límites del saber humano y va por delante de todo el proceso de interpretación, ya que permite generar un quiebre con aquello que se cree saber. Los objetivos de un proyecto y sus preguntas ponen en cuestión los presupuestos, los saberes ya adquiridos, borran los límites entre lo que creemos real y lo opuesto.

Este artículo expuso reflexiones relativas al abordaje metodológico de una investigación en curso. Se volvió sobre los objetivos y sobre la historia personal del investigador argumentando la selección de los métodos. Por un lado, el estudio de caso resulta ideal para esta investigación: permite dar cuenta de la complejidad de la escuela al habilitar el análisis en simultáneo del contexto del

caso, y de diferentes actores y planos sociales solapados dentro de cada caso. A sabiendas de esta complejidad, el método posibilita trabajar con múltiples herramientas de recolección de información, como entrevistas, análisis de documentos, observaciones. Por otro lado, analizamos las potencialidades del método etnográfico. La descripción densa y la noción de reflexividad resultan útiles para el trabajo de campo en la escuela. Es fundamental volver sobre nuestras historias personales y atender a cómo operan sobre nuestros análisis. En este caso reflexioné sobre cómo la marginalidad asociada a mi orientación sexual podía limitar mis interpretaciones. No obstante, cabe destacar que, a futuro, será fundamental reflexionar sobre cómo algunos privilegios pueden también limitar la comprensión.

## Referencias

- Aliano, N.; Piovani, J.I.; Muñoz Terra, L. (2018). *¿Condenados a la reflexividad? apuntes para repensar el proceso de investigación social*. 1era. ed. CLACSO / Biblos.
- Angrosino, M.V. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Morata.
- Archenti, N. (2007). Estudio de caso/s. En Marradi, A.; Archenti, N. y Piovani, J.I. *Metodología de las Ciencias Sociales* (pp. 237–246). Emecé.
- Arzaluz Solano, S. (2005). La utilización del estudio de caso en el análisis local. *Región y Sociedad*, 17(32).
- Barbour, R. (2007). *Doing Focus Group*. Sage Publications.
- Boron, A.A. (Ed.); Sautu, R.; Boniolo, P.; Dalle, P. y Elbert, R. (2010). *Manual de Metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. 1era. ed. CLACSO.
- Boyatzis, R.E. (1998). *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development*. Sage Publications.
- Chetty, S. (1996). The case study method for research in small —and médium— sized firms. *International small business journal*, (5).
- Coller, X. (2000). *Estudios de caso*. 1era. ed. Vol. 30. Colección Cuadernos Metodológicos. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Cornejo, G. (2011). La guerra declarada contra el niño afeminado: una autoetnografía «queer». *Íconos. Revista de Ciencias Sociales*, (39), 79–95.
- Denzin, N.K.; Lincoln, Y.S. (1994). Introduction. Entering the field of qualitative research. En Denzin, N.K. y Lincoln, Y.S. *Handbook of qualitative research* (pp. 1–17). Sage Publications. Traducción de M. E. Perrone.
- Flick, U. (1992). Triangulation revisited: strategy of validation or alternative? *Journal for the Theory of Social Behaviour*, (22), 175–198.
- Frigerio, G. (1994). ¿Se han vuelto inútiles las instituciones educativas? En Filmus, D. *Para qué sirve la escuela*. Tesis–Grupo Editorial Norma.
- Gadamer, H.G. (1993). *Verdad y método*. 5ta. ed. Sígueme.
- Geertz, C. (1992). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.
- Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Norma.
- Gusfield, J.R. (2014). *La cultura de los problemas públicos. El mito del conductor alcoholizado versus la sociedad inocente*. Siglo XXI Editores.

- Hiller, R. (2009). Presupuestos necesarios para una ciudadanía sexual. Indagaciones conceptuales a partir de un estudio de caso: la Ley de Unión Civil de la Ciudad de Buenos Aires. *21er. Congreso Mundial de Ciencia Política. International Political Science Association*.
- Kornblit, A.L. (2007). *Metodologías Cualitativas en Ciencias Sociales. Modelos y procedimientos de análisis*. 2da. ed. Biblos.
- Kvale, S. (2014). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata.
- Ley 26150 (2006). Ley de Educación Sexual Integral.
- Ley 26618 (2010). Ley de Matrimonio Igualitario.
- Ley 26743 (2012). Ley de Identidad de Género.
- Ley 27636 (2021). Ley de Empleo Formal para personas Trans: Ley Diana Sacayan y Lohana Berkins.
- Ley 13902 (2019). Ley de Cupo Laboral Travesti/Trans, provincia de Santa Fe.
- Meccia, E. (2006). *La cuestión gay. Un enfoque sociológico*. Gran Aldea.
- Meccia, E. (2009). La construcción del objeto o la abdicación empirista. Inédito, material de lectura en la cátedra de Metodología y Técnicas de la Investigación Social. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires. En: <http://metodos-comunicacion.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/219/2014/04/Meccia.pdf>
- Meccia, E. (2020). *Biografías y Sociedad. Métodos y perspectivas*. Eudeba–Ediciones UNL.
- Mendizábal, N. (2009). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En Vasilachis De Gialdino, I. (Ed.). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Merlinsky, M.G. (2008). Agregando valor a los estudios de caso: Reflexiones desde la trastienda de la investigación. *I Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales*. La Plata, Argentina.
- Piovani, J.I.; Krawczyk, N. (2017). Los Estudios Comparativos: algunas notas históricas, epistemológicas y metodológicas. *Educação & Realidade*, 42(3), 821–840. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623667609>
- Resolución 2529–13 (2013). Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe.
- Rodríguez Jares, X. (1997). El lugar del conflicto en la organización escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, (15), 53–73.
- Sartori, G.; Morlino, L. (1994). *La comparación en las ciencias sociales*. Alianza. Traducción de Russo, J. y Ruiz de Azúa, M. A.
- Sautu, R. (2004). Acerca de qué es y qué no es investigación científica en Ciencias Sociales. En Wainerman, C. y Sautu, R. *La trastienda de la investigación* (pp. 227–243). 3ra. ed. ampliada. Lumiere.
- Sautu, R.; Boniolo, P.; Dalle, P.; Elbert, R. (2010). *Manual de Metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. (Primera ed.). (A. A. Boron, Ed.) CABA, Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Spade, D. (2015). *Una vida «normal». Violencia administrativa, políticas trans críticas y los límites del derecho*. Bellaterra.
- Stake, R.E. (1995). *The art of case study research*. California. Sage Publications.
- Vain, P. D. (2007). *Pedagogía: textos y contextos* (Primera ed.). Posadas: EdUNaM: Editorial UNM.
- Vain, P. (2018). *Los rituales escolares y las prácticas educativas*. 2da. ed. EDUNAM.
- Yin, R. (1989). *Case Study Research. Design and Methods*. Sage Publications.

## Notas

- [1] LGBT+: sigla utilizada para hacer referencia a Lesbianas, Gays, Bisexuales y Trans (la letra T hace cuádruple referencia a identidades Trans, Travestis, Transexuales y Transgénero); por su parte el signo «+» indica que las identidades englobadas por esta sigla son diversas, numerosas y cambiantes, de modo que no se resumen en las cuatro primeras. Por ejemplo: identidades Queer, No binaries, Intersex, entre otras.
- [2] Dicha tesis se encuentra en etapa incipiente y enmarca en una beca doctoral CONICET dirigida por el Dr. Ernesto Meccia y codirigida por la Dra. María Mercedes Di Virgilio.
- [3] Trabajo de campo realizado en el marco de: a) la tesis nombrada en la nota al pie 2, y b) un proyecto de investigación CAI+D titulado: «Activistas y activismos en Santa Fe. Problemas públicos y subjetividades contemporáneas», dirigido por el Dr. Ernesto Meccia, codirigido por Dra. María Alicia Serafino y financiado por la Universidad Nacional del Litoral (UNL).
- [4] En el primer capítulo "Introducción. Una ventana al mundo. Investigar Biografías y Sociedad", Meccia (2020) presenta cuatro formas de aplicación del método biográfico que se diferencian en función de dos dimensiones que constituyen las ventanas de observación: hechos y experiencias.
- [5] Las leyes nombradas en el cuerpo del texto son los ejemplos más relevantes a nivel nacional. Cabe destacar que la provincia de Santa Fe fue pionera en la sanción de normativas que protegen los derechos vinculados a la identidad de género y la orientación sexual. Por ejemplo, entre los años 2015 y 2018 se sancionaron 11 ordenanzas de cupo laboral trans en diferentes localidades de la provincia, y en 2019 se sancionó la Ley 13902 de Cupo Laboral Trans en Santa Fe.
- [6] Se refiere a diferentes actos organizados en el marco de la licitación, construcción e inauguración del nuevo edificio de la escuela. Ver: [https://www.ellitoral.com/index.php/id\\_um/157206-construiran-un-edificio-a-nexo-de-la-escuela-juan-mantovani-inversion-de-casi-48-millones-area-metropolitan-a.html](https://www.ellitoral.com/index.php/id_um/157206-construiran-un-edificio-a-nexo-de-la-escuela-juan-mantovani-inversion-de-casi-48-millones-area-metropolitan-a.html)<https://lt10.com.ar/noticia/307496-la-provincia-inauguro-el-anexo-de-la-escuela-juan-mantovani> En el acto del 2017 se anunció la construcción del nuevo edificio y se presentaron cuatro empresas a la licitación. Les estudiantes aprovecharon la presencia mediática y de funcionaries para visibilizar diferentes reclamos, en particular exigían la implementación de la ESI y el boleto gratuito.
- [7] A sabiendas de que la bibliografía que trabaja educación y sexualidad suele relevar sólo al estudiantado LGBT+, cabe aclarar que cualquiera de estos actores —también docentes y autoridades— pueden ser personas LGBT+.

## Notas de autor

- \* **Matías Sbodio** es licenciado en Ciencia Política por la Universidad Nacional del Litoral (UNL) y Doctorando en Estudios Sociales de la misma unidad académica. Además, es Becario Doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), y desempeña actividades en el Instituto de Humanidades y Ciencias Sociales del Litoral (IHuCSO-CONICET). Su labor investigativa observa los vínculos entre instituciones, políticas públicas y la diversidad sexual. Busca dar cuenta de los nexos entre estas tres dimensiones desde una mirada cualitativa.