



Estar en el campo: el investigador como sujeto y objeto de investigación

To be in the field of investigation: The investigator like subject and object of study

O pesquisador como sujeito e objeto da pesquisa

María Laura Crego*

Recibido: 16.11.13

Revisión editorial: 23.02.14

Aprobado: 16.03.14

RESUMEN

El siguiente ensayo presenta un recorrido por una serie de reflexiones metodológicas surgidas durante el trabajo de campo de una investigación que tenía como objetivo conocer cómo los jóvenes de un barrio pobre de la ciudad de La Plata construían su experiencia escolar. Estas reflexiones giran principalmente en torno al lugar del investigador, sus características y emociones en juego al momento de la investigación empírica, en el “estar en el campo”, con el fin de contribuir a la reflexión acerca del quehacer de los cientistas sociales y las implicancias en el trabajo de campo.

Palabras clave: reflexividad; flexibilidad; estar en el campo.

ABSTRACT

The following test presents a tour for a series of methodological reflections arisen during the work of investigation that had as aim know how the young persons of a poor neighborhood of the city of La Plata were constructing their school experience. These reflections treat principally the place of the investigator, his characteristics and emotions in game to the moment of the empirical investigation, “to be in the field”, in order to contribute to the reflection brings over of the occupation of the social scientists and the implications in the empirical work.

Key Words: reflection; flexibility; to be in the investigation.

* Licenciada en Sociología (Universidad Nacional de La Plata). Becaria de la Comisión Interuniversitaria Nacional (CIN) con lugar de trabajo en el Centro Interdisciplinario de Metodología en Ciencias Sociales. Instituto de Investigación en Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de La Plata. CONICET. (CIMeCS. IdIHCS. UNLP. CONICET) Participante del proyecto de investigación “Género y edad en estudios de caso sobre pobreza y políticas sociales en el Gran La Plata (2012-2013)”, dirigido por la Dra. Ortale Susana. Correo: mlauracrego@gmail.com

RESUMO

Este ensaio apresenta um percurso numa série de reflexões metodológicas que surgem durante a pesquisa de campo que objetivou compreender como os jovens num bairro pobre da cidade de La Plata construiu sua experiência escolar. Estas reflexões são principalmente sobre o lugar do pesquisador, suas características e emoções em jogo no momento da pesquisa empírica, no "estar no campo", a fim de contribuir para a reflexão sobre o trabalho dos cientistas sociais e suas implicações no trabalho do campo.

Palavras-chave: reflexividade; flexibilidade; estar no campo.

SUMARIO

Presentación del caso; Ser extranjero...y flexible; Acerca de las decisiones metodológicas; Observación participante: sujetos de estudio, sujeto que estudia y la dificultad del equilibrio; Conclusión: ¿Tensiones repetidas o sin respuesta definitiva? Bibliografía.

A lo largo de las carreras sociales no son pocas las veces que, al abordar temas de metodología de la investigación nos encontramos con consideraciones respecto de las particularidades de nuestro objeto de estudio: nada más y nada menos que sujetos de estudio.

El objetivo de este ensayo es compartir una serie de reflexiones metodológicas surgidas al calor del trabajo de campo de la investigación desarrollada a los fines de completar la carrera de grado de Licenciatura en Sociología con la realización de una tesina titulada: "Juventud y escuela: un estudio de caso acerca de cómo construyen su experiencia escolar los y las jóvenes en contextos de pobreza". Reflexiones que, en este caso, rondaron el rol y lugar del investigador en el campo. Siguiendo a Guber (2011), considero que la sola presencia y mirada del investigador afectan al medio observado pero que "*lo deseable no es borrar esta incidencia sino reconocerla, caracterizarla e incorporarla como condición de la investigación social*" (Guber, 2011: 95). La propuesta es, entonces, reconocerla y compartir las preguntas –saldadas o no- del trabajar con ella.

Presentación del caso

La investigación tuvo como objetivo indagar acerca de cómo los y las jóvenes que habitan en contextos de pobreza construyen su experiencia escolar observando, particularmente, cómo la condición de género interviene en dicha construcción. Para ello opté por realizar un estudio de caso que tuvo lugar en un barrio periférico de la ciudad de La Plata. Sin ahondar demasiado en sus características vale mencionar que:

- A) no cuenta con conexión de agua potable formal ni cloacas, de hecho,
- B) las conexiones a las redes de luz y agua son "caseras" y carecen de servicio de gas,
- C) la mayoría de las familias no ha estado vinculadas a un trabajo formal desde hace tiempo. En el caso de las familias provenientes de países limítrofes como Paraguay, la dificultad en el acceso a los documentos para obtener la radicación Argentina, los deja incluso por fuera de muchos beneficios sociales,
- D) las viviendas son precarias, con pocas habitaciones según la cantidad de habitantes, indicador que nos aproxima a problemáticas de hacinamiento,
- E) están construidas en su mayoría por materiales frágiles tales como chapa, madera y cartón, con piso de tierra o cemento y no cuentan con servicio sanitario, siendo progresivamente más precarias las más cercanas al límite superior del barrio,
- F) en el último tiempo se ha visto la construcción de casas de madera, homólogas, otorgadas por la organización un Techo para mi País¹.

¹ Un Techo para mi País es una ONG que se dedica a la construcción de viviendas en zonas con problemática habitacional. Dicha construcción se hace en conjunto con los beneficiarios.

G) la población proviene mayoritariamente del interior del país, fundamentalmente de la Provincia del Chaco y Corrientes, y de países limítrofes, principalmente de Paraguay.

La pregunta de investigación surgió durante una reunión entre distintos actores que trabajan e intervienen en el barrio, en la que yo participaba en carácter de tallerista de un espacio de reflexión sobre género con mujeres jóvenes. Una docente, resignada y desbordada, comentó el caso de un joven de 15 años y su relación con la escuela, para acabar su relato preguntándose en voz alta “¿para qué va a la escuela si le cuesta tanto sostenerla y ni siquiera pretende aprender?”. Como cientista social apunté la pregunta mientras los presentes daban sus respuestas tentativas. Cuando volví al interrogante, horas más tarde, pensé que si la experiencia escolar, aun cuando *cuesta y ni siquiera pretende aprender* se sostiene, es evidente que hay otras variables y significaciones en juego para los jóvenes. Me propuse entonces, indagar la experiencia escolar desde la perspectiva de, a mi entender, sus actores principales: los jóvenes. El problema era pertinente, especialmente en aquel contexto de pobreza donde, siguiendo el diagnóstico que los adultos daban en aquella reunión, así como a trabajos precedentes tales como los desarrollados por Duschatzky (2000), Redondo (2004) y Jacinto (2006), sostuve y sostengo que en estos sectores el sentido de la escuela se encuentra más fuertemente tensionado dado que la elección de sostener o no la experiencia escolar se presenta atravesada por variables complejas asociadas tanto a sus condiciones materiales de existencia como a las identidades juveniles y a la vida del barrio.

Con anclaje en la perspectiva que brinda la sociología de la experiencia (Dubet y Martuccelli; 1997) opté por el uso de estrategias cualitativas en tanto se tomó como punto de partida a los actores y su subjetividad. Para ello, siguiendo a Guber (2011), tomé a la etnografía como enfoque en tanto que busca comprender el fenómeno social desde la perspectiva de los actores. La finalidad de la misma apunta no sólo a conocer la racionalidad de otros, sino también incluir las necesidades/objetivos/decisiones de todos los actores que intervienen significativamente en una determinada situación, de modo que resulta ser la más pertinente para la búsqueda de representaciones y significados (Guber, 2004).

Por otra parte, siguiendo a Bertaux (2005) tuve en cuenta que la construcción de la experiencia está mediada, por un lado, por la posición estructural del sujeto, y por otro -no independiente del primero-, por su itinerario pasado de modo que se construyen experiencias diferentes sobre las mismas relaciones y acontecimientos. Esto es importante en tanto la percepción que el actor tiene de la situación, constituye para sí su realidad y guía de acción. De lo que se desprende que en los trabajos cualitativos, ninguna categoría de actores posee la verdad, sino que se trata de ponerlas en diálogo al crear el objeto de estudio. El enfoque etnográfico justamente en este sentido parte de la construcción del objeto por el investigador desde una premeditada ignorancia en busca de comprender un mundo que le es desconocido (Guber, 2011).

Ser extranjero...y flexible

Siguiendo a Guber (2004; 2011) considero que una de las particularidades del enfoque etnográfico se encuentra en las técnicas de recolección de datos, donde el instrumento es el mismo investigador con sus propias características en juego: principalmente el género, la edad, la clase y la etnia. En el caso aquí presentado las características de quien escribe en tanto ser mujer, rubia y de tez clara, generó, al menos en un primer y extendido momento, muchas resistencias.

Por un lado, tal como señala la misma autora (Guber, 2011) el investigador en tanto portador de un sexo es ubicado en las categorías de género locales, de modo que la información que recabe el investigador y la investigadora será diferente. Así, en el caso sobre el que aquí reflexiono, la *perplejidad inicial* (Guber; 2011) se tradujo en una tensión en donde se señalaba reiteradamente mi carácter extranjero con respecto al barrio, principalmente por parte de los varones. Un ejemplo concreto de esta dificultad se encuentra en las numerosas charlas informales que se sostuvieron, donde, especialmente en los primeros meses de acercamiento al campo, se describían a sí mismos y a sus prácticas con alusiones a su relación con el delito, “estar duros”, fumar, drogarse en la escuela, expresiones como “mira que te lo robo y me voy”, entre otras. Más allá del interés que estos episodios contenían a los fines de la

investigación, los interpreté, en gran parte, como intentos de provocación para ver hasta donde escuchaba sin escandalizarme, como si se estuviera poniendo a prueba mi presencia. Si bien estos temas pueden tener un anclaje en su cotidianidad, consideré, al menos a modo de hipótesis, que había presente un componente de apropiación del estigma, de ese lugar de delincuente y drogadicto donde estos jóvenes son ubicados por los discursos hegemónicos y que ellos mismos buscan reforzar ante “extranjeros” a modo de medir límites. Más aún cuando, en este caso, la extranjera aparecía como símbolo de dicho discurso hegemónico en tanto mujer universitaria de clase media y tez clara. Esto último se reflejaba en comentarios –tanto de varones y mujeres- como “seguro que tu casa es re grande”, “mirá que no vas a tener auto vos, lo debes esconder más lejos”.

Emergió entonces la pregunta acerca de cómo reaccionar ante relatos de este tipo, cómo manejar estas resistencias donde yo, investigadora, extranjera, era puesta y vuelta a poner en el lugar de ajena y a prueba. La respuesta espontánea fue, en gran parte, reconocer la ignorancia frente a algunos temas evitando, en todo momento, escandalizarme por los relatos. De ese modo estos fluían y a medida que se regularizó la visita al campo fueron disminuyendo estas situaciones aunque nunca desaparecieron completamente.

En el caso de las mujeres, hubo diferentes situaciones. Mientras que con las de menor edad la condición de mujer generaba cierta empatía que permitía confianza en ciertos temas de conversación como noviazgos y tareas domésticas, las más grandes reforzaban las diferencias. Por un lado, la sorpresa ante mi modo de vida –por ejemplo, y especialmente, no tener hijos-, por otro la conciencia de la desigualdad de clase. Un episodio paradigmático que ilustra lo antedicho lo encontré en una conversación informal con una joven que en medio de la charla manifestó que tener 20 años en la pobreza no era lo mismo que “allá” –haciendo referencia a ese otro lugar del que yo venía- y reforzado por un joven que sentenció que yo no sabía lo que era vivir en la pobreza. Confirmando los planteos de autores como Ríos y Gutierrez (2006) y Criado (1998), este episodio da cuenta de cómo la condición de clase –entre otras cuestiones- atraviesa las clases de edad, de modo que no es la misma experiencia, ni son las mismas transiciones (Saraví, 2006) las que acompañan a las diferentes edades cronológicas, porque, de hecho, no es lo mismo tener una edad en contextos de pobreza que fuera de ellos. En suma, estos dos jóvenes tenían razón.

Ante el sujeto de investigación que se presentaba absolutamente consciente y crítico de la situación de ser investigado, mis preguntas y contradicciones morales resurgieron con toda su fuerza: ¿Cómo trabajar con este tipo de sentencias que emocionalmente desestabilizan? En el momento la situación se sorteó, y expliqué que estaba ahí por trabajo, que lo que yo hacía era como cualquier otro trabajo pero con cierto interés orientado a conocer el modo en que transitaban los espacios educativos. El tiempo hizo que estos comentarios no desaparecieran pero dejaran de representar una resistencia. Logré algún grado de complicidad donde las mujeres nativas incluso se reían de todo eso que yo, extranjera, no sabía o temía. Retomando el ejemplo de la maternidad, tomé la posición de temor e ignorancia que dio paso a charlas distendidas y burlas donde se percibió que cobraban seguridad.

Entonces, mientras entre los varones al “ser locales” la primera reacción fue de seguridad, y, con ello, adoptaron una actitud de desafío, en el caso de las mujeres lo que primó fue la desconfianza. Sin juzgar la reacción de los y las jóvenes frente a mi presencia, con mis coordenadas sociales en juego, la pregunta que unos y otras invitaban a hacer era la misma: ¿cómo estar allí, con ellos sin violentar sus espacios y lógicas, su rutina donde yo, investigadora era, incluso desde las características corporales, extranjera? Más aún, ¿de dónde proviene la supuesta potestad de algunos a investigar/hablar sobre otros?, ¿Cómo evitar la mirada autocentrada para captar la relación que ellos planteaban, cómo comprender y tomar las reglas que ellos, los “nativos”, sugieren? Estos interrogantes no tuvieron una fácil respuesta. Como parte de la reflexividad en distintos niveles² que todo investigador se debe, puede que estas preguntas nunca encuentren una respuesta de una vez y para siempre porque justamente

² Hago con esto referencia al planteo que Guber (2011) toma de Bourdieu en tanto el proceso de investigación demanda de una reflexividad del investigador en tanto miembro de una cultura, en tanto miembro del campo científico, todo al encuentro de la reflexividad de la población de estudio.

el encuentro de reflexividades de todo trabajo de campo (Guber; 2011) exige este ejercicio constante de descentrarse para poder estar flexibles y sensibles para realmente comprender el discurso nativo sin juzgar desde la propia reflexividad pero, además, para construir realmente el conocimiento de manera relacional. Sobre esto volveremos más adelante.

Acerca de las decisiones metodológicas

Siguiendo a Valles (2007), en toda investigación cualitativa es necesario llevar a cabo una serie de decisiones que a la hora de construir la muestra implican seleccionar contexto, casos y fecha. De acuerdo con ello y pensando en las técnicas de recolección de datos escogidas (entrevista entendida como conversación informal, entrevista en profundidad, observación participante) se siguieron criterios de accesibilidad y heterogeneidad. Al primer criterio responde la elección del contexto, tal como se describió líneas atrás. Además de la relevancia que revestía el tema en aquella población, la accesibilidad es uno de los criterios pragmáticos a tener en consideración en toda investigación (Valles, 91: 2007).

En cuanto a la selección de casos, siguiendo a Bertaux (2005) considero que en las investigaciones cualitativas, un requisito necesario al momento de pensar en la configuración de la muestra es la necesidad de variedad *-exigencia de variación-*, en tanto aporta al carácter descriptivo de la misma, pero también hace a su validez. En este sentido, a la hora de realizar las entrevistas en profundidad, se recurrió a un *muestreo de tipo bola de nieve* (Scribano; 2008) que implica un procedimiento de selección arbitraria de sujetos que presentan características de interés, respondiendo a criterios planteados con anterioridad y se les pide que ubiquen a otros miembros de la misma población de estudio. La búsqueda estuvo orientada a dar con cierta diversidad, en términos de género y, con menos éxito, en relación al estado de escolarización (con asistencia regular, intermitente, no escolarizados). De esta manera quedó conformada la muestra por un grupo de once jóvenes entre los cuales cuatro son varones escolarizados –uno de ellos reincorporado en el sistema escolar luego de dos años de abandono- y seis son mujeres, dos de ellas recientes desertoras.

En la línea de las reflexiones metodológicas consideras líneas atrás, cabe señalar que la construcción de la muestra tomó mucho tiempo, por un lado porque presentó dificultades debido a la resistencia de los jóvenes, especialmente los varones, a hablar en una situación de mayor formalidad como puede considerarse la entrevista, aunque no fuese presentada o planteada en esos términos. Por otro, los espacios que funcionaron como anclaje del trabajo de campo no contaban con numerosa presencia de jóvenes en edad de escolarización secundaria, por el contrario, los asistentes eran niños. Esto explica que la muestra esté conformada por un rango etario reducido (entre los 12 y 16 años en su mayoría) que no se corresponde con la totalidad de los grupos de edad que concurren al secundario. Si bien esto permitió focalizar los resultados en los jóvenes de los primeros años de educación secundaria, detectando a su vez, la edad de mayor deserción y distanciamiento de los espacios ofrecidos en el barrio, por otra parte, significó –y significa- una arista a reforzar con otros tipos de muestreo.

El trabajo de campo tuvo lugar entre agosto del 2011 hasta diciembre del 2012, tiempo en el que se mantuvo un contacto regular (dos o tres veces por semana) con el barrio. Se participó particularmente de dos espacios: el taller de apoyo escolar y el espacio de recreación, ambos a cargo de docentes o talleristas dependientes de la Secretaría de Niñez y Adolescencia del Ministerio de Desarrollo de la Provincia de Buenos Aires que se encuentran trabajando en el barrio desde hace ya varios años. El primero se realizaba en un comedor y consistía en encuentros con niños y jóvenes en edad escolar en los que se realizaban distintas actividades, la mayoría abocadas a la resolución de tareas escolares y al refuerzo de los aprendizajes en torno a la lectoescritura y la matemática. El “espacio de recreación”, por su parte, se llevaba a cabo en lo que los vecinos denominaban como “la canchita” que se encuentra localizada en el “fondo del barrio”. Destinado a niños y jóvenes de entre 2 y 16 años de edad, los encuentros semanales consistían en una variedad de actividades lúdicas, deportivas y de plástica. En ambos espacios mi participación consistió en ser tallerista, esto es planificar actividades, enseñar a leer y hacer cuentas, jugar, escuchar relatos, separar peleas, servir la merienda. Además, se participó durante un año del espacio llamado Mesa Técnica en la cual se reúnen todos los actores que intervienen en el barrio, incluidos los equipos pedagógicos de las escuelas. Por último, realicé

varias visitas al barrio en horarios diversos en los que entre mates y acompañamiento en tareas cotidianas, en su mayoría domésticas, sostuve charlas informales con diferentes actores del barrio que dieron marco a las búsquedas específicas a los fines de la investigación.

En cuanto a las técnicas de recolección de datos utilizadas, en un principio escogí la entrevista en profundidad. Como señala Ruiz Olabuénaga (1999), la entrevista en profundidad constituye una de las herramientas más poderosas para la investigación cualitativa. Se entiende que para comprender por qué las personas actúan como actúan, para entender el sentido que dan a sus actos y la forma que tienen de ver el mundo, la vía más adecuada es la entrevista. El empleo de esta técnica era pertinente en tanto para dar respuesta a varios de los interrogantes que guían esta investigación además de la riqueza de la observación participante, era necesario acceder a información que sin la mediación del entrevistador y el desarrollo de una interacción personal entre éste y el entrevistado, no podría obtenerse. En el mismo sentido, Guber (2011) considera que la entrevista es una herramienta más entre otros tipos de intercambio verbal. Coincido pues con la autora en el valor de la entrevista semiestructurada, y principalmente la informal, como complemento que cabe plenamente en el marco interpretativo de la observación participante. Complemento necesario ya que es una de las técnicas más apropiadas para acceder al universo de significaciones de los actores (Guber, 2004). Entendida como relación social donde se encuentran las reflexividades de entrevistador y entrevistado, a través de ella se obtienen enunciados y verbalizaciones complementarias a las observaciones pero, además, es una instancia de observación ella misma: al material discursivo debe agregarse la información acerca del contexto del entrevistado, sus características físicas y su conducta. También cabe mencionar que la entrevista es una técnica flexible en donde las respuestas significan nuevas preguntas y donde el guion previamente establecido por el entrevistador funciona como una guía, más nunca rígida, el entrevistador tiene así un rol activo de escucha y asombro para tomar los intereses y prioridades que los entrevistados hacen emerger en la conversación.

A pesar de estas virtudes que hicieron a la elección de la técnica, a la hora de realizar entrevistas en la muestra de la investigación me encontré con una serie de dificultades. Por un lado, muchos se negaron a dar entrevistas a pesar de que fueron presentadas como charlas en relación a la escuela como tema de interés. Aquellos jóvenes que accedieron a responder autorizaron, en todos los casos, ser grabados aunque manifestando, a través de risas y de miradas constantes al grabador, cierta incomodidad con ello. Por otro lado, las respuestas tendían a ser monosilábicas, o con un escaso desarrollo que no permitían dar cuenta de las nociones que tenían sobre el tema de estudio. Cabe señalar que todas ellas fueron realizadas en diferentes espacios circundantes a “la cancha”. Esto me llevó a interpretar que mientras el lugar no parece haber condicionado/inhibido las respuestas de los jóvenes, sí parece haberlo hecho el grabador ya que esos mismos jóvenes en situaciones informales contestaban preguntas, proponían el tema espontáneamente e intercambiaban opiniones. El vínculo logrado con la participación en los espacios, incluso en los casos donde había alcanzado una gran fluidez y desenvolvimiento que hacían a amenas charlas informales, era interrumpido en el momento de la entrevista, como si la convocatoria a tratar un tema en particular y en privado creara un muro. Pareciera que el grabador funcionaba como una objetivación del “estar siendo entrevistados/estudiados” que incomodaba tanto a aquellos que se negaron como, evidentemente, a quienes accedieron a realizar la entrevista. Es por esto que, obedeciendo a la flexibilidad de todo diseño cualitativo (Marradi, Archenti y Piovani, 2007), en el transcurso del trabajo de campo se optó por priorizar la observación participante, aunque sin abandonar la entrevista.

Observación participante: sujetos de estudio, sujeto que estudia y la dificultad del equilibrio

La observación participante implica, tal como lo plantea Guber (2011) la presencia del investigador en los hechos de la vida cotidiana. Esto presenta la ventaja no sólo de amenizar las situaciones de intercambio, en este caso con los jóvenes, sino también dar un contexto de sentido a la información recogida con entrevistas, anclado en las prácticas y charlas cotidianas e

informales y, por lo tanto espontáneas. El investigador inevitablemente participa buscando el equilibrio entre mantener distancia e involucrarse al mismo tiempo.

Cabe aquí hacer una serie de consideraciones que producto de la reflexión sobre el “estar en el campo” y a posteriori se cree pueden haber sido potenciales condicionantes de las observaciones.

Como se mencionó anteriormente, la observación participante se sostuvo mayoritariamente en dos espacios formados con anterioridad, a saber, un grupo de apoyo escolar y un taller o espacio de recreación. En ellos fue muy difícil, al punto de no haberlo logrado, esclarecer cuál era mi rol como investigadora allí. Fue permanente la referencia de mi presencia al equipo de talleristas y la asociación a la secretaría. Incluso entre los adultos fue muy trabajoso poder explicitar y explicar los objetivos de la investigación como independientes de este grupo así como del trabajo por el cual tomé contacto con el barrio. Es preciso mencionar de manera más clara que mi primer contacto con el barrio respondió a una demanda del mencionado equipo que trabaja en el barrio. Siendo yo parte de un colectivo de militancia se nos solicitó que realizáramos talleres de violencia de género con las jóvenes del barrio. El posterior cambio de rol, habiendo concluidos los talleres de género e iniciada mi participación desde los fines de la investigación, favoreció este tipo de asociaciones donde los roles entraban en tensión: por un lado, mi llegada como tallerista militante y participación posterior como tallerista de recreación y apoyo, por otro mi rol de investigadora de la Universidad. Esto hizo que fuera necesario presentarme en numerosas oportunidades desde este nuevo lugar de participación. Si bien considero que en la práctica es difícil separar estos roles, especialmente cuando la participación conllevó el seguimiento de ciertas problemáticas y familias por fuera de los fines de la investigación, esta tensión hizo que el vínculo con la población estuviese siempre en una especie de incomunicación donde, por ejemplo, el pedido de entrevistas o mi pregunta frecuente por la escuela parecía fuera de lugar.

En esta línea, el proceso de encontrar el equilibrio señalado por Guber (2011) entre observar y participar, representó una gran dificultad. Siendo que, tal como vengo sosteniendo, el propio investigador es la herramienta de estudio, y que involucra a todo el ser, ya que el cientista social es a la vez cognitivo, emocional y ético, comparto con Rosaldo (2000) que la consideración de un observador completamente imparcial e invisible defendida por las etnografías clásicas es obsoleta porque no se estudia el mundo desde afuera, desde arriba según principios abstractos sino que lo hacemos de adentro hacia afuera, a partir de un conocimiento de la vida específica de lo que se está estudiando. Es lógico considerar- dentro de las condiciones mencionadas que hacen a la reactividad- aquello que le sucede al propio investigador en el campo en términos emocionales. Habiendo logrado la regularidad en el contacto y asumida la consecución de actividades en los espacios –más allá de mi carácter de investigadora- el trabajo llevó a niveles de involucramiento que en varios momentos de la investigación fueron en detrimento de la misma. En primer lugar el contacto con problemáticas cotidianas y planteos de los niños y jóvenes como las mencionadas anteriormente –relación con el delito, embarazos adolescentes- entre otras, reforzaban constantemente la contradicción inicial respecto del porqué, cómo, quién, investigar ciertas temáticas y sectores, la urgencia y el rol más o menos vacante pero siempre lejano de la ciencia allí.

Atravesada por estas contradicciones y siendo juzgada por los nativos fue difícil poder encontrar un eje propio que estructurara las visitas al campo. Así fue que durante mucho tiempo las participaciones no tenían mayor objeto que involucrarme en lo que hiciera falta, cuestión que inicialmente no pensaba incluir en la investigación ya que tenía la idea de acercarme mediante el rol de lo que Gold (en Marradi, Archenti y Piovani, 2007) llama *observador como participante*³. Aun así, a la hora de los registros resultaba que siempre había información que

³ Gold construye una tipología de la observación en base a dos criterios: el grado de participación y el grado de revelamiento de la actividad de observación. Esto lo lleva a hablar de participante completo –el investigador interactúa naturalmente sin explicitar su identidad y propósitos a los observados-; participante como observador –igual que el anterior pero los sujetos observados están al tanto de la relación de campo-; observador como participante –se limita la observación al momento de la entrevista-; y observador completo –se limita a observar sin interacción-.

apuntar. A partir de esto es que empecé a orientarme por una participación que oscilaba entre el ser *participante completo* y *participante como observador* (op. Cit. 2007). De modo que las observaciones empezaron a estar tentativamente planificadas de un encuentro a otro y las notas de campo cobraron un lugar central en la investigación siendo cada vez más exhaustivas.

En segundo lugar, la dinámica de los espacios donde participé llevó, por un lado, a un fuerte compromiso con las funciones específicas de ese espacio y, por otro, a un alto grado de intimidad dada la participación en espacios destinados a ellos, descuidando el contacto con el grupo poblacional de interés que eran los jóvenes.

A pesar de estas dificultades –o al calor de ellas- este estudio de caso permitió revalorizar la observación participante como técnica de recolección de información. Si bien la entrevista en profundidad presenta innumerables ventajas, por las que se decidió no descartarla, fue crucial su complementariedad con la observación participante. Considero que en los relatos espontáneos puede encontrarse la información de primera mano más genuina en tanto no está mediada por la presión del estar siendo entrevistado. Es por esto que empecé a afinar la mirada y a buscar intencionalmente momentos para establecer entrevistas entendidas como *conversación informal* (Guber, 2011).

En relación a las notas de campo, de las distintas formas de registro (grabación, registro in situ o a posteriori) presentadas por Guber (2011) se optó por la *reconstrucción a posteriori* de lo ocurrido en el campo el cual consiste en registrar por escrito lo ocurrido una vez que el investigador ya se ha retirado del campo. Si bien esta modalidad tiene algunas dificultades que atañen principalmente a la memoria, se lo consideró como el más apropiado en tanto es el que menos reactividad genera y el que permite una participación más abierta y distendida por parte del investigador así como del resto de la población.

Conclusión: ¿Tensiones repetidas o sin respuesta definitiva?

Es posible pensar que todo lo planteado anteriormente hace a la persistencia del conflicto de las ciencias sociales en relación a las contradicciones morales respecto del objeto/sujeto y tema de estudio. Pienso, por ejemplo, en las discusiones epistemológicas mencionadas respecto de si involucrarse con la población de estudio y en qué medida (Rosaldo, 2000) pero también en el postulado de la interpretación subjetiva (Schütz, 1974) según el cual parte de la dificultad de las ciencias sociales reside en interpretar un mundo ya significado e interpretado por sus actores –ciencias sociales como *interpretación de segunda mano*- y, como si fuera poco, que el cientista se vale de las mismas herramientas que los actores para construir dichas interpretaciones. Cuántas preguntas tienen lugar entonces, necesariamente, para los científicos sociales en tanto estudiamos a otros sujetos, con historia, con sentimientos, con resistencias, con experiencias; en tanto investigar nos envuelve en la dificultad intrínseca de la relación social entre investigador e investigado –local/extranjero- atravesada de poder.

Esta tensión estuvo presente desde el inicio del trabajo pero su presentación en el tramo final del ensayo responde a que el resto de los obstáculos y reflexiones están relacionadas, en última instancia, con este conflicto de fondo que encontró resolución –al menos provisoria y parcial- una vez terminada la investigación.

El conflicto moral ya fue esbozado con anterioridad y se resume en la inquietud acerca de dónde proviene la potestad de unos para investigar a otros, o dicho más llanamente, ¿quién soy yo para investigar a estos “otros”? ¿Qué me habilita supuestamente a quitarles tiempo, a irrumpir en su cotidianeidad? Preguntas que eran reforzadas una y otra vez –principalmente en un primer momento- por los nativos en su señalamiento de la extranjería. Como mencioné líneas atrás creo que estas preguntas no tienen una respuesta acabada de una vez y para siempre, de hecho, considero pertinente que vuelvan a nosotros cada vez que nos embarcamos en una investigación.

Aun así, sin haber resuelto esas contradicciones, al finalizar el trabajo me dispuse a compartir mis resultados con el equipo de intervención con el que me había integrado al barrio. Fue recién allí, tan a posteriori, que entendí mi conflicto moral y se deshizo su angustia. Es preciso que los resultados de la investigación social se vuelvan material de trabajo objetivo y práctico sobre la realidad. Cuando los resultados se vuelven materia prima de intervención, la mirada científica cobra sentido ante las contradicciones morales del investigador y también para

los sujetos de investigación. La construcción del conocimiento intersubjetiva que conlleva la investigación cualitativa exige que los resultados no queden en manos de una sola de las partes de esa relación. Este momento de intercambio final es incluso un signo de respecto en varios sentidos: a esos “otros” que nos abren su mundo a nosotros, extranjeros; al trabajo etnográfico del propio investigador que muchas veces –sino todas- va cargado de contradicciones y angustias; y a la ciencia, porqué de qué sirve construir discursos comprensivos de la realidad si los mismos no se vuelven a encontrar con ella.

En la línea de esto último, si acordamos que es necesario estudiar responsablemente el campo de la pobreza, considero que es igual de necesario que los temas a abordar sean pertinentes para la población. Esto no porque siempre la pregunta de investigación llegue desde los actores como fue el presente caso, sino para no caer en investigaciones cuyos resultados no son comunicados a los propios actores investigados y, por ende, acaben siendo “resultados muertos” que no se traducen en las acciones necesarias que cada campo de investigación convoca.

Para concluir vale explicitar el supuesto que atraviesa el presente ensayo y que es que lejos de naturalizar la incidencia de las características y emociones del investigador en el trabajo de campo, es de suma importancia mantenerse alerta. Así como la vigilancia epistemológica (Bourdieu, Chamboredon y Passeron; 2004) es un requisito fundamental para sostener la coherencia teórica de una investigación e implica una mirada atenta tanto a los enfoques teóricos como a cada uno de los procedimientos que se siguen en una investigación, mientras la flexibilidad es requisito para garantizar una metodología adecuada, del mismo modo es de vital importancia tener en cuenta las condiciones subjetivas del investigador, sus propias emociones y resistencias, así como las condiciones de género y clase que hacen a las respuestas de los sujetos con quienes se trabaja. La reflexión del investigador respecto de lo que los etnógrafos llaman el diario de campo hace, a mi parecer, a los resultados al punto de que su ausencia puede ser perjudicial para la investigación en tanto se puede caer en violentar a los sujetos de estudio -victimizarlos, culpabilizarlos, etc-.

Quizás se trate justamente de eso, de en cada investigación, volver a darnos esta reflexión, volver a caminar las contradicciones, para poder abordar el problema más genuina y sinceramente y encontrar la respuesta que el caso admite a estas tensiones, necesariamente permanentes.

Bibliografía

- Bertaux, D (2005). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Ediciones Bellaterra. España.
- Bourdieu, P, Chamboredon, J y Passeron, J. (2004). *El oficio del sociólogo: presupuestos epistemológicos*. Siglo Veintiuno ediciones. Buenos Aires.
- Criado, M (1998). Clases sociales, estrategias de reproducción, generaciones y clases de edad”. En *Producir la juventud: crítica de la sociología de la juventud*. Istmo. Madrid.
- Criado, Enrique (s/f). Juventud” y “Generaciones / Clases de edad, en *Diccionario Crítico de Ciencias Sociales*. Universidad de Sevilla. Sevilla.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. 1997. *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Editorial Losada. Buenos Aires.
- Duschatzky, S. 1999. *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de sectores populares*. Paidós. Buenos Aires.
- Guber, R. 2004. *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Paidós, Buenos Aires.
- Guber, R. 2011. *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Siglo Veintiuno editores. Buenos Aires.
- Gutierrez, V y Ríos, P (2006). Envejecimiento y campo de la edad: elementos sobre la pertinencia del conocimiento gerontológico. Última década N° 25, pp 11 a 14. CIDPA. Valparaíso.

- Jacinto, C. 2006. "Los protagonistas de la expansión de la educación secundaria". En *Anales de la educación común* N° 5. Dirección General de cultura y educación de la Pcia. De Buenos Aires. Buenos Aires.
- Marradi, A., Archenti, N. y Piovani, J. I. 2007. *Metodología de las ciencias sociales*. Emecé editores. Buenos Aires.
- Redondo, P. 2004. Escuelas y pobreza: Entre el desasosiego y la obstinación. Paidós. Buenos Aires.
- Rosaldo, R. (2000). Cultura y verdad. La reconstrucción del análisis social. Ediciones Abya-Yala.
- Ruiz Olabuénaga, J.I. 1999. *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto. Bilbao.
- Saravi, G (2006). Transiciones vulnerables. Juventud, desigualdad y exclusión en México. CIESAS. México.
- Scribano, A. (2008). El proceso de investigación social cualitativo. Prometeo. Buenos Aires.
- Schutz, A. (2008). El problema de la realidad social. Amorrortu editores. Buenos Aires.
- Valles, M. (2007). Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional. Editorial Síntesis, S.A. Madrid.