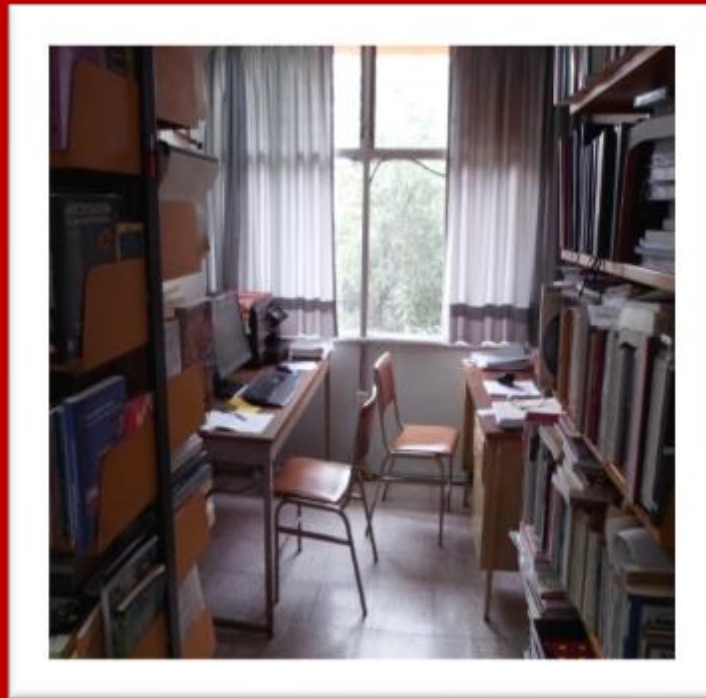


EUMED.NET  
Biblioteca Virtual



***ENSEÑAR Y APRENDER A INVESTIGAR***  
***Experiencias varias en América***

**JOSÉ LUIS RAMOS R.**  
**JANETH MARTÍNEZ M.**  
Coordinadores

Ciudad de México, marzo de 2018.

EUMED.NET  
Biblioteca Virtual

**ENSEÑAR Y APRENDER A INVESTIGAR.  
Experiencias varias en América.**

**JOSÉ LUIS RAMOS R.  
JANETH MARTÍNEZ M.  
Coordinadores**

**Ciudad de México, México, marzo de 2018.**

José Luis Ramos Ramírez  
Escuela Nacional de Antropología e Historia

Janeth Martínez Martínez  
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez

EDUMET.NET  
Biblioteca Virtual

ISBN: 978-84-17211-71-4

México  
2018

## **Presentación**

En el contexto de una escasa formación profesional de maestros para la enseñanza a nivel superior, la literatura existente que permita apoyar la capacitación de los profesores es de carácter pedagógica en general, esperando que los docentes la adecuen al nivel que atienden. Siendo mínimo el número de los libros que rescatan las experiencias de los profesores universitarios y menos los dedicados a la enseñanza de la investigación.

Por ello, nuestro interés está centrado en reunir una serie de experiencias de enseñar y aprender a investigar, con énfasis en el ámbito de las ciencias socioantropológicas. Experiencias a nivel de licenciatura y posgrado, en distintos países de América. Que el lector podrá reconocer algunas muy cercanas a su propia experiencia y otras abrirán el horizonte para la reflexión didáctica y científica.

Ha sido un placer aparecer reunidos en esta publicación, acortando distancias físicas, pero hermanando nuestras propuestas didácticas. Gracias a Alejandra, Ana, Ana Elisa, Claudia, Eduardo, Eugenia, Gavina, Irery, Luis, Marcela, María Eugenia, Martha y Paola, que aceptaron compartir esta aventura.

También queremos agradecer a nuestras instituciones (Escuela Nacional de Antropología e Historia y la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez) por representar espacios académicos y educativos, donde es posible generar proyectos como el presente. Por último, gracias a nuestros alumnos/as que han confiado en nuestra labor docente.

*José Luis Ramos  
Janeth Martínez*

## Introducción

Una preocupación constante de los profesores es que sus prácticas de enseñanza tengan buenos resultados y que los alumnos logren aprender los contenidos curriculares ofrecidos. Situación que viven los docentes en general; sin embargo, para el caso de la educación superior ocurre una condición adicional, los maestros que atienden este nivel no han sido formados profesionalmente para esta labor, a diferencia de los profesores de educación básica que ha cursado una licenciatura en la Escuela Normal, Instituto Pedagógico, Universidad, etc.

Es decir, los docentes en las universidades primero son algún tipo de especialista (ingeniero, médico, abogado, antropólogo, etc.) antes que ser profesor. Situación que va a otorgar un carácter especial a estos maestros. Para atender a este asunto han venido perfilándose dos caminos. Por un lado, la respuesta ha sido individual, el propio docente acude a diversos talleres, seminarios o cursos de pedagogía o bien es un asiduo autodidacta. El segundo camino es más formal e institucional. Las diferentes instituciones han procurado capacitar a sus propios docentes con diversos cursos, etc., de didáctica.

Pero, la ruta más recurrente en la configuración del maestro de educación superior ha sido su propia experiencia frente y con sus alumnos. Y, justamente, queremos rescatar esta posibilidad formativa al conjuntar diversas experiencias de varios/as colegas pertenecientes a diferentes países de América.

Ahora bien, cabe acotar otra consideración especial, relativa al contenido curricular de enseñanza. Independientemente de la opción pedagógica, en nuestro caso se trata de enseñar a los alumnos a construir conocimiento, avanzar sobre lo desconocido a través de la investigación. Es una labor muy particular, la de investigar.

De esta forma, el objetivo del presente libro colectivo es reunir diversas experiencias pedagógicas (de enseñar y aprender a investigar) de diferentes países de América, con la intención de abrir un diálogo en el sur. Conocer múltiples intentos y resultados de enseñar y aprender a construir nuevo conocimiento, a la par que los noveles desarrollen determinadas habilidades (incluidas las sociales) y actitudes ante el conocimiento y sus disciplinas. Al leer el conjunto de artículos compilados podremos jugar diversas combinaciones de análisis y apreciación. Aspectos comunes que ocurren en el conjunto de experiencias, al mismo tiempo que ciertas particularidades, conforme a las condiciones nacionales específicas. Por ejemplo, un aspecto es la diversidad de campos disciplinares aunque permeada por un eje social. Otro, corresponde en apreciar los dos puntos de vista principales, del maestro y el aprendiz (investigador en formación). Otro asunto interesante, particularmente en el contexto relativamente reciente de la llamada interculturalidad, de experiencias de atender y trabajar con estudiantes de origen étnico.

Una última cuestión, apunta a reconocer las tareas educativas interdisciplinarias, al momento de interesarse por ampliar y compartir los conocimientos y metodologías de las ciencias sociales en otros ámbitos disciplinarios y profesionales.

## ÍNDICE

<b>Presentación</b>	<b>4</b>
<b>Introducción</b>	<b>5</b>
PERÚ	
<b>Taripaykuna con jóvenes Quechuas</b>	<b>8</b>
<i>Luis Mujica y Gavina Córdova</i>	
MÉXICO	
<b>Las visitudes de la formación para investigar: Un programa de posgrado profesionalizante dirigido a profesores</b>	<b>24</b>
<i>Marcela Coronado Malagón</i>	
BRASIL	
<b>O oficio antropológico (re)visitado: O encontró etnográfico frente às experiências colaborativas</b>	<b>44</b>
<i>Ana Elisa de Castro Freitas y Eduardo Harder</i>	
MÉXICO	
<b>Enseñar a investigar en el Norte de México. Entre el desencanto y la violencia</b>	<b>63</b>
<i>Janeth Martínez Martínez</i>	
ARGENTINA	
<b>Y dijo: -Salían ratas de la heladera...</b>	<b>82</b>
<i>Eugenia M. Ruiz Bry</i>	
COLOMBIA	
<b>La metodología de los problemas territoriales contemporáneos en investigación</b>	<b>88</b>
<i>Paola Andrea Nates</i>	
MÉXICO	
<b>La enseñanza e investigación en antropología física y de cómo aprender a mirar. Desde una disciplina biosocial</b>	<b>102</b>
<i>María Eugenia Peña Reyes</i>	
USA	
<b>Aprendizaje crítico, participante</b>	<b>117</b>
<i>Martha W.Rees</i>	

HONDURAS	
<b>Del aula al campo de los hechos: Investigación y docencia en Antropología para no antropólogos</b>	<b>127</b>
<i>Gloria Lara Pinto</i>	
BOLIVIA	
<b>Los claroscuros de la investigación en Ciencias Sociales en una universidad Pública boliviana</b>	<b>149</b>
<i>Claudia Vicenty Z.</i>	
ARGENTINA	
<b>Aprender el oficio. La centralidad de la experiencia de campo en la construcción de los problemas de investigación en Antropología Social</b>	<b>158</b>
<i>Ana Padawer</i>	
MÉXICO	
<b>El “ejercicio etnográfico” como una propuesta didáctica. Experiencia en la carrera de Etnología (ENAH-México)</b>	<b>168</b>
<i>José Luis Ramos R.</i>	
MÉXICO	
<b>Aprender a investigar, investigando: Una reflexión sobre mi experiencia en tres momentos y procesos</b>	<b>183</b>
<i>Blanca Alejandra Velasco Pegueros</i>	
MÉXICO	
<b>Mi recorrido por la investigación</b>	<b>196</b>
<i>Irery Nallely Perez Soto</i>	

# APRENDER EL OFICIO. LA CENTRALIDAD DE LA EXPERIENCIA DE CAMPO EN LA CONSTRUCCIÓN DE LOS PROBLEMAS DE INVESTIGACIÓN EN ANTROPOLOGÍA SOCIAL.

Dra. **Ana Padawer**

Departamento de Ciencias Antropológicas  
Facultad de Filosofía y Letras -Universidad de Buenos Aires  
apadawer@filo.uba.ar

## Presentación

Esta reflexión acerca del aprendizaje del oficio de investigación en Antropología Social proviene de mi trabajo como docente de la asignatura Metodología y Técnicas de la Investigación de Campo (en adelante MyTC), en el Departamento de Antropología dependiente de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

En este texto desplegaré una de las ideas fuerza del curso, consistente en que los estudiantes aprendan a realizar investigaciones empíricas desde la definición de preguntas y problemas propios, donde la experiencia de campo oficia como una introducción a las técnicas y, a la vez, como forma de delinear con mayor precisión los interrogantes de investigación<sup>66</sup>.

Esta idea en sí misma no es novedosa. Ya P. Bourdieu y L. Wacquant (1995) advirtieron la importancia de evitar el fetichismo de las técnicas, expresión con la se refirieron a los investigadores que deciden su aproximación empírica de modo aislado, en ocasiones siguiendo modas académicas, sin reconocer su articulación con los problemas de investigación. Sin embargo, la decisión pedagógica de trabajar sobre los problemas en una asignatura de grado que aborda la metodología y las técnicas de campo en cuatro meses es una apuesta arriesgada: los accesos y el despliegue de las técnicas de campo suelen demorar, y delinear un interés propio implica un proceso de maduración conceptual difícil de lograr para los estudiantes en un tiempo de por sí escaso. Entonces: ¿por qué insistir en la diada problema-experiencia de campo para que los estudiantes aprendan el oficio de investigar?

Quisiera responder de dos maneras a esta pregunta, que oficiarán a la vez como partes del texto. La primera respuesta es que trabajar con el problema de investigación, tanto desde los debates conceptuales como desde el vínculo de los estudiantes con el tema de interés, permite que desplieguen algunos de sus supuestos, y de esa manera produzcan una definición preliminar del campo empírico mucho más compleja, cuestionadora del sentido común “realista” que identifica los campos como colectivos étnicos, sujetos, localidades. Nuestra experiencia muestra que los intereses de los alumnos cambian con los años, proporcionando una radiografía de los problemas socialmente reconocidos: es desde el reconocimiento de estos temas socialmente problematizados que, junto con los docentes y sus compañeros, los estudiantes pueden

---

<sup>66</sup> El programa de la asignatura fue formulado inicialmente por Graciela Batallán, quien tuvo a su cargo el curso desde 1990 a 2014. Me desempeñé como docente del mismo desde 1993, teniéndolo a mi cargo desde 2015, junto a las colegas Ana Domínguez Mon y Silvana Campanini.



construir las problematizaciones más desafiantes y diseñar campos empíricos renovadores.

La segunda respuesta tiene que ver con que formular un interés propio permite, desde ese reconocimiento del involucramiento en la pregunta, trabajar con la centralidad del etnógrafo/a en el abordaje empírico inicial mediante el cual ese problema se va construyendo, y de ese modo los estudiantes logran una mirada menos ingenua e instrumentalista de las técnicas. Acorde con los debates actuales, pueden ver que una aplicación de la técnica no es neutral, ni tampoco un ejercicio solipsista y confesional de sentimientos ante las herramientas de trabajo.

## **Contextualización de la propuesta pedagógica**

MyTC forma parte de un trayecto metodológico que los estudiantes de grado en Antropología Social de la UBA realizan mediante 4 cursos sucesivos: Epistemología y Métodos de Investigación Social, Métodos Cuantitativos en Antropología, Metodología y Técnicas de la investigación de Campo y Seminario Anual de Tesis. El plan de estudios proporciona la posibilidad de que los alumnos efectúen el diseño del proyecto de Tesis de Licenciatura al final del trayecto; sin embargo, la propuesta de la asignatura incluye una elaboración preliminar del interés de investigación como sustento para el aprendizaje de técnicas de aproximación empírica.

Este enfoque implica que en el programa de MyTC dediquemos aproximadamente el primer cuarto del curso para que los estudiantes puedan elaborar una pregunta de investigación y anticipar hipótesis preliminares, las que los orientarán en el desarrollo del trabajo de campo etnográfico. En esta aproximación empírica los estudiantes se entrenan en las técnicas paradigmáticas de la disciplina: el uso de la observación participante y la entrevista abierta antropológica, a partir de las cuales progresivamente van poniendo en diálogo el material empírico con la bibliografía específica del tema/problema elegido, de modo que al llegar al final del curso pueden efectuar un análisis del material obtenido y reformular su interés inicial.

Mi experiencia en el dictado de esta materia tiene ya más de veinte años, en los que me he podido formar con colegas que le dieron a la asignatura este enfoque que estoy fundamentando, el que ha podido madurar con el aporte de numerosos compañeros<sup>67</sup>. La preocupación por poner los intereses propios de los estudiantes en el centro del aprendizaje del oficio de investigador, se vincula con el reconocimiento de la importancia epistemológica y metodológica de la tensión entre compromiso y distanciamiento que acompañó el desarrollo de la disciplina durante todo el siglo XX [Batallán y García, 1992].

Este reconocimiento se vincula con debates disciplinarios que se han dado en los distintos países donde la Antropología Social se enseña en las universidades, pero también con la especificidad de su desarrollo en la Argentina, donde este enfoque fue posible debido a que el plan de estudios de Antropología Social fue modificado sustancialmente con el retorno a la democracia en 1983. Desde mediados de los '60 hasta la recuperación democrática y especialmente en Buenos Aires, la antropología

---

<sup>67</sup> Entre otros Florencia Girola, Elias Prudent-Leiva, Gabriela Scarfó, Iara Enrique, Monica Cordoba, Mercedes Pico, Marlene Ruso, Alejandra Ramos, Marisol Esteve, Maricel Martino, Zuleika Crosa.

estuvo hegemonizada casi ininterrumpidamente por una corriente histórico-cultural de origen alemán, la que se articuló progresivamente con una etnología fenomenológica a-histórica; sus campañas de trabajo de campo entre los indígenas contribuyeron a la continuidad de un imaginario social del indígena salvaje, de pensamiento mágico/mitológico y en los márgenes de la nación.

Esta perspectiva fenomenológica combinó el descompromiso político con los indígenas (fundamentado desde un cientificismo de base naturalista), con una etnografía centrada en los fenómenos simbólicos que suponía invariantes, aun en contextos de generaciones de poblaciones indígenas atravesadas por la violencia política y económica [Gordillo, 2006]. Su influencia fue decisiva en el contexto de investigación universitario, y como interlocutores de las políticas indigenistas también dieron sustento a ciertas ideas esencialistas que se arraigaron con fuerza en el sentido común, donde las culturas indígenas aparecen ancladas en el pasado, contrapuestas a la nación moderna y urbana nutrida por la inmigración europea. Estas ideas continúan presentes en un número importante de estudiantes de antropología en Buenos Aires hoy, para quienes la cuestión indígena es un tema que despierta poco interés por razones teóricas (la autenticidad se atribuye a los colectivos étnicos rurales) y prácticas (los estudiantes tienen limitadas posibilidades de hacer trabajo de campo en estas localizaciones).

La recuperación democrática implicó en Buenos Aires el desarrollo de una antropología social bajo premisas conceptuales que discutieron fuertemente la fenomenología a-histórica y focalizaron en la desigualdad social, desplegándose estudios sobre procesos políticos, económicos, salud, educación, nuevas religiones y dimensiones expresivas de la vida social urbana. A la vez, este punto de partida permitió que las investigaciones etnográficas pudieran estudiar problemas vinculados a las poblaciones indígenas desde otros fundamentos conceptuales: las aproximaciones críticas de la articulación social permitieron comprender y cuestionar un siglo de asimilacionismo a partir del reconocimiento de las relaciones históricas de subordinación entre las poblaciones indígenas y la sociedad estatal (blanca, criolla, europea) en la Argentina.

De esta manera, aunque conectados a las crisis disciplinarias globales<sup>68</sup>, en Argentina en las últimas tres décadas el objeto de estudio de la antropología social fue debatido desde una especificidad propia. Las instituciones universitarias y organismos de ciencia y tecnología se fueron consolidando en un entorno democrático estable que, especialmente en los tres centros urbanos de mayor envergadura (Buenos Aires, Córdoba y Rosario), albergaron equipos de investigación cuyo trabajo de campo involucró en gran medida a contextos próximos a los investigadores, los que además resultaban de mayor factibilidad para los estudiantes que cursaban MyTC. De esta forma, los debates epistemológicos y teóricos de la disciplina se orientaron primordialmente al imperativo pedagógico de “volver extraño lo familiar” por sobre la des-exotización, que caracterizó a los contextos académicos centrados en la alteridad indígena donde la antropología se desarrolló en primer término [Rockwell, 2009].

---

<sup>68</sup> No me detendré aquí en estas crisis, producidas por el proceso de descolonización que implicó cuestionamientos a la antropología de la alteridad indígena y debates en torno a la autoridad etnográfica, ya que las mismas son bien conocidas.

Como señalaba al comienzo del texto, es lícito preguntarse por qué una asignatura que se orienta a enseñar el oficio de la investigación de campo debería dedicar esfuerzos a la construcción de los problemas, a este ejercicio de desnaturalización. En las secciones siguientes me detendré en tres aspectos que permiten fundamentar la importancia de la construcción de los problemas de investigación para poder aprender a hacer trabajo de campo, teniendo en cuenta además la incidencia del contexto de producción de conocimiento que ha caracterizado la antropología social reciente en la Argentina para la concretización de esta propuesta en MyTC.

### **Aprender a definir un problema y un campo empírico desde el propio interés**

Cuando comenzamos a trabajar en MyTC, lo primero que procuramos es discutir con los estudiantes el fetichismo de las técnicas: que para trabajar con ellos cómo hacer una entrevista abierta antropológica, cómo hacer observación participante, debemos primero ocuparnos de sus preguntas, de lo que quieren conocer, la ocurrencia de un interrogante que supone discutir la opinión establecida sobre un proceso social [Gadamer, 1988]. Esta “primacía hermenéutica de la pregunta”, que supone por otro lado la anticipación de una hipótesis como respuesta conjetural al interrogante, es un trabajo arduo de especificación conceptual y explicitación de supuestos, que por otra parte debe romper con una idea bastante extendida en las ciencias sociales en Argentina, de raigambre empirista, que sostiene que los estudios exploratorios no contienen hipótesis. Por eso los estudiantes, además de enfrentar una tarea difícil para todo investigador en muy poco tiempo (unas 4 semanas), tienen el desafío de cuestionar al empirismo, y “arriesgarse” a formular preguntas e hipótesis que subyacen a su interés por un tema.

Siguiendo a Bourdieu y Wacquant (1995), argumentamos a los estudiantes que las elecciones más técnicas dependen de la construcción del objeto. Que en la medida que pueden “objetivar un interés”, explicitar qué sujetos suponen están protagonizando ese proceso social, cómo está estructurado ese mundo, con qué categorías lo están nombrando (sean estas del sentido común o de la “doxa científica”), podrán determinar con qué instrumentos relevar lo que sucede: preguntando qué a quienes, observando cuáles actividades, en que momento y lugar. Esta propuesta que hacemos a los estudiantes podría verse facilitada por el hecho de que cuando llegan a este curso han pasado por lo menos por una decena de asignaturas teóricas, por lo que han leído sobre muchas de las áreas temáticas de la disciplina, manejan sus debates conceptuales actuales. Sin embargo, utilizar esas herramientas teóricas no les resulta tan fácil: no están acostumbrados a “pensar con los conceptos” algo que les intriga saber, sino que están entrenados más bien para cuestionar conceptualizaciones poniendo a debatir autores entre sí. Por otra parte, este acervo de materias teóricas genera expectativas por “hacer antropología”, y en ese sentido MyTC oficia como rito de pasaje [Peirano, 2004], está acompañada por cierta ansiedad respecto de sus capacidades para ser antropólogos/as.

En la medida en que vamos logrando que los estudiantes desplieguen las opiniones prevalecientes sobre el tema que les interesa, que expliciten algunos de sus supuestos, vamos volviendo “productivas” esas presuposiciones [Gouldner, 1973]: el campo empírico definido de modo “realista” se vuelve relacional [Bourdieu y Wacquant, 1995], y podemos pedirles que inscriban ese interés es un debate antropológico, que recuperen los contenidos de las asignaturas que han cursado, que busquen debates clásicos y también recientes, producidos en otros contextos y en la producción académica local que los acerquen a sus preguntas, con otras respuestas que ya se han dado. Es en la definición de un campo empírico, a partir de un campo conceptual y un problema de interés propio de cada estudiante, donde reside uno de los fundamentos principales de este enfoque de MyTC.

Hemos notado que este procedimiento de definición del campo empírico desde un interés propio y un debate conceptual les permite a los estudiantes evitar la delimitación empírica a partir de sujetos, instituciones o localizaciones físicas, derivados de la concepción clásica de cultura como totalidad (Clifford, 1999). Especialmente, atender a los intereses de los alumnos tiene como ventaja adicional la producción de una radiografía de problemas socialmente reconocidos, los que varían con el tiempo: en ciertos momentos los estudiantes de MyTC se han interesado por las empresas recuperadas por los trabajadores, los cultos carismáticos, los movimientos de defensa contra la violencia hacia las mujeres, la alimentación libre de agro-tóxicos, las escuelas alternativas, la participación política estudiantil, el arte callejero, las reivindicaciones territoriales indígenas, entre otros.

Estos temas sociales emergentes que los propios alumnos traen desde sus intereses personales permiten construir problemas conceptualmente desafiantes, en ocasiones como cruces de áreas temáticas pre-existentes en la antropología social, así como renovar los campos empíricos de estudio. Ambas cuestiones traen problemas adicionales: es difícil para los estudiantes acercarse a debates teóricos que no sólo tienen ya una larga historia en la disciplina, sino intentar articularlos entre sí; por otro lado, el elegir un campo empírico desde un problema social “nuevo” les dificulta reconocer esas tradiciones conceptuales como aportes, ya que suele resultarles complejo identificar que dos objetos empíricamente distintos pueden hablar sobre una misma cuestión teórica. La resolución al primer problema que hemos encontrado es la de solicitarles la inscripción conceptual desde autores clave o estados del arte temáticos; en la resolución del segundo problema nos encontramos más limitados por la capacidad de apropiación teórica de cada estudiante: notamos que cuando entienden mejor la teoría, más fácilmente la integran en relación a sus “campos nuevos”.

### **Experimentar la centralidad del etnógrafo en la reconstrucción empírica**

El segundo argumento respecto de la importancia de trabajar con los intereses propios en el aprendizaje del oficio de la investigación de campo radica en que permite abordar la centralidad del etnógrafo en el abordaje empírico inicial, que los conduce a una mirada menos ingenua e instrumentalista de las técnicas. Una vez que los estudiantes reconocen que en la propia formulación de sus preguntas hay supuestos, experiencias personales, opiniones desde el sentido común implícitas en las formas

nombrar que no es posible explicitar completamente debido a que el mundo social está pre-constituido lingüísticamente [Giddens, 1982], podemos trabajar con ellos una consecuencia metodológica de estas presuposiciones ontológicas y epistemológicas, y es que en la reconstrucción empírica, la mirada y la consecuente descripción de un objeto nunca es neutral (Lahire, 2006).

Si el conocimiento social está intrínsecamente ligado al lenguaje, éste es central en la descripción del mundo social: en tanto buscamos en las condiciones de existencia y coexistencia humana actuales y pasadas (que persisten en instituciones objetivadas y disposiciones incorporadas), ciertos elementos que permitan entender nuestras prácticas, las descripciones precisas de las situaciones que observamos en distintos contextos son las que nos permiten lograr interpretaciones empíricamente fundamentadas. De esta manera, ejercitamos con los estudiantes distintas formas de que puedan ver cómo estas descripciones formuladas mediante la práctica de la observación participantes (personajes, objetos, escenarios, acciones, maneras de decir o hacer), están pre-figurados por categorías incorporadas de percepción (científicas y no científicas), que implican la utilización de competencias léxicas. La observación, acompañada de la escucha sobre las maneras de nombrar que utilizan las personas, la que es en sí misma la recuperación del carácter reflexivo del mundo social [Batallán y García, 1992] es lo que permite con el tiempo el análisis detallado de gestos, procesos, situaciones.

Esto que P. Bourdieu (1999) ha llamado “respeto por el objeto”, la idea de que para conocer un mundo particular necesitamos tiempo y atención a los detalles, es algo que en MyTC podemos transmitir a los estudiantes solamente desde la apertura de innumerables interrogantes: que puedan darse cuenta de lo mucho que les falta mirar, conversar y escuchar para “entender lo que pasa”; y cómo la centralidad de su experiencia de campo, en el mejor de los casos compartida en un equipo de investigación, es la que permite acercarse a ese conocimiento, siempre incompleto. En este sentido, reconocer que “son ellos” mirando, escuchando y conversando, produce cierta ansiedad: encontramos muy tranquilizadora para los estudiantes la advertencia de B. Lahire (2006) sobre la imposible exhaustividad descriptiva y la crítica de la ilusión realista, esto es: entender que la descripción minuciosa puede llevar a la posición epistemológicamente positivista de pensar que el observador accede a lo real mismo, cuando “la infinidad inagotable del mundo sensible” y la “diversidad infinita de lo real” permiten entender que otros interrogantes teóricos, otra mirada personal llevan a descripciones inéditas de cualquier objeto o situación.

G. Batallán y J. F. García (1992) focalizan en la noción de participación para enfatizar que la presencia del sujeto que conoce en la construcción del objeto no tiene que ver, solamente y estrictamente, con la cuestión de la subjetividad (características particulares, emociones del investigador/a), sino con la idea de que como sujetos sociales formamos parte del mundo y por lo tanto no hay forma de acercarnos al objeto si no es desde esa participación en el mundo, dada en principio desde el lenguaje. En la misma línea M. Godelier (2002) recupera y también cuestiona a las aproximaciones confesionales, que constituyeron una etapa de ruptura al pretendido objetivismo de la antropología obligándonos a “romper el espejo de sí” si es que queremos seguir mirando algo más que a nosotros mismos. Encontramos que este argumento no solo



permite que los estudiantes utilicen de una forma menos ingenua la observación participante, sino también la entrevista abierta antropológica.

Al respecto, una vez que hemos trabajado con los alumnos la premisa epistemológica de que la participación dialógica en el mundo es el sustento de la traducción del significado de la acción [Batallán y García, 1992], y que hemos visto con sus registros de observación participante cómo esto se aplica en las situaciones de campo, es mucho más sencillo para los estudiantes entender las consecuencias de esta premisa en las conversaciones que mantienen con la gente sobre los acontecimientos y experiencias que viven cotidianamente. La idea central que intentamos transmitir a los estudiantes siguiendo a Devillard, Mudano y Pazos (2012) es que la entrevista abierta antropológica es un tipo particular de conversación, y que existe una continuidad entre las entrevistas formales y las conversaciones ordinarias en el trabajo de campo. De esta manera, incentivamos que los estudiantes hablen con la gente en el trabajo de campo, que no invisibilicen su presencia, que establezcan conversaciones sobre lo que han visto cuando les sea posible, y que luego ejerciten, también, establecer entrevistas abiertas formales con algunos interlocutores que les resulten claves por su participación en ese mundo social.

La entrevista es una técnica muy atractiva para los estudiantes, porque produce la ilusión de que se accede rápidamente a información sobre el mundo social que les interesa conocer, al “dato mismo” empacado, codificado, organizado. Para poder discutir esta idea de que lo que dice la gente sobre lo que pasa “no es todo”, trabajamos con los estudiantes cómo para la etnografía clásica los procesos de transcripción y la reconstrucción del “punto de vista nativo” explicitado verbalmente eran solo una parte del trabajo de campo, porque advirtieron que lo que decían sus interlocutores, las reglas reconocidas de funcionamiento social, no reflejaban siempre lo que sucedía. Además de argumentarlo con las aproximaciones clásicas, tratamos de que experimenten estas premisas en su propia aproximación empírica: por eso insistimos en que utilicen la entrevista una vez que han efectuado al menos dos registros de campo mediante la observación participante, de modo de poder acercarse a las situaciones desde su propia mirada, para luego poder ponerla en diálogo con lo que la gente dice que sucede.

Cuando los estudiantes entienden la centralidad del etnógrafo en el abordaje empírico inicial, logran una mirada menos ingenua e instrumentalista de las técnicas: se pueden ver a sí mismos “saliendo al mundo” para poder responder a sus propias preguntas de investigación, salida que implica miradas condicionadas, opiniones personales que ponen en juego en las conversaciones en el campo. Si bien la centralidad del etnógrafo acompaña a todo el proceso de aproximación empírica, comprender este proceso desde la forma de ingreso al campo permite que, en la breve experiencia que pueden realizar en MyTC, logren una relativamente rápida reformulación de su problema, justamente porque advierten desde el comienzo el sesgo ineludible, personal y conceptual, con el que están construyendo el campo empírico.

La noción de implicación [Althabe y Hernandez, 2005] permite que los estudiantes vean cómo son ubicados, desde sus primeros contactos, como actores que forman parte de un juego cuyos reglas ignoran. El tiempo y sus acciones irán transformando esa situación; para que la investigación sea productiva es necesario que los estudiantes traten de entender lo que sucede, y de utilizar los escasos márgenes de

maniobra que les proporcionan los lugares donde fueron ubicados, para producir conocimiento en ese contexto. Si no comprenden las situaciones en las que se encuentran inadvertidamente implicados, bajo la forma generalmente de un “tercero excluido”, sus investigaciones se reducirán a una aventura solitaria (sin poder comunicarse con los otros) o una descripción ficcional (sin base empírica).

Como mencionaba al comienzo, los estudiantes de MyTC suelen hacer trabajos de campo próximos a sus experiencias cotidianas: se interesan por procesos que suceden en su barrio, en su trabajo, situaciones que vivieron sus amigos, familiares o ellos mismos en algún momento de su vida. Por ese motivo, la noción de implicación los lleva a darse cuenta de que aun estando “cerca”, deben distanciarse de esos procesos, recurriendo por otra parte a todo el conocimiento que ya tienen, las opiniones que no se dan cuenta que comparten, para producir algo más que una “mera opinión más”. Ese es el objetivo que perseguimos al insistir sobre la formulación del problema al abordar la metodología y las técnicas de campo, que se den cuenta de cuánto ya saben, y cuánto no saben, de eso que les interesó en primer lugar.

## **A modo de síntesis**

En este trabajo he intentado argumentar por qué, en una asignatura que enseña el oficio de investigación de campo en antropología, nos dedicamos al comienzo (y en rigor, durante todo el curso), a trabajar sobre los propios problemas de investigación. Tratamos de romper el fetichismo de las técnicas, que los estudiantes puedan efectuar buenas observaciones participantes, buenas entrevistas, pero no tanto por el aprendizaje de un procedimiento sino por entender como procurar procedimientos adecuados en relación al interés que tienen, el proceso que quieren conocer.

En la Argentina, y especialmente en Buenos Aires, los estudiantes de antropología se interesan con frecuencia por temas próximos a ellos; como he señalado, no se trata sólo de una cuestión práctica (el financiamiento para traslados al campo), sino también de una historia de la disciplina que, en las últimas tres décadas, llevó a un alejamiento respecto de la cuestión indígena, que recién en los últimos 10 o 15 años puede volver a estudiarse de un modo conceptualmente renovado. Estas características de la antropología social hacen que MyTC tenga como foco central la reconstrucción del propio interés de los estudiantes desde un punto de partida un tanto distinto de aquellos espacios académicos que continúan con una tradición fuerte de estudios antropológicos de la alteridad indígena: si bien la implicación se da en todos los contextos académicos, el trabajo con cada especificidad (regional, nacional, local) permite que una propuesta pedagógica orientada a enseñar el oficio de investigación de campo sea más relevante para los estudiantes.

## **Bibliografía**

ALTHABE, **Gerard** y HERNÁNDEZ, **Valeria**

- 2005 "Implicación y reflexividad en Antropología". En: HERNÁNDEZ, V.; HIDALGO, C. Y A. STAGNARO: *Etnografías Globalizadas*. Buenos Aires, Sociedad Argentina de Antropología, , pp. 71-88.
- BATALLÁN, Graciela y GARCÍA, José Fernando**  
 1992 "Antropología y participación. Contribución al debate metodológico", en: *Publicar en Antropología y Ciencias Sociales*, año 1, No 1, pp.79-89.
- BOURDIEU, Pierre y WACQUANT, Louis**  
 1995 "La práctica de la antropología reflexiva". En: *Respuestas por una antropología reflexiva*, México, Grijalbo. pp. 159-191.
- BOURDIEU, Pierre**  
 1999 "Comprender". En: *La Miseria del Mundo*. Madrid, Fondo de Cultura Económica, , pp. 527-557.
- CLIFFORD, James**  
 1999 "Prácticas espaciales: el trabajo de campo, el viaje y la disciplina de la antropología". En: CLIFFORD, J. *Itinerarios transculturales*. Barcelona, Gedisa, pp. 71-119.
- DEVILLARD, María José, Adela FRANZE MUNDANO y Álvaro PAZOS**  
 2012 "Apuntes metodológicos sobre la conversación en el trabajo de campo". En: *Política y Sociedad*, Vol. 49, N° 2, Madrid, Universidad Complutense, pp. 353-369.
- GADAMER, Hans Georg**  
 1988 "La primacía hermenéutica de la pregunta". En: *Verdad y método*. Salamanca, Sígueme, Cap. 11, pp. 439-458.
- GODELIER, Maurice**  
 2002 "Romper el espejo de sí". En: GHASARIAN, C. et al: *De la etnografía a la antropología reflexiva*, Ediciones del Sol, Buenos Aires, Cap. 8, pp.193-213.
- GORDILLO, Gastón**  
 2006 "El Gran Chaco en la historia de la antropología Argentina". EN: GORDILLO, G.: *En el Gran Chaco. Antropologías e Historias*. Prometeo. Buenos Aires. Cap. 9, pp. 225-255.
- GOULDNER, Alvin**  
 1973 "Sociología y subsociología". En: *La crisis de la sociología occidental*. Buenos Aires, Amorrortu, Cap. 2 , pp. 34-42.
- GIDDENS, Anthony**  
 1982 "Hermenéutica y teoría social". En GIDDENS, A. *Profiles and Critiques in Social Theory*, University of California Press.
- LAHIRE, Bernard**  
 2006 "Describir la realidad social". En: LAHIRE B. *El espíritu sociológico*. Buenos Aires: Manantial. pp. 31-40.
- PEIRANO, Marisa**  
 2004 "A favor de la etnografía". En: GRIMSON, A., LINS RIBEIRO, G. y SEMAN, P. *La antropología brasileña contemporánea. Contribuciones para un diálogo latinoamericano*. Buenos Aires, Prometeo, pp. 323-356.
- ROCKWELL, Elsie**



2009 "Reflexiones sobre el trabajo etnográfico". En: ROCKWELL, E. *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires, Paidós, cap. 2, pp. 41-99.