

CLASES SOCIALES, TRABAJO DE CAMPO Y DESIGUALDAD. DISCUSIONES A PARTIR DEL ENFOQUE ETNOGRÁFICO¹

Laura Cerletti

Doctora de la Universidad de Buenos Aires,
Área Antropología Social
UBA / CONICET
laurabcerletti@yahoo.com.ar

Victoria Gessaghi

Doctora de la Universidad de Buenos Aires,
Área Antropología Social
CONICET/FLACSO-UBA
victoriagessaghi@hotmail.com

RESUMEN

Este artículo aborda la construcción de conocimientos desde un enfoque etnográfico, discutiendo centralmente las particularidades que implica el acceso al trabajo de campo y su desarrollo con distintas clases sociales, junto con el análisis de algunas herramientas teórico-metodológicas para el abordaje de la desigualdad social.

Los referentes empíricos y conceptuales surgen de nuestro trabajo en el marco de la antropología y la educación, especialmente en base a nuestras investigaciones realizadas con familias y escuelas en dos sectores socioeconómicos sumamente disímiles.

Cuestionaremos supuestos teórico-metodológicos presentes en la literatura sociológica sobre las dificultades de acceso a la vida cotidiana de los sujetos de investigación y al rol subalterno del investigador según trabaje con distintas clases sociales. Plantearemos que tales dificultades no son patrimonio exclusivo del trabajo con ningún grupo social. Finalmente, retomaremos la asimetría

¹ Fecha de realización: julio-agosto de 2012. Fecha de aceptación: octubre 2012

fundamental existente entre investigador y sujetos investigados, constitutiva de todo trabajo etnográfico, señalando que la misma es constantemente negociada con los sujetos de la investigación, independientemente de su clase social de pertenencia.

Palabras clave: trabajo de campo, clases sociales, enfoque etnográfico, desigualdad social.

ABSTRACT

This paper deals with the construction of knowledge from an ethnographic approach, focusing specifically on the particularities of the access and development of the field-work with different social classes. It also includes the analysis of some theoretical-methodological tools for the study of social inequality.

The empirical and conceptual referents are based on our work within the area of Anthropology and Education -particularly our investigations with families and schools in two profoundly different social-economical sectors.

We discuss theoretical-methodological assumptions -present in some of the sociological literature- about the difficulties for accessing the everyday life of the subjects and the subaltern role of the researcher depending on the social class he/she works with. We claim that such difficulties cannot be ascribed exclusively to the field-work with any social group. Finally, we draw attention to the fundamental asymmetry existent between researcher and subjects of the investigation -constitutive of all ethnographic approach-, pointing out that it is constantly negotiated, regardless the class the subjects belong to.

Keywords: field-work, social classes, ethnographic approach, social inequality.

INTRODUCCIÓN

Este artículo aborda el proceso de construcción de conocimientos en el trabajo de campo etnográfico, tomando como ejes centrales la discusión en torno a las particularidades que implica el acceso y su desarrollo con distintas clases sociales, junto con el análisis de algunas herramientas teórico-metodológicas para el abordaje de la desigualdad social.

Los referentes empíricos y conceptuales a partir de los cuales sostenemos nuestros argumentos surgen de nuestro proceso de investigación en el marco de la antropología y la educación, atendiendo particularmente la indagación de los procesos educativos por fuera de los márgenes de las escuelas. Nos referimos al trabajo sobre trayectorias de diversos sujetos, a la indagación sobre prácticas cotidianas relativas a la educación de los niños (o que vinculan el ám-

bito doméstico con los espacios de escolarización), al acercamiento a barrios y diversas organizaciones locales donde se ponen también en juego procesos educativos (vinculados o no a lo escolar), entre otros. Esto reviste su especificidad en tanto no provee condiciones fijas (temporales o espaciales) donde desarrollar el trabajo de campo, como sí sucede cuando se trabaja dentro de las instituciones educativas.

Más específicamente, este artículo se basa en nuestra experiencia en dos investigaciones realizadas con familias y escuelas, que abordaron dos sectores socioeconómicos sumamente disímiles. Una de nosotras, al presentar en distintos eventos académicos su trabajo con la “clase alta”, se encontraba insistentemente con la pregunta sobre las dificultades de acceso al campo. Y la otra, trabajando con sectores populares, no solía recibir interrogantes de este tipo. Lo llamativo, al analizar conjuntamente estas situaciones, es que la primera no tenía mayores dificultades de acceso y la segunda, sí. Esta observación es el puntapié a partir del cual intentaremos cuestionar supuestos teórico-metodológicos presentes en la literatura sociológica en torno a las dificultades de acceso a la vida cotidiana de los sujetos de investigación y al rol subalterno del investigador según trabaje con distintos grupos sociales. Pretendemos abrir la discusión sobre las particularidades que implica el enfoque etnográfico cuando se trabaja con distintas clases sociales.

Como punto de partida, se describen las características del enfoque etnográfico tal como lo concibe la antropología latinoamericana orientada al análisis de las problemáticas socioeducativas. Si bien este enfoque se basa y se retroalimenta con aportes más generales realizados por la antropología de corte crítico-dialéctico, la especificidad de la discusión que buscamos dar cobra mayor sentido por los debates que este enfoque da en relación con muchos estudios provenientes de países europeos y anglosajones que han abordado las relaciones entre clase social y desigualdad social, y su correlación con los procesos educativos. Entendemos que el aporte específico de la etnografía educativa latinoamericana está dado por mostrar la complejidad, la no linealidad (y por tanto, la no predictibilidad) de estas relaciones. Creemos que en los estudios provenientes de los países centrales muchas veces se asume y se dan por sentado determinismos que ameritan revisión.

Considerando los aportes de esta perspectiva teórico-metodológica, los apartados siguientes discuten la supuesta especificidad metodológica del trabajo etnográfico con sujetos pertenecientes a distintas clases sociales. Es decir, a partir de explicitar *de qué hablamos cuando hablamos de “etnografía”* desde un campo específico de producción de conocimientos (y desde las etnografías que realizamos), documentaremos las concepciones de lo social (y, por tanto, las adecuaciones metodológicas) que sustentan nuestras investigaciones así como las discusiones que damos en los apartados que siguen².

² Muchos lectores provenientes del campo de la antropología (abocados a temáticas diversas, más allá de las problemáticas socioeducativas) encontrarán en estas concepciones de lo social y sus resoluciones metodológicas profundas coincidencias y afinidades. Sin embargo, al abrir la posible interlocución a ámbitos más abarcativos, cobra mayor relevancia el planteo de este posicionamiento teórico-metodológico, ya que consideramos que su comprensión es una condición necesaria para abrir las discusiones más específicas abordadas en este artículo. De hecho, en los últimos años, en muchos estudios abocados a problemáticas educativas, se puede identificar una suerte de moda de la “etnografía”, entendiéndola

Los argumentos que desarrollamos acá refieren por una parte a las dificultades de acceso al campo, frente a lo cual plantearemos (a diferencia de los supuestos presentes en buena parte de la bibliografía que se ocupa del tema) que no son patrimonio exclusivo del trabajo con ningún grupo social. En tal caso, las condiciones materiales de existencia de los sujetos con los que trabajamos dan lugar a determinadas posibilidades (que a veces implican *dificultades* para la investigación, a veces *facilidades*), que forman parte de la comprensión misma de la interacción social observada. Por otro lado, recordaremos que existe una asimetría fundamental entre investigador y sujetos investigados constitutiva de todo trabajo etnográfico y que la misma es constantemente negociada con los sujetos de la investigación. La etnografía no puede entenderse independientemente de la experiencia que la produce; por tanto, plantearemos algunas condiciones de producción de esa experiencia, discutiendo con aquellas posturas que tienden a atribuir al “objeto” de estudio las dificultades (o no) para producir conocimientos.

REFERENTES TEÓRICO-METODOLÓGICOS: EL ENFOQUE ETNOGRÁFICO Y LA ETNOGRAFÍA EDUCATIVA LATINOAMERICANA

Las contribuciones realizadas por la etnografía educativa latinoamericana no pueden ser comprendidas independientemente de aquellas realizadas por la antropología a lo largo de las últimas décadas (y su retroalimentación con los aportes provenientes de diversos campos de estudio y pensamiento de lo social), ya que remiten, en última instancia, a desarrollos más amplios sobre las relaciones entre sujeto y estructura, entre estructura y procesos sociales, entre lo local y lo global, y a las adecuaciones y desafíos teórico-metodológicos para abordarlos, entre otras cuestiones que sustentan una concepción crítica-dialéctica de la vida social y los procesos de construcción de conocimientos sobre la misma. Asimismo, esta tradición desarrolló con mucha especificidad las discusiones teórico-metodológicas implicadas en la investigación etnográfica, construyendo un aporte significativo y sistemático que la distingue (Neufeld 2009), y que permite vincular los principales núcleos problemáticos del proceso investigativo, de modo articulado, con las temáticas bajo estudio.

Dentro de la diversidad de prácticas y concepciones de la etnografía, creemos que la tradición seguida por la etnografía educativa latinoamericana impulsada por Elsie Rockwell y el equipo del Departamento de Investigaciones Educativas de México, y reactualizada en Argentina³, se caracteriza por algunos rasgos que, en contraste con otras formas de investigar⁴, son particular-

simplemente como un acercamiento más prolongado al terreno, pero desprovista de sus bases teóricas, conceptuales y metodológicas. Por lo tanto, suelen caer o bien en un descriptivismo o empirismo reduccionista, o bien en aseveraciones que reproducen supuestos y sobreentendidos de gran repercusión en la actualidad, sin problematizarlos o someterlos a un proceso analítico de mayor profundidad.

³ Nos referimos especialmente a los aportes fundantes de Graciela Batallán, Elena Achilli, y María Rosa Neufeld. Actualmente, el desarrollo de esta tradición incluye a los equipos encuadrados en la Red de Antropología y Educación de la Universidad Nacional de Rosario, la Universidad Nacional de Córdoba y la Universidad de Buenos Aires.

⁴ Nos referimos a aquellas miradas que replican sin matices las teorías de la reproducción o a quienes aún reformulando sus postulados más deterministas realizan una sociología legitimista y dominocen-

mente interesantes para el abordaje de la desigualdad. Principalmente, esta perspectiva reelabora críticamente desarrollos de la antropología social⁵ y, a partir de las contribuciones de algunos autores (Rockwell 1987; Velasco y Díaz de Rada 1997; Hammersley y Atkinson 1994; Willis 1980; Achilli 2005; Neufeld 1996/1997; entre otros), se plantea que la etnografía no es un método sino un enfoque y que, como tal, implica un posicionamiento teórico-metodológico, que explicitaremos sucintamente.

En sintonía con otros aportes antropológicos, en este enfoque el eje central del análisis está puesto en las situaciones que se viven cotidianamente (sean formas rutinarias o singulares, aisladas) y que, a pesar de que constituyen el modo en que se desenvuelve la vida social, no se suelen tematizar públicamente por escrito (Achilli 1993). Este campo de lo “no documentado” refiere a lo familiar, lo obvio, lo intersticial, lo informal, pero también al entramado de intereses y poderes de quienes dominan y que nunca ponen por escrito (Rockwell 2009).

Uno de los aspectos centrales de esta perspectiva es el esfuerzo por situar lo cotidiano en la trama de los procesos de reproducción social (Heller 1977), es decir, como una estructura en la que se puede observar el origen y el movimiento de acontecimientos más generales de lo social (Santillán 2012). La necesidad de abordar un “presente historizado” (Neufeld 1996), desde un enfoque relacional, destaca en la investigación etnográfica sobre la desigualdad social y educativa (Achilli 2005). El proceso de investigación dirige su interés a las tramas de relaciones y procesos en los que los sujetos construyen su accionar cotidiano. El abordaje relacional asume que la realidad social está constituida por procesos conflictivos y contradictorios, atravesados por relaciones de hegemonía y subalternidad (Ezpeleta y Rockwell 1987).

El sujeto en la etnografía educativa latinoamericana es un activo constructor del mundo social, siempre constituido en una trama de relaciones históricas, recuperando su capacidad de agencia. Esta última, a su vez, debe ser entendida en la constante tensión que se produce entre las limitaciones estructurales, en las cuales los sujetos se encuentran insertos, y sus posibilidades y márgenes de acción. La noción de “apropiación” que recupera la perspectiva es una herramienta clave para entender esta articulación. La categoría da cuenta simultáneamente del sentido activo y transformador de la agencia humana (Heller 1977), así como del carácter restrictivo y posibilitador a la vez de la cultura (Willis 1980); sitúa la agencia en la persona, ya que se refiere a la forma en que se toma posesión y se usan los recursos culturales disponibles (Rockwell 1996). Un aporte específico y central de este enfoque es que, a partir del concepto de experiencias formativas (Rockwell 2001; Achilli 1996), la etnografía educativa abordó la capacidad de agencia de niños, jóvenes y adultos, entendidos como

trista. Véase Grignon y Passeron 1992.

⁵ Si bien los orígenes y los desarrollos de la antropología social, hasta bien entrado el siglo XX, han estado intrínsecamente relacionados con los procesos de colonización (muchas veces, negándolos o invisibilizándolos) y, en este sentido, conllevan una serie de “herencias no queridas” (Neufeld y Wallace 1998), también dieron lugar a importantes revisiones y reformulaciones que, a su vez, permitieron recuperar aportes sustanciales de la tradición teórica de la disciplina (que adquieren profundidad también a partir de los aportes de otros campos, tales como la historia). Asimismo, en las formulaciones de la etnografía educativa a la que referimos, han tenido un lugar central, a su vez, la revisión de los aportes de Antonio Gramsci y de Agnes Heller (entre otros).

sujetos activos de las tramas de relaciones en las que están inmersos.

Poner el foco en la descripción de las prácticas y de los sentidos que construyen los sujetos de investigación es inseparable de otra característica de este abordaje: la centralidad del etnógrafo como sujeto social y su experiencia directa en el terreno. Esta perspectiva exige una presencia prolongada en el terreno para construir relaciones de confianza con los interlocutores. De esa forma, procura aproximarse a los lenguajes y conocimientos locales, evitando la evaluación y la prescripción e intentando integrar el saber de los sujetos de investigación en la construcción misma de la descripción etnográfica. Esta construcción en diálogo del conocimiento antropológico implica que tanto investigador como sujetos investigados poseen y hacen uso de su capacidad de agencia en la trama de su interacción. El investigador se mueve entre lo sincero y lo estratégico, y su reflexividad etnográfica acompaña el desarrollo de los diálogos mientras recuerda, relaciona y busca maneras de ligar lo conversado con otros temas. Pero los interlocutores también usan estrategias; deciden (de formas más y menos conscientes) qué decir y qué callar. La confianza se va construyendo de a poco (Rockwell 2009).

La manera de establecer una relación con los sujetos con quienes estudiamos ha sido un tema central de la reflexión antropológica. Esta preocupación disciplinar reconoce el problema ético que existe en el fondo de todo trabajo etnográfico: la inherente asimetría fundamental de la situación de trabajo de campo. Esa asimetría es ineludible ya que el investigador viene desde afuera con interés de conocer cómo ven su mundo los de adentro (Marcus 1992). A veces, “asumir en la práctica una actitud de aprender es muy difícil en ambientes que nos conceden como investigadores, una posición de privilegio” señala Elsie Rockwell (2009:187) y subraya que “invertir la relación de poder implicada en los papeles institucionalizados de entrevistador y entrevistado requiere mucha reflexión y vigilancia” (187). De igual manera, establecer una relación de igual a igual ha sido imposible cuando el etnógrafo representa, potencialmente, a las fuerzas externas que inciden en la vida en el interior de la comunidad. La conciencia de nuestra situación de privilegio suele ser un primer paso hacia un cambio de actitud. Sin embargo, el etnógrafo depende siempre de los sujetos para llevar adelante con éxito la investigación. La naturaleza del conocimiento producido etnográficamente es resultado de cierto grado de acuerdo entre los marcos de interpretación que emergen entre el etnógrafo y las personas con quienes conversa sobre un tema en particular. Los significados logrados están imbuidos de los supuestos culturales tanto del investigador como de las personas con quienes trabaja. En este sentido, profundizar en la naturaleza de la interacción investigador-sujetos y del conocimiento que produce es una tarea continua e inherente al enfoque etnográfico.

Es ya un clásico decir que la etnografía no estudia casos sino “en casos” (Geertz 1987). En este sentido, como dijimos antes, la discusión que plantea este trabajo surge de dos investigaciones que (dentro de esta tradición de la etnografía educativa latinoamericana) abordan la relación entre familias y escuelas (Neufeld 1988; Cragnolino 2001; Santillán 2012; Achilli et. al. 2000; Achilli 2010; Ominetti 2008). La primera de ellas se enfocó sobre las prácticas cotidianas vinculadas con la educación y escolarización infantil, y los sen-

tidos sobre las mismas, de adultos que tienen a su cargo niños en edad escolar y de docentes (y/u otros miembros de las instituciones escolares), así como las relaciones e interacciones entre ellos, atendiendo también a sus propias experiencias, en contextos profundamente marcados por la desigualdad social⁶. La segunda abordó como temática central la relación entre educación y “clase alta”. Se propuso estudiar las trayectorias educativas de “las familias tradicionales argentinas”⁷ y su articulación con procesos de diferenciación y desigualdad social. Ambas investigaciones se desarrollaron desde este enfoque teórico-metodológico y están impregnadas de conceptualizaciones que surgen de aportes ya históricos y con una amplia tradición en la antropología.

El abordaje al que suscribimos reconoce la centralidad del investigador en el proceso de investigación y su involucramiento personal y subjetivo (que implica un sentir-estar-saber) ahí, en la construcción de conocimiento; la capacidad de agencia y su articulación con los condicionantes estructurales de todos los sujetos involucrados en la experiencia etnográfica; la relación de asimetría fundamental constitutiva de ese proceso. Tomando como punto de partida estas consideraciones, este trabajo discute la especificidad del trabajo de campo según la clase social de nuestros sujetos de estudio.

⁶ Indagar en profundidad sobre las relaciones entre las familias y las escuelas implicó abordar múltiples dimensiones de análisis, que remiten a diversos procesos sociohistóricos (Cerletti 2010). El contexto empírico de la investigación fue un barrio de la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires. Se trata de una “ex villa de emergencia” que atravesó un proceso de regularización de la propiedad de los terrenos (mediante procesos de organización comunitaria) y de autoconstrucción de las viviendas. En su configuración actual se observan claras marcas de su historia como villa. En ese contexto, se mantuvieron contactos con varias instituciones, a partir de las cuales se establecieron vinculaciones con adultos con niños en edad escolar a su cargo. También se llevaron adelante entrevistas y observación participante en una escuela situada en el mismo barrio. De tal forma, el trabajo de campo se realizó durante varios períodos de diversa duración e intensidad (entre los años 2004 y 2006, y luego por otro período nuevamente en 2008), desarrollando tanto entrevistas abiertas en profundidad como observación participante en distintos ámbitos (barrial, doméstico, escolar, entre otros) y en diversas situaciones cotidianas. Asimismo, esta indagación se complementó con el análisis de fuentes secundarias y documentales (leyes, normativas, actas, circulares, producciones de organizaciones barriales, publicaciones de organismos nacionales e internacionales, etc.), y con entrevistas con sujetos vinculados a distintas instituciones que atienden a niños y familias (Centro de Salud, Parroquia, Equipo de Orientación Escolar, entre otros).

⁷ Esta categoría social de identificación refiere a una red de grupos de parentesco vinculados a través de sus apellidos, que son asociados con la “elite fundadora de la patria” y que tienen un pasado en el país con anterioridad a las inmigraciones masivas. A grandes rasgos, la “clase alta” remite a una trama formada por las “familias tradicionales” de nuestro país: “llegaron primero”, están vinculados a “la tierra” y fundaron (según representaciones ampliamente instaladas) buena parte de la Argentina moderna. Estar inserto en una red social formada por algunas familias, hablar de determinada manera son algunos de los signos que las diferencia (Gessaghi 2011). El trabajo de investigación se basó en 63 entrevistas abiertas en profundidad a adultos entre 30 y 80 años, miembros de “familias tradicionales”, con el objeto de reconstruir sus experiencias formativas. Si bien el campo elegido no se circunscribe a un territorio, se siguió la red de relaciones construida por los sujetos y las entrevistas se realizaron con personas que nos iban recomendando unas a otras. Se indagó respecto de tres generaciones dentro de cada familia, intentando por este medio comprender las continuidades y transformaciones en sus trayectorias de vida. Como complemento de estas fuentes orales se utilizaron fuentes bibliográficas y material periodístico. Además se entrevistaron a otros informantes clave referidos por los entrevistados: por ejemplo, genealogistas, directores de guías sociales, entre otros. El trabajo de campo incluye, igualmente, el análisis de biografías escritas por miembros de las “grandes familias”, libros editados por ellos, que fueron entregados a la investigadora durante las entrevistas. El trabajo con fuentes se completa con libros consultados en la biblioteca del Jockey Club de Buenos Aires sobre “la clase alta” y el registro hemerográfico centrado en las referencias a las “grandes familias” en los principales diarios de tirada nacional (*Clarín*, *La Nación* y *Página 12*) entre los años 2006 y 2010. Finalmente, se realizaron observaciones (a veces participantes) en eventos “de caridad” realizados por las escuelas a las que asisten los entrevistados y de diversas situaciones institucionales (actos escolares, entradas y salidas de las escuelas, entre otras).

TRABAJO DE CAMPO Y CLASES SOCIALES: ¿ESPECIFICIDADES METODOLÓGICAS?

Nuestra inquietud por abrir la discusión sobre la supuesta especificidad de las investigaciones según su recorte de clase se funda en los reclamos de dos auditorios. Por un lado, los supuestos arraigados en buena parte del sentido común de muchos colegas que, ante la presentación de nuestros trabajos en congresos y reuniones científicas, manifestaban la preocupación acerca de cómo la antropóloga había logrado “acceder” a los sujetos de estudio pertenecientes a la “clase alta”. Por otro, la ratificación de ese sentido común por parte de numerosos análisis que subrayan los desafíos metodológicos extras del trabajo con las clases “superiores”. Entre los retos más citados se señalan: las dificultades de acceso a “las elites”⁸, en términos de con quiénes hablar (Badaró y Vecchioli 2009) y acerca de qué es posible hablar (Marcus 1992), la opacidad de la información que ellas alcanzan a dar al investigador (Shore y Nugent 2002), la posición dominada del investigador, la distancia social y la violencia simbólica a la hora de entrevistar a los dirigentes (Pincon y Pincon-Charlot 2002); la reivindicación de los sujetos de un estatus de colaboradores activos en la investigación (Wagner 1998) y la constante evaluación del investigador por parte de sus informantes (Marcus 1992).

LA DIFICULTAD DE ACCESO AL CAMPO

El supuesto acerca de las dificultades de acceso a los sujetos de la elite sugiere, por contraposición, que acceder a trabajar con los sectores populares es relativamente fácil. Durante el proceso de investigación realizado por una de nosotras con sectores subalternos, precisamente, se sucedieron muchas de estas situaciones en las que el campo parecía “cerrarse”. Pero cada nuevo momento de “apertura” del campo (que no sucede solo al principio de la investigación⁹), más allá de las dificultades particulares que revistiera, se producía en condiciones de alguna manera más favorables que el anterior. En el desarrollo de ese proceso, se va conociendo, con un poco más de profundidad, la trama local. Estas situaciones de aparente “cierre” tenían que ver, especialmente, con la cantidad de entrevistas canceladas (con o sin previo aviso), con las que no se aceptaban, con las dificultades para acceder a ámbitos en los que realizarlas, entre otras cuestiones que se mencionan más adelante. De hecho, en los primeros momentos del acercamiento a ese contexto local, en simultaneidad con nuestros esfuerzos por establecer estos primeros contactos, surgió una demanda, a través de un referente barrial (que formaba parte de uno de los grupos que dis-

⁸ Se usa el término “elites” para referirse en líneas generales a los sectores más privilegiados de la sociedad. Para una discusión pormenorizada de sus implicancias teóricas y sus diferencias con el concepto de “clase”, ver Gessaghi 2010.

⁹ Nos referimos a los múltiples momentos en que, a lo largo del desarrollo del trabajo de campo, se generan nuevos contactos, o el acceso a nuevas instituciones o grupos de sujetos con los que interactuar. Estos momentos de primeros acercamientos múltiples revisten dificultades particulares, como se desarrolla a continuación. Sin embargo, los momentos posteriores a estas “aperturas” también pueden implicar diversas dificultades, desafíos, conflictos, que son constitutivos del desarrollo del trabajo de campo.

putaban entre otras cuestiones la dirección de la Asociación Vecinal del barrio), que interpelaba al equipo de investigación del que formábamos parte¹⁰ para organizar actividades de apoyo escolar. Con un intenso proceso de negociación mediante, se llevó a cabo esa experiencia, que implicó esfuerzos importantes de parte de varios miembros del equipo. Con el tiempo, nos íbamos dando cuenta de que este modo de apertura del campo nos ligaba con determinado sector (mismo de la gente que íbamos conociendo), al tiempo que nos alejaba de otros¹¹.

El “proceso de acceso” al campo se realiza desde ciertas decisiones iniciales respecto del abordaje de la investigación y de las posibilidades con que se cuenta. Y a medida que se avanza en las acciones concretas, en la búsqueda de contactos y en la construcción de vínculos con distintos sujetos, lo que sucede a partir de ahí combina, inevitablemente, las condiciones de posibilidad, las limitaciones, las nuevas aperturas, el descubrimiento (en el sentido de encontrarse con sorpresas, con cosas que no se anticipaban), entre muchas otras cuestiones que tensionan los supuestos previos (central en tanto condición de posibilidad para la construcción de nuevos conocimientos), el lugar propio como investigador/a y la relación con los sujetos de la investigación. Efectivamente, en momentos posteriores del trabajo de campo en ese barrio, a partir de nuestro conocimiento creciente sobre el ámbito local particular, fuimos buscando otras formas y vías de contacto para generar nuevas aperturas, que, como decíamos, no estuvieron libres de dificultades (como así tampoco, el resto del desarrollo del trabajo de campo), pero que fueron permitiendo enriquecer el proceso etnográfico.

Si bien estas características, de ningún modo, son exclusivas del trabajo de campo con una clase social en particular, sí es importante señalar peculiaridades (vinculadas a las condiciones materiales de existencia) que generan situaciones específicas al respecto. Así, mientras que el acceso a realizar entrevistas con la clase alta fue relativamente fácil (según avanzaremos más abajo), no sucedió así con las posibilidades de llevar a cabo observación participante en situaciones cotidianas. A la inversa, en el trabajo con sectores populares, los modos de habitar los barrios, las configuraciones de cantidad de prácticas cotidianas realizadas en lugares de público acceso¹², sí permitieron generar situaciones de interacción (observación participante) con mayor frecuencia. Pero, por el contrario, para realizar entrevistas, además de las dificultades propias de este tipo de abordaje en profundidad, se resentaron condiciones desfavorables vinculadas directamente a las marcas de la desigualdad social. Las entrevistas realizadas al aire libre (que muchas veces no se podían hacer en las casas por sus pequeñas dimensiones y la cantidad de gente que las habita), entre otras cuestiones de orden semejante (como, por ejemplo, la ausencia total de bares en la zona), quedaban supeditadas a las condiciones climáticas y a lugares de

¹⁰ Se trata de un proyecto Ubacyt (Universidad de Buenos Aires, Secretaría de Ciencia y Técnica), dirigido por María Rosa Neufeld y co-dirigido por Liliana Sinisi y Ariel Thisted, del cual ambas autoras forman parte.

¹¹ Para una discusión en profundidad sobre esta experiencia y sus implicancias, ver Neufeld y Thisted 2010.

¹² Nos referimos a las ferias barriales, festivas, las múltiples instituciones dirigidas a la atención de niños y familias, como centros de salud, asociaciones vecinales y comunitarias, iglesias y parroquias, etc.

encuentro complicados de sostener (aunque no resultaran tampoco en impedimentos totales). Asimismo, los encuentros (o reencuentros) pautados, que muchas veces no se concretaban (de modo imprevisto), sumado a las frecuentes interrupciones de las entrevistas por las condiciones mencionadas, implicó avanzar con un trabajo difícil de sostener, sin estructura espacial ni temporal. Es importante aclarar que estas dificultades no impidieron desarrollar la investigación (presumir que sí lo harían *per se* hablaría de un supuesto subyacente que implicaría que el acceso y el desarrollo del trabajo de campo podrían estar libres de conflicto, y/o que esos conflictos no serían también parte inherente del proceso de construcción de conocimientos). Por el contrario, estas dificultades particularizaron este proceso en concreto, planteando desafíos y caminos de búsqueda constantes. Por cierto, esta particularidad implicó una gran disponibilidad de tiempos por parte de la investigadora. Sin embargo, en los enfoques con los que estamos discutiendo, esta dificultad suele pensarse como exclusiva de los sectores de alto poder adquisitivo. Así, en su trabajo con diplomáticos y otras elites cosmopolitas, Wagner (1998) relata que una de sus mayores dificultades fue la necesidad de contar con mucha disponibilidad horaria durante el trabajo de campo porque sus entrevistados le cancelaban a último momento las citas o se las olvidaban, deslizándose un supuesto de exclusividad de esta situación en relación con la clase social o con las ocupaciones de sus entrevistados. Claramente, la necesidad de contar con tal disponibilidad no se restringe, de ningún modo, a una cuestión determinada por la clase social, sino por situaciones mucho más vastas y complejas, que por supuesto, con especificidades propias de cada situación de vida, siempre pueden implicar dificultades u obstáculos para el desarrollo del trabajo de campo.

Asimismo, a lo largo de la investigación con “las familias tradicionales”, la investigadora no recibió nunca una negativa para realizar una entrevista, ni siquiera a que ellas fueran grabadas; jamás le demandaron una nota explicativa acerca de qué iba a hacer, dónde iba a ser publicado, etc. Y esto nos lleva a enfatizar que tanto los problemas de acceso, como las dificultades y las sucesivas aperturas en el desarrollo del trabajo de campo son constitutivos de los procesos que analizamos. Por tanto, deben ser explicados en sus tramas de producción. La apertura del campo en la investigación con “la clase alta” tuvo que ver con el trabajo activo y dinámico que realiza una heterogeneidad de sujetos y que constituye *el proceso de producción de “la clase alta”*. Allí, el desafío para la antropóloga no fue cómo darles voz a los sujetos sino cómo no ser un “vocero del grupo” (Latour 2008). Si a lo largo de su investigación su posición como antropóloga siempre fue bienvenida, ello se vincula con que su “estar ahí” decía algo acerca de la existencia de “la clase alta”. El enfoque antropológico permite comprender la facilidad para acceder a las entrevistas como parte de la trama del trabajo de construcción de “la clase alta”. Documentar ese “trabajo” contribuye a desnaturalizar la diferencia, a poner en evidencia que ella es fruto de relaciones históricas y no derivación de alguna naturaleza esencial. En tanto tal puede ser contestada y, en ese sentido, se continúa el clásico compromiso de la antropología latinoamericana con las mayorías subalternas.

LAS ELITES SON OPACAS

Otro de los pretendidos problemas en el momento de trabajar con las elites remite a las dificultades en torno a lo que efectivamente se puede hablar con ellas (Marcus 1992). Este postulado lleva implícita la suposición de la transparencia de la acción social y la ilusión de que el investigador puede conocer “todo” acerca de los procesos que estudia. Como señala Nader (1972), los antropólogos siempre tuvimos problemas de acceso para estudiar las poblaciones que fueran de nuestro interés. Pocos etnógrafos pueden aspirar a una aceptación total por parte de los sujetos con los que investiga. Por otra parte, el acceso a lo que se muestra es limitado, siempre. Solucionar esas dificultades ha tenido que ver con, como señalamos en el apartado anterior, utilizar una herramienta metodológica clave del conocimiento antropológico que es “entrar en relación” con los otros y establecer lazos de confianza. Como diversos autores han planteado (entre ellos, Rockwell 2009; Velasco y Díaz de Rada 1997), la construcción de esa relación es un tema central en la etnografía y no se limita a las etapas iniciales en términos cronológicos de la investigación, sino que se extiende potencialmente en múltiples momentos.

Pero esto no es exclusivo del trabajo con ninguna clase social. El acceso a la información en el campo nunca es completo, ni casual: se inscribe dentro de una relación que toma en cuenta la posición del etnógrafo. Durante el transcurso de la investigación con la “clase alta argentina” la antropóloga pudo trabajar en el Jockey Club. Mientras que la sede central de dicha institución solo acepta a hombres, la sede social ubicada en San Isidro permite la presencia de mujeres. En un espacio, permaneció escondida en la biblioteca bajo el control cauteloso del bibliotecario y, en el otro, pudo participar de numerosos encuentros sociales familiares y cenas de beneficencia. Era su condición de mujer y no las relaciones de clase lo que le facilitaba o le obstaculizaba la observación y la participación.

En otras oportunidades, no integrar el grupo social de “las grandes familias” pero haber realizado los contactos a través de amigos en común colocaba a la investigadora en una “distancia justa” que permitía a los entrevistados hablar y contar sucesos de sus historias de vida sumamente dolorosos. Lejos de la necesidad de “aparentar” nada, ante un extraño-semejante, los hechos narrados en las entrevistas sorprenderían a quien prejuzga el constante control de los sujetos acerca de lo que muestran y cómo se presentan.

Similarmente, en el trabajo de campo con sectores subalternos, se producen constantemente situaciones en las que los sujetos comparten determinadas cuestiones y no otras, dependiendo de múltiples circunstancias (pero no determinadas por el hecho de pertenecer a las clases subalternas). En este sentido, las vías por las cuales nos contactábamos con distintos sujetos, según se mencionó más arriba, habilitaban con mayor facilidad u obstruían el tratamiento de ciertos temas. También muchas veces la investigadora era interrogada y evaluada sobre sus propias experiencias educativas y de vida y, frente a algunas respuestas (por ejemplo, haber asistido a escuelas públicas, o haber transitado determinadas experiencias escolares, o mismo algunas ideas sobre la propia investigación), se pudo observar que se producían situaciones de mayor confianza y se compartían más ampliamente experiencias vitales. Trabajando en

temáticas educativas, es de hecho frecuente que, si la vinculación se establece a través de las escuelas, los adultos con niños a su cargo (padres, abuelas, entre otros) no expresen fácilmente diversos conflictos y tensiones, mientras que, al conectarse por vías más alejadas de las instituciones educativas, esas cuestiones surgen con mayor frecuencia (ver Neufeld y Thisted 2005).

Es decir, los entrevistados (cualquiera sea su posición social) siempre seleccionan qué dirán y qué mostrarán al investigador. Es más, el investigador hará lo mismo. Entender qué se muestra y qué no no implica que algo sea, más o menos, verdadero sino que forma parte de la comprensión misma de la interacción social observada (Berreman 1963). Como se destacó anteriormente, el enfoque etnográfico asume implícitamente la capacidad de agencia de todos los sujetos involucrados en la experiencia de campo: investigador e interlocutores, sin importar cuál sea la clase social de procedencia. Asimismo, distintos trabajos han descrito, de manera similar a la que planteamos acá, los modos en que los sectores populares negocian con los antropólogos su participación en sus investigaciones (Santillán 2012; Cerletti 2010; Neufeld, Thisted y Sinisi 2010), demandan reciprocidades y se apropian del trabajo de campo de distintas formas.

Resumiendo, sostenemos que no es la clase social de los sujetos objeto de la investigación etnográfica lo que determina la facilidad o no del acceso al campo, sino las condiciones en las que los sujetos viven su vida cotidiana, y las posibilidades y limitaciones que esto genera. Esto, sin embargo, pone también en evidencia la definición de clase social que estamos asumiendo. Si consideramos, como en este caso, la clase social no como un atributo de los sujetos sino como una relación que solo puede ser comprendida a partir de la experiencia que produce (Thompson 1984; Rockwell 2009), se desprende de allí la riqueza del enfoque etnográfico. Este coloca la experiencia en el meollo de la teoría de la cultura, presentando las diferencias sin reificarlas y manteniendo abierta la hipótesis de clase como uno de los organizadores significativos de ideas y comportamientos en la sociedad contemporánea, junto con sexo, etnia y generación (Fonseca 2005).

EL CAMPO COMO CONFLICTO

Por otra parte, y siguiendo los postulados del enfoque etnográfico reseñado, entendemos que existe una relación de asimetría fundamental inherente al trabajo antropológico y que ella debe ser objeto de nuestra reflexividad etnográfica. La supuesta relación de dominación-subalternidad entre investigador-sujetos cuando se trabaja con los sectores más privilegiados es dinámica y cambiante pero no es exclusiva de la construcción de conocimiento con las elites. Las relaciones en el campo cambian continuamente. En este sentido, no hay mayores diferencias cuando se investiga con “la clase alta” o con los sectores subalternos. La relación de dominación-subalternidad en el campo es siempre una negociación entre sujetos en posiciones sociales que no se reducen a la posición de clase.

Muchas veces, en nuestro trabajo con sectores subalternos, nos pidieron explicaciones sobre nuestra investigación, nos pusieron condiciones respecto a

la realización de entrevistas (por ejemplo, respecto a grabarlas), nos solicitaron permisos especiales en caso de acercarnos a algunas instituciones, confrontaron saberes y experiencias. El referente barrial al que nos referimos anteriormente, de hecho, era un asiduo lector de textos antropológicos y sociológicos, además de militante social de larga trayectoria, y discutía con vehemencia distintos argumentos o posicionamientos de los miembros del equipo mencionado (lo cual implicaba desacuerdos -y a veces tensiones- que no impidieron el desarrollo de la relación). En numerosos encuentros, en charlas con la investigadora se producían intercambios sumamente enriquecedores donde estas ideas se confrontaban, discutían (a veces con acuerdos y otras no), se intercambiaban materiales desconocidos por uno o el otro, en diálogos que se producían con creciente confianza.

Entre otras cuestiones, estos sucesos ponen en evidencia claramente la dinámica compleja de estas relaciones que, difícilmente, puedan asimilarse a un vínculo de dominación y subalternidad (y, mucho menos, aún en una dirección lineal, única). Lógicamente es imposible borrar la diferencia, asimilarse o mimetizarse, pero las relaciones de poder se negocian constantemente entre investigador y entrevistados. Estos últimos no son un grupo homogéneo y, por eso, dicha relación varía de acuerdo con las relaciones de género, de edad, de clase entre los sujetos (entre otras cuestiones que difícilmente puedan establecerse completamente a priori), y cambia a lo largo del tiempo.

Por tanto, el campo no es un contrato que se establece con los sujetos de una vez y para siempre. Al contrario, es necesario entender las relaciones en el terreno como conflictivas, negociadas continuamente, fluctuantes y dinámicas. Es por eso que (discutiendo con los estudios que pregonan las dificultades de investigar cuando el antropólogo se encuentra en una posición subalterna), en nuestras experiencias de investigación, esa subalternidad fue constantemente negociada y no siempre fue tal, sea cual fuere el contexto social abordado.

Dado que la antropóloga interesada por las “grandes familias” realizó parte de sus estudios de doctorado en una universidad francesa, venir de París le otorgaba un reconocimiento especial por parte de muchos entrevistados. Por otra parte, las “familias tradicionales” no son un grupo homogéneo y la construcción de dicho grupo social implica la constante disputa en términos de cuál es el principal principio de legitimación de la posición social (Bourdieu 2013). La educación participa de los procesos de jerarquización de “la clase alta”, por lo tanto el hecho de estar haciendo un doctorado otorgaba a la investigadora un criterio de distinción que los entrevistados reconocían cómo legítimo.

Dicho brevemente, es necesario comprender el “campo como conflicto”. Es decir, como un proceso atravesado por relaciones de asimetría en que los sujetos, investigador e informantes, negocian, se apropian, controlan y producen el sentido de sus prácticas.

Este es uno de los motivos por los que la etnografía plantea la necesidad de una permanencia prolongada en el terreno. Más aún, solo es posible dar cuenta de los procesos bajo estudio en profundidad, cuando los conocimientos que producimos, a partir de la permanencia y la recurrencia, son analizados a la luz de diversas fuentes y documentos que nos permiten también ahondar en la historización y la relación de tales procesos con otros de mayor generalidad;

cuando los confrontamos con los sujetos mismos con los que trabajamos; cuando los ponemos en diálogo con aportes de diversas procedencias. En síntesis, la permanencia prolongada en el terreno permite dar cuenta de la complejidad y la riqueza de la vida social, siempre como parte de un proceso analítico que antecede, acompaña y procede al trabajo en terreno, y que, por tanto, lo incluye y lo rebasa.

Subrayamos el carácter negociado de las relaciones en el terrero, con sujetos de cualquier posición social. Suponer que es distinto con un sector u otro (más allá de la ingenuidad moralizante) es imputar pasividad ya sea al sujeto-objeto o al investigador. Cualquiera de estos abordajes resulta problemático (Abélès 2008). Aún en ambientes que nos conceden, como investigadores, una posición de privilegio, se vuelve necesario invertir las relaciones de poder (como ya se dijo, mediante mucha reflexión y vigilancia) para asumir una posición de aprender y para poder así producir conocimiento etnográfico (Rockwell 2009).

REFLEXIONES FINALES

En mucha de la literatura sociológica existente, el abordaje teórico-metodológico del trabajo de campo con distintas clases sociales suele ser analizado desde perspectivas que postulan implícitamente cierta *autoridad simbólica* entre los sujetos (según la clase social de pertenencia), con una suerte de *escalonamiento pre-establecido* (entre clase alta, clase media y clase baja) dado por la relación de poder respecto al investigador (que se presume de clase media) y a la posibilidad que tienen las personas de aceptar, negar, o establecer condiciones para ser incorporados como sujetos de la investigación, según sean de una clase social u otra. Pero esto no es exclusivo de los abordajes sociológicos. La antropóloga brasileña Claudia Fonseca señala que, en las últimas décadas, son escasas las investigaciones antropológicas que centran sus análisis en el recorte de clase exclusivamente y que, cuando lo hacen, tienden a apoyarse en conceptos y abordajes analíticos desarrollados en disciplinas menos etnográficas. Según la autora, la aversión de los antropólogos al tema clase no se mantuvo estable en el tiempo y ha respondido a los vaivenes de las políticas de financiamiento que, a partir de la década de 1990, privilegió las cuestiones de género, etnia y otras *identity politics* (Fonseca 2005). Explorando los trabajos que vinculan el enfoque etnográfico y la clase social, Fonseca señala que algunos reniegan, en los hechos, de la perspectiva etnográfica aplicada a los grupos populares de la sociedad contemporánea: en muchos “las actitudes ignorantes, alienadas o atrasadas de los pobres son tácitamente presentadas como causa principal de su miseria y con eso el problema se desplaza de la pobreza hacia el pobre” (125). En otros, prevalecen las prenociones del autor y sus deseos de salvar a sus informantes de la miseria. O, en su defecto, las investigaciones enuncian una agencia claramente del lado del investigador que percibe todo lo que el informante no ve. Al mismo tiempo se homogeneiza la variedad de personas en el “gheto”¹³, se pintan sus estrategias como meramente compensatorias,

¹³ La autora hace referencia a los trabajos de L. Wacquant (1996 y 1999).

o pobremente adaptativas, y se privilegia el recorte económico.

En este debate, reafirmamos la potencialidad del enfoque etnográfico (y en particular, de la tradición desarrollada por la etnografía educativa latinoamericana) para dar cuenta de la complejidad de los procesos atravesados por relaciones de clase. Buscamos traer al debate el desafío que esto implica más allá de las fronteras de quienes compartimos un enfoque relacional (crítico, histórico) sobre el mundo social. Sin soslayar la profunda desigualdad social a la que da lugar la sociedad de clases, en este artículo quisimos poner en primer plano y discutir algunos supuestos que es necesario revisar constantemente en la producción de conocimientos socioantropológicos. Nos referimos, por un lado, a la capacidad de agencia de *todos* los sujetos, es decir, a las posibilidades de cualquier persona de discutir, aceptar, negar, cuestionar, interrogar, condicionar, negociar, la relación con el/la investigador/a, a través de procesos que no están supeditados a la clase social de pertenencia de los sujetos con los que investigamos. Y, por otro, a las condiciones materiales de existencia de nuestros/as entrevistados/as, que constituyen efectivamente la arena en la que sí podemos ubicar diferencias vinculadas con las experiencias de vida en contextos profundamente desiguales. En tal caso, el trabajo del/a etnógrafo/a es dar cuenta de cómo se conjugan tales condiciones (incluida la clase social) en los procesos que analizamos, que siempre se lleva adelante a través de complejos procesos de apropiación en los que se pone en juego la capacidad de agencia de cualquier ser humano.

Lejos de minimizar la relevancia de la desigualdad social y los modos de abordarla en el trabajo de campo, lo que planteamos es ubicarla en su justa medida: es decir, *no desplazar los efectos de la desigualdad social a la capacidad de agencia de los sujetos*. Es a partir de una concepción relacional, dialéctica, del mundo social y de la noción de sujeto con la que se trabaja, que se pueden leer las dificultades y las particularidades del acceso al terreno, y el desarrollo del trabajo de campo (con sus múltiples aperturas), sin caer en determinismos o análisis lineales que atribuyen supuestas características estancas a los sujetos según la clase social de pertenencia. En última instancia, el análisis comparativo de nuestras investigaciones sobre este eje analítico busca poner en evidencia que las especificidades asumidas por muchos estudios (y también presentes en las inquietudes de muchos colegas, según mencionamos) atribuyen la particularidad de las “clases altas” a supuestos reduccionistas de lo social. En el campo educativo, esta discusión cobra una relevancia sumamente significativa, ya que estos desplazamientos que se producen entre la desigualdad social y la capacidad de agencia de los sujetos (que acá analizamos en relación al trabajo de campo, pero que también pueden ser tomados en relación con muchas otras dimensiones de análisis) derivan, con frecuencia, en la construcción de imágenes estereotipadas. De ellos se infieren también prescripciones e indicaciones a los adultos provenientes de los sectores populares, que tienen niños a su cargo, negándoles esta capacidad de agencia y culpabilizándolos por situaciones que el análisis en profundidad muestra con mucha mayor complejidad y multicausalidad.

Para finalizar, nos parece sugestivo plantear una hipótesis por seguir trabajando: las dificultades de acceso al campo no están *per se* determinadas por la

clase social de pertenencia, sino más bien se ligan con los procesos bajo estudio. Vincular las dificultades de acceso al campo y los desafíos teórico-metodológicos del trabajo con distintas clases sociales a los procesos sustantivos sobre los que interesa indagar implica un intento por evitar el recorte de “objetos” a ser investigados, buscando incorporar al análisis de esos mismos procesos las dificultades que implica acceder a ellos, haciendo uso de una herramienta clave de nuestro enfoque: explicarlos en sus tramas contextuales, históricas y relacionales. Trabajar sobre procesos, y no recortando objetos, es, en todo caso, lo que habilita *entradas posibles* al campo.

BIBLIOGRAFÍA

- Abélès, M. (2008). Campo y subcampo. En Ghasarian, C. (Ed.), *De la etnografía a la antropología reflexiva* (pp. 43-52). Buenos Aires: Ediciones Del Sol.
- Achilli, E. (1993). La cotidianidad. Algunas consideraciones teórico-metodológicas. Manuscrito no publicado, Universidad Nacional de Rosario, Argentina.
- Achilli, E. (1996). *Práctica docente y diversidad sociocultural*. Rosario. Homo Sapiens.
- Achilli, E. et. al. (2000). *Escuela y Ciudad. Exploraciones de la vida urbana*. Rosario. UNR Editora.
- Achilli, E. (2005). *Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario. Laborde Editor.
- Achilli, E. (2010). *Escuela, Familia y Desigualdad Social. Una antropología en tiempos neoliberales*. Rosario. Laborde Editor.
- Badaró, M. y Vecchioli, V. (2009). Algunos dilemas y desafíos de una antropología de las elites. *Etnografías Contemporáneas*, 4, pp. 7-20.
- Batallán, G. (2007). *Docentes de infancia. Antropología del trabajo en la escuela primaria*. Buenos Aires. Paidós.
- Berremán, G. (1963). *Hindus of the Himalayas*. Berkeley and Los Angeles. University of California Press.
- Bourdieu, P. (1984). Espace social et genèse des “classes”. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, Vol. 52, 1, pp. 3-14.
- Bourgois, P. (2010). *En busca de respeto. Vendiendo crack en Harlem*. Buenos Aires. Siglo Veintiuno Editores.
- Carman, M. (2006). *Las trampas de la cultura. Los intrusos y los nuevos usos del barrio de Gardel*. Buenos Aires. Lugar.
- Cerletti, L. (2006). *Las familias, ¿un problema escolar?* Buenos Aires. Noveduc.
- Cerletti, L. (2010). Una etnografía sobre las relaciones entre las familias y las escuelas en contextos de desigualdad social. Tesis de doctorado no publicada, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Argentina.
- Cragolino, E. (2001). Educación y estrategias de reproducción social en familias de origen campesino del norte de Córdoba. Tesis de doctorado no publicada, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Argentina.

- Crapanzano, V. (1992). *Hermes' Dilemma and Hamlet's Desire: On the Epistemology of Interpretation*. Cambridge. Harvard University Press.
- Crapanzano, V. (1980). *Tuhami: Portrait of a Moroccan*. Chicago. University of Chicago Press.
- Davies, J. (2010). Introduction: Emotions in the Field. En Davies, J y Spencer, D. (Eds.), *Emotions in the Field. The Psychology and Anthropology of Fieldwork Experience* (pp. 1-32). California. Stanford University Press.
- Devereaux, G. (1967). *From anxiety to Method in the Behavioural Sciences*. The Hague and Paris. Mouton.
- Dumont, L. (2001). *Homo hierarchicus*. Paris. Gallimard.
- Ezpeleta, J. y Rockwell, E. (1987). *La escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso*. Mimeo. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. México.
- Fonseca, C. (2005). La clase social y su recusación etnográfica. *Etnografías contemporáneas*, Año 1, 117-138. Buenos Aires: UNSAM Edita.
- Geertz, G. (1987). *La interpretación de las culturas*. Barcelona. Gedisa.
- Gessaghi, V. (2010). La parte sumergida del iceberg: clases, elites y clases altas en la construcción de una problemática de investigación. En Neufeld, M.R., Thisted, J.A. y Sinisi, L. (Comps.), *Docentes, padres y estudiantes en épocas de transformación social* (pp. 63-84). Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras.
- Gessaghi, V. (2011). Trayectorias educativas y 'clase alta': etnografía de una relación. Tesis de doctorado no publicada, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Argentina.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía: métodos de investigación*. Barcelona. Paidós.
- Heller, A. (1977). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona. Península.
- Herzfeld, M. (2001). *Anthropology. Theoretical Practice in Culture and Society*. Oxford. Editorial Basil Blackwell.
- Jackson, M. (1989). *Paths Towards a Clearing*. Bloomington and Indianapolis. Indiana University Press.
- Latour, B. (2008). *Reensamblar lo social*. Buenos Aires. Paidós.
- Marcus, G.E. (1992). *Lives in Trust: The fortunes of dynastic families in late twentieth America*. Boulder. Westview Press.
- Nader, L (1972). Up the Anthropologist: Perspectives Gained from Studying Up. En Hymes, D. (Ed.) *Reinventing Anthropology* (pp. 284-311). Nueva York: Pantheon Books.
- Neufeld, M. R. (1988). Estrategias familiares y escuela. *Cuadernos de Antropología Social*, 2, pp. 31-39.
- Neufeld, M. R. (1996/1997). Acerca de Antropología Social e Historia: una mirada desde la Antropología de la Educación. *Cuadernos Del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano*, 17, pp. 145-158.
- Neufeld, M. R. (2009). Antropología y educación en el contexto argentino. Ponencia presentada en la VIII Reunión de Antropología del MERCOSUR, Buenos Aires.
- Neufeld, M. R. y Wallace, S. (1998). Antropología y Ciencias Sociales. De elaboraciones históricas, herencias no queridas y propuestas abiertas. En Neu-

feld et. al. (comps.), *Antropología Social y Política. Hegemonía y poder: el mundo en movimiento* (pp. 37-56). Buenos Aires: Eudeba.

Neufeld, M. R. y Thisted, J. A. (comps.) (1999). *De eso no se habla... Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Buenos Aires. Eudeba.

Neufeld, M. R. y Thisted, J. A. (2005). Mirando la escuela desde la vereda de enfrente. En Achilli et. al. (coords.), *Vivir en la ciudad. Espacios urbanos en disputa* (pp. 193-200). Rosario: Laborde Editor.

Neufeld, M.R, Sinisi, L. y Thisted, J. A. (Eds.). (2010). *Docentes, padres y estudiantes en épocas de transformación social. Investigaciones etnográficas en contextos de desigualdad y diversidad sociocultural*. Buenos Aires. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras.

Neufeld, M. R. y Thisted, J. A. (2010). Investigadores implicados: la investigación educativa en espacios barriales de la Ciudad de Buenos Aires. En Neufeld, M.R.; Thisted, J.A. y Sinisi, L. (eds.), *Docentes, padres y estudiantes en épocas de transformación social. Investigaciones etnográficas en contextos de desigualdad y diversidad sociocultural* (pp. 17-31). Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras.

Ominetti, L. (2008). Familias y cultura escrita. Aproximaciones a realidades cotidianas, domésticas y escolares. *Decisio*, 21, pp. 25-30.

Pinçon, M. E. y Pinçon – Charlot, M. (2002). A Infância dos chefes. A socialização dos herdeiros ricos na França. En Almeida, A.M. y Nogueira, M.A. (Orgs.), *A escolarização das élites. Um panorama Internacional da pesquisa* (pp. 11-28). Petrópolis, R/J: Editora Vozes.

Rabinow, P. (1977). *Reflections of Fieldwork in Morocco*. Berkely. University of California Press.

Robben, A. (2008). Sensorial Fieldwork. En Robben, A. y Sluka, J.A. (Eds.), *Ethnographic fieldwork: an anthropological reader* (pp. 441-449). Oxford: Blackwell.

Rockwell, E. (1987). *Reflexiones sobre el proceso etnográfico*. Mimeo. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. México.

Rockwell, E. (1996). Keys to appropriation: rural schooling in Mexico. En Levinson, B., Folley, D. y Holland, D. (Eds.), *The cultural production of the educated person. Critical ethnographies of schooling and local practice* (pp. 301-324). Albany: State University of New York Press.

Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires. Paidós.

Santillán, L. (2012). *Quiénes educan a los chicos. Infancia, trayectorias educativas y desigualdad*. Buenos Aires. Biblos.

Shore, C y Nugent, (2002). *Elite Cultures: Anthropological Perspectives*. London. Routledge.

Thompson, E. P. (1984) [1963]. *La formación de la clase obrera en Inglaterra*. Barcelona. Crítica.

Velasco, H. y Díaz De Rada, A. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos en la escuela*. Madrid. Ed. Trotta.

Wagner, A. C (1998). *Les nouvelles élites de la mondialisation*. Paris. Presses Universitaires de France.

Willis, P. (1980). Notas sobre el método. En Hall, S., Hobson, D., Lowe, A. y Willis, P. (Eds.), *Culture, Media, Language* (pp. 88-95). London: Routledge.