

¿Un pase de magia? Ejercicios de reflexividad a través de dos procesos de análisis etnográficos¹

Ornela Boix y Nicolás Welschinger

Introducción

¿Bajo qué condiciones los datos producidos a lo largo de una investigación etnográfica se tornan significativos en el proceso de análisis? ¿Cómo se ensamblan los datos con una propuesta teórica específica? ¿De qué manera se ordena la evidencia en un argumento o una tesis? Implicados en la práctica de realizar trabajo de campo, registrar los sucesos, reunir bibliografía, hacer emerger lo significativo y presentar avances de nuestra investigación, perdemos de vista estas preguntas hasta que es demasiado tarde y nos encontramos escribiendo el texto final. Es probable entonces que nuestras decisiones analíticas –en sí mismas imbricadas en todo el proceso de investigación y seccionadas en este libro como efecto de la división del trabajo y de los capítulos– conformen una zona opaca para el trabajo de la reflexividad. Como es usual, el punto quedará meramente sugerido y aparecerá como “un pase de magia” dentro del proceso de investigación.

Recurrir a la literatura metodológica de las ciencias sociales puede resultar más frustrante que iluminador cuando tratamos de esclarecer estas

¹ Agradecemos la lectura de una primera versión de este capítulo por José Garriga Zucal, que nos ayudó a enfocar el problema y recuperar referencias bibliográficas. Asimismo, no queremos dejar de agradecer la orientación que en numerosas instancias nos dio Pablo Semán sobre estas discusiones. En particular, los desarrollos sobre las descripciones analíticas se debatieron en un seminario de métodos etnográficos dictado en la FaHCE (UNLP) por Pablo Semán, Cecilia Ferraudi Curto y Ornela Boix en el año 2015. Como reza la fórmula, los posibles desaciertos corren por nuestra cuenta...

preguntas. Parte de esta bibliografía ha intentado responder estos interrogantes a partir de modelos normativos formalizados, que postulan relaciones abstractas entre los datos y el análisis. Estas propuestas se revelan inadecuadas cuando se trata de investigaciones en las que, como ha argumentado Guber (2013, p. 325), no se procede por pasos generales sino por preguntas a cuestiones y situaciones específicas. Por su parte, al interior de las publicaciones que discuten la etnografía, la reflexividad del investigador se suele acotar al rol del campo que este produce y negocia con sus “informantes”. De esta manera, si los etnógrafos creemos que los pasajes entre los datos y las interpretaciones no se resuelven con estrategias estandarizadas, no acostumbramos a ejercer la reflexividad sobre el movimiento de las descripciones y registros a los llamados informes parciales y finales (bajo la forma de tesis, artículos, libros). En el contexto local, muy pocos trabajos dan cuenta de los vínculos entre ambas instancias de la investigación. La “investigación sobre una investigación” que aplica Guber (2013) a la tesis doctoral de Esther Hermitte es una de las excepciones y ella misma afirma al respecto que no conoce otras iniciativas de esa clase, ya que se trata de la “la cara más oscura de la investigación antropológica” (Guber, 2013, p. 323).

En este trabajo buscamos participar de este debate desde la posición que afirma que el proceso de análisis no se debe abordar en “abstracto” sino a través de recomponer experiencias de los procesos de investigación en sus claroscuros y decisiones concretas. Los textos que han avanzado en este problema, y con los que dialogamos en los apartados de este capítulo, desconfían de que resulte fructífero abordarlo desde un debate sobre la relación entre las técnicas y sus resultados (porque eso siempre tiende a remitir a un debate de las técnicas en abstracto). En su lugar, proponen un proceso de contextualización, de concretización, que mire el proceso en acto. Dado nuestro enfoque en el momento analítico –como instancia lógica y no cronológica del trabajo etnográfico–, puntualizamos aquí solo algunas dimensiones de dos recorridos etnográficos específicos: uno centrado en un proceso de profesionalización entre jóvenes músicos y artistas que conforman una red estética en la ciudad de La Plata (Boix, 2016), el otro sobre el proceso de traducción de las políticas públicas de inclusión digital en las tramas de una escuela de la misma ciudad (Welschinger, 2016). Ambas etnografías se corresponden a nuestras

tesis de doctorado en ciencias sociales² defendidas en la misma institución de educación superior e inscriptas en una red de tesistas que trabajan con temas y/o enfoques similares. De allí que compartan perspectivas teóricas sobre el trabajo etnográfico que enmarcan el tipo de análisis realizado, tal como desarrollamos en el próximo apartado (“*Simetría e interlocución*”). Luego de reponer concretamente los casos, el recorrido del capítulo continúa con el desarrollo de dos dimensiones que atraviesan estas investigaciones y que consideramos centrales para el análisis etnográfico: la gravitación de la descripción y la consideración de las explicaciones “nativas” en nuestras interpretaciones (“*Las descripciones analíticas*” y “*Las agendas explicativas en interlocución*”). Nos preguntamos: ¿Cómo se elaboran las descripciones etnográficas desde una perspectiva que las toma como pieza fundamental de la producción de conocimiento social? ¿Cuál es la consecuencia analítica de considerar a la etnografía como una interlocución con los nativos?³ Al interrogar nuestros casos de esta manera nos proponemos continuar la discusión en este campo de debates metodológicos, intentando no derivar en los dos polos de la tensión que siempre acompaña al desafío de recuperar los procesos de trabajo etnográfico, como dice Guber, entre la pura anécdota o la pura estandarización (2013, p. 141).

Simetría e interlocución

Antes de recuperar los casos concretos, es preciso elaborar algunos puntos teóricos en común entre ambas investigaciones que también produjeron nuestro análisis: una perspectiva sobre el actor social, la reflexividad y la re-

² Luego de obtener nuestras licenciaturas en sociología, realizamos etnografías en posgrados de tipo generalistas, no especializados en antropología, lo que sin duda marca el estilo de trabajo etnográfico que realizamos y nos orienta a hablar más de ciencias sociales que de antropología o sociología a secas. Pero esta postura debe tanto a nuestras trayectorias académicas personales como al estado actual del campo, en el que los sentidos sedimentados que asimilan etnografía y antropología no pueden desconocer los usos realmente existentes de la primera. Contemporáneamente, estos usos involucran tanto a sociólogos como antropólogos, comunicadores, cientistas de la educación, entre otros profesionales. Los modos en que en años recientes se han construido los objetos de estudio dentro de un campo de interlocución que podría sin mayores inconvenientes describirse como socio-antropológico refuerza esta posición.

³ Por cuestiones de espacio, privilegiamos uno u otro caso para tratar cada una de estas preguntas.

lación de investigación o de campo. En primer lugar, ambas etnografías coinciden en haber encontrado en la premisa de “seguir a los actores” (Callon, 1986; Latour, 2008) una orientación fundamental. Este postulado no solo remite a un seguimiento espacial de las conexiones dentro de la red de asociaciones sino a un sentido semiótico (Latour, 2008, p. 56), a la decisión de seguir a los actores en sus interpretaciones, recorridos, metáforas, apuestas, dudas y no solamente en su interpretación global. “Seguir a los actores” implica tanto captar el sentido de las preguntas que se realizan los actores como también los modos en que las responden, los términos en que lo hacen, y los modos en que se asocian para lograrlo. La consideración de los sujetos como actores, es decir como aquello que es irremplazable o insustituible, es la base teórica de esta perspectiva, en una crítica a las sociologías funcionalistas, estructuralistas y, en particular, bourdieanas. Como se verá más adelante, este principio de “seguir a los actores” encontró perfecta correspondencia con nuestra pretensión de elaborar descripciones finas, precisas, conceptualmente guiadas y lo más sistemáticas posibles de nuestros respectivos focos empíricos.

En segundo lugar, en el tratamiento de los materiales etnográficos nos guía una noción de la reflexividad fundada en el principio de simetría, que retomamos a nuestro modo de la obra de Latour (2007). La lógica simétrica intenta volver llano lo que estaba jerarquizado: sujeto/objeto, cultura/naturaleza, moderno/primitivo, antropólogo/nativos. A partir de cuestionar estas oposiciones clásicas, Latour discute tanto con la que considera una concepción estrecha de “lo social”, que otorga el monopolio de la agencia a los “sujetos”, como con los privilegios que se arrogan los científicos para explicar la sociedad (Latour, 2008). En este capítulo abordaremos nuestros casos en relación con este último punto.⁴ En el campo local, Renoldi (2014) reelabora esta dimensión del concepto de simetría a partir de lecturas de Bruno Latour y

⁴ En nuestras respectivas tesis la actancia de los objetos fue también fundamental para elaborar el análisis: en el caso de Boix (2016) la música se consideró una red mediada por tecnologías musicales, redes sociales virtuales, entornos performáticos, instrumentos, relatos y compromisos morales; en el caso de Welschinger (2016) el interrogante por la interpelación de una política pública de inclusión digital se tradujo en una pregunta por las habilitaciones de la trama que conforman los objetos movilizados por su accionar, en un escenario en que las netbooks del programa –la conectividad, la digitalización– tornan posible en las aulas cursos de acción anteriormente improbables. Dejaremos la reflexión sistemática sobre esta dimensión de la perspectiva simétrica para futuros trabajos.

Eduardo Viveiros de Castro, para afirmar la necesidad de reconocer la equivalencia de derechos entre los discursos de la antropóloga y sus nativos, además de la forma en que se constituyen uno al otro. Desde esta postura, aboga por el reconocimiento de las perspectivas nativas y sus bases epistemológicas, retomando la noción de Guber (2009) de que es en la relación entre los procedimientos reflexivos de los nativos y los propios donde se produce la comprensión y el análisis en términos etnográficos. Estos desarrollos reelaboran y actualizan en la tradición etnográfica las formulaciones clásicas de Garfinkel (2006). Para Garfinkel, la reflexividad es atributo tanto del investigador como de los investigados: estos no son “idiotas culturales” manipulados por fuerzas que ignoran y que el analista podrá develar. Por último, cabe aclarar que al retomar el principio de simetría en estos términos no suponemos la idea, bien distinta, de una supuesta “igualdad” o una pretendida “armonía” entre las distintas perspectivas en juego en la investigación. El tema tan trabajado por la tradición etnográfica sobre la constitución de las relaciones de campo, la negociación de roles, las diferencias de posiciones en cuanto a poder, fuerza, clase, género, no se encuentra en un nivel del todo asimilable a la problemática sobre “el esfuerzo simétrico” que debe emplearse para efectivizar el diálogo o la integración de nuestras categorías y las de las personas con las que realizamos la investigación. Entonces, no pretendemos ignorar el conflicto en el campo o no considerar la posibilidad de producir o reforzar asimetrías entre el investigador y los “nativos”. El esfuerzo de reflexionar sobre esta cuestión es central para una mirada simétrica –no obstante, al ser los roles y posiciones de campo el tema del capítulo anterior, no será el eje de este texto.

Finalmente, es preciso asentar desde el principio que a lo largo del capítulo nombraremos a nuestros “nativos” como interlocutores, a fin de dar cuenta de su interés en la investigación que les propusimos, su vínculo con nosotros y su papel en la conformación de nuestros análisis. De esta manera, apostamos a singularizar y volver objeto de la reflexividad la relación de campo, tal como lo plantean desarrollos contemporáneos de la antropología. Los usos de la noción de informante, especialmente cuando se la emplea acriticamente, parecen suponer que la investigación realmente existente dependiera solo de las decisiones del investigador y sus competencias académicas. Se oculta de esta manera el proceso de conocimiento, en el que tienen lugar también (y uno central) las decisiones de las poblaciones o grupos que

investigamos y las características del vínculo que construyen con nosotros (Guber, 2013, p. 205). En este sentido, Borges (2011) ha propuesto, a partir de un trabajo de campo sobre la política de la vivienda con mujeres brasileñas y sudafricanas, la noción de anfitriones/as para nombrar a quienes la reciben en su vida, en sus propias casas, como una visita pasajera. Lo hace contra nociones peyorativas y objetivantes como nativos u objetos, pero también para referir de manera específica a una relación de campo que no puede agotarse en categorías dadas de antemano. Es así que elige la palabra anfitriones/as una vez que ha hecho una investigación codo a codo con quienes la recibieron y construyeron/compartieron con ella sus propias teorías sobre el mundo. En el campo local, la etnografía de Ferraudi Curto (2014) continúa la propuesta de singularizar la reflexión sobre la relación de campo.

Una vez planteados estos elementos, a continuación presentamos un relato por cada uno de los procesos de investigación ya mencionados. En cada caso, no reponemos la totalidad de investigación, más bien realizamos un recorte que pone en acto las dimensiones que nos interesan para argumentar sobre el momento analítico de nuestras etnografías. Repasamos así el foco empírico, el problema de investigación, una selección de discusiones con la literatura y parte del trabajo de campo realizado, dado su carácter articulador (en el sentido de Guber, 2013) de todo el proceso. A fin de reponer este último punto, cada una de las presentaciones se guio por preguntas que Guber dirige a los registros de campo e informes de Hermitte: ¿Qué desarrollos empíricos y analíticos previos orientaban a la investigadora, es decir, cuál es su punto de partida? (Guber, 2013, p. 105). En cuanto al registro en el diario de campo: ¿hay datos que la trabajadora de campo no entendía al momento de transcribirlos?, ¿dónde radicaba la incompreensión?, ¿en rasgos cuya significatividad no reconocía?, ¿en datos aparentemente contradictorios? (Guber, 2013, p. 148). ¿Qué categorías llevó consigo al campo, cuáles encontró en el trabajo con los “nativos” y cuáles utilizó en su texto final? (Guber, 2013, p. 185).

La reformulación de la oposición amateur/profesional desde una red estética local

A lo largo de un trabajo etnográfico comprendido entre los años 2011 y 2015 acompañé a una red de jóvenes músicos, diseñadores gráficos, fotógrafos e ilustradores de la ciudad de La Plata. Esta red se conformaba en un

“sello musical” llamado Concepto Cero al que distinguí del sello discográfico tradicional, en tanto instancia que remite menos a la grabación y al contrato y más a una serie de actividades por las que se produce la organización social de la música. Las prácticas de estos músicos originaron un concepto de sello que poco tiene que ver con lo aludido por la noción de sello de la época del imperio de las discográficas: la producción de un catálogo de discos era acompañada por la organización de fiestas, festivales y recitales; la elaboración de video-clips, el montaje de muestras de arte visual y fotográfico, la fabricación de objetos de diseño relacionados con los artistas, etc. A partir de estas actividades, mis interlocutores se habilitaron oportunidades de trabajo y de ganancia económica en la música y las artes, desvinculadas en alto grado de los mecanismos de la industria discográfica tradicional. Como parte de mi trabajo etnográfico, participé en las reuniones internas del sello y de los eventos públicos que allí se organizaban; asimismo, me involucré en las tramas de las vidas cotidianas de sus integrantes. Registré nuestras interacciones en ámbitos sin duda musicales (festivales, recitales, fiestas, estudios de grabación) y también en otros que en un principio me parecían ajenos a estas prácticas, no del todo convencida de su beneficio para el análisis.

Llegué a Concepto Cero luego de un recorrido de investigación en la escena musical emergente de La Plata (2009-2011) donde capté el papel articulador de la sociabilidad musical que los sellos tenían. Esa misma investigación previa, junto a parte de la literatura temática especializada, me habían alertado sobre nuevas formas de trabajo, vocación y profesión entre los jóvenes contemporáneos. Esta literatura comenzaba a despegar su foco de la relación entre consumo musical e identificación juvenil, predominante hasta entonces en los abordajes de las ciencias sociales, para preguntarse por las formas emergentes del vínculo de los jóvenes con la música y los medios de producción de música. Se enfatizaban así las prácticas de auto-producción musical a partir de las nuevas tecnologías de grabación y de difusión, especialmente Internet, que posibilitarían prescindir de las grandes discográficas (Ochoa, 2003; Yúdice, 2007). La facilidad creciente en el acceso a instrumentos de producción y reproducción de música era relacionada asimismo con proyectos de “semi-profesionalización” musical y obtención de medios de vida a partir del arte (Semán y Vila, 2008) y de nuevos experimentalismos musicales que no podían clasificarse como amateurs o profesionales en un sentido tradicional (Yúdice, 2007).

Armada tanto de estos avances bibliográficos como de mi recorrido de campo, en la primera versión de mi proyecto doctoral (Boix, 2010) presenté a la música como una posibilidad de nuevo tipo en la articulación de diversas posiciones profesionales en el trayecto de vida de los jóvenes. Desde mi perspectiva, la crisis del par dicotómico amateur/profesional que señalaba Yúdice facilitaba a los músicos redefinir dichas categorías, posibilitándoles construir su propia versión de la profesión y del trabajo en la música. Lo que no sabía, y por lo tanto me preguntaba, era qué forma adquiriría este vínculo con la música:

¿Cómo entender las prácticas musicales en relación con los proyectos de vida?, ¿cuándo un pasatiempo deja de ser un hobby para ser una profesión?, ¿aparecen estas instancias de forma separada o antagónica para los actores?, ¿se constituyen en categorías o expectativas relevantes en la planificación de sus actividades? (Boix, 2010).

Como puede leerse, la pregunta por la profesión se formulaba a partir de los recorridos de los músicos y no interrogaba aún las distintas instancias de las que la música emerge, clave de análisis resultante de mi investigación.

Parte de la bibliografía presenta estas intervenciones musicales como artesanales y precarias, incapaces de constituir una carrera (García Canclini, 2012), correspondientes a un saber no profesional en materia de gestión y a una pérdida de inversión más que a la producción de ganancias (Palmeiro, 2005; Corti, 2007; Quiña, 2012). Estas apreciaciones comparaban implícitamente las prácticas musicales estudiadas con las correspondientes a la industria discográfica tradicional, para encontrar en las primeras una situación de carencia. Durante el transcurso de mi primer año de trabajo etnográfico, percibía que este era también el tono con el que músicos de Concepto Cero y de sellos amigos conceptualizaban su situación: ocupar una posición “marginal” en la industria musical, desarrollarse “muy a los tumbos” y hacer “todo a pulmón”. Todo ello no los disponía a abandonar un proyecto en el que combinaban el placer de “hacer lo que se quiere” con una perspectiva de trabajo y ganancia, aunque ninguno sabía aún cómo organizar el trabajo ni ganar dinero con la música.

En este marco, la oposición amateur/profesional circuló desde el comienzo del período, transferida al diario de campo a partir de mis interacciones.

Este sentido no resultaba unívoco y aparentaba, en mi modo inicial de ver el fenómeno, cierta contradicción con el deseo de “ser profesionales”. Generalmente, las referencias a lo “profesional” se establecían a propósito de los sujetos: los músicos “profesionales” eran aquellos que “vivían de la música”, en el sentido de originar recursos que les permitían acceder totalmente a medios de vida. Esta imagen coincidía con las posiciones estelares y masivas que mis interlocutores justamente no tenían, y tampoco eran su principal aspiración. A partir del año 2012 y cada vez más a lo largo del período, fue volviéndose evidente para los propios músicos que, en el intersticio abierto por la crisis de la industria discográfica y la masificación y abaratamiento de las tecnologías musicales, su propuesta podía “profesionalizarse” y no resultaba descabellado pretender “vivir de la música” fuera de la estructura de consagración clásica asociada a la industria discográfica.

Antes de que esta posibilidad se hiciera plenamente consciente para los músicos y se convirtiera, alrededor del año 2013, en el centro de experimentos prácticos y debates sobre la existencia y significado de un “nuevo modelo” de trabajo y profesión en la música, mi etnografía venía registrando un proceso de profesionalización a nivel tecnológico. Mis registros acerca de las compras regulares de instrumentos y de equipos, la formación en el instrumento (no necesariamente escolarizada), los montajes de estudios de grabación y de los escenarios, además de las conversaciones y escuchas de la mezcla y masterización de los materiales sonoros, me permitieron captar ese cambio, interpretado por ellos en un sentido progresivo. A pesar de no comprender al momento de la transcripción en mi diario (especialmente por mi desconocimiento del universo de términos técnicos específicos sobre estos temas) qué era y qué sentido tenía, por ejemplo, contar con un programa específico de procesamiento de audio como Pro Tools y con una computadora que lo “corriera bien”, empeñarme en registrarlo redundó, mucho más tarde, en su ensamblado como datos del argumento de un proceso de profesionalización que aspiraba a la mejora del sonido y el audio, para lo que se valía de forma intensiva de las tecnologías.

En el diario también podía leer cómo estos músicos se embarcaban en distintas actividades, según decían tendientes a ser “más prolijos” y “profesionales”. Algunas de ellas eran: la planificación cada vez más detallada de los distintos eventos; la inclusión de luces, escenografía, visuales y vestuario específicos

en la *performance*; la elaboración de gacetillas de prensa; el armado de bases de correos electrónicos para difusión e intentos de seguimiento del público en los eventos (por ejemplo, a partir de invitaciones a los asistentes a dejar su correo electrónico); la cobertura en fotografía y video de los eventos; la coordinación de estrategias de prensa; la realización de contratos discográficos entre el sello y las bandas. A partir de todas estas prácticas de gestión, la profesionalización comenzaba a expandirse más allá de lo sonoro, y las tecnologías seguían acompañando este recorrido en tanto objetos y herramientas informáticas.

Todavía más: mientras tomaban cuenta de estas actividades, los distintos miembros del sello se iban focalizando en alguna de ellas, en un proceso de “aprendizaje” en el que recurrían no solo a la práctica concreta sino a talleres de formación, conferencias de expertos, lecturas de publicaciones sobre el tema, etc. En este proceso de división del trabajo se moralizaba positivamente el “compromiso” con el trabajo en el sello y se activaban oposiciones entre los que estaban “comprometidos” y los que no, en vistas de la necesidad de “no quedarse tocando para veinte tipos”. La profesionalización aquí se manifestaba a nivel de los sujetos pero de una manera sensiblemente diferente a la establecida al comienzo de la investigación: el músico profesional ya no era quien, dadas sus competencias en la creación y manipulación de sonidos, puede vivir de la música y organizar una carrera en ella. El músico profesional era quien en esa apuesta transformaba su status: se había comprometido no solo en tocar sino en la gestión de su propia música, especializándose y formándose en algunos de sus aspectos. Profesional era quien organiza, gestiona y compromete competencias personales, recursos monetarios, aprendizajes y subjetividades en una producción musical que se hace cargo de todas las instancias por la que emerge la música. Estos cambios eran motivo de debate permanente entre los músicos: estaban tan interesados como yo en la estructura de la música y sus posiciones en ella, por lo que leían sobre la temática, organizaban talleres formativos y me requerían a mí como una especie de profesional de la conceptualización. Es así que actuaban, en palabras de Hennion, como “profesores de sociología” (citado en Tironi, 2012, p. 129)⁵ de su vínculo con

⁵ Al referirse a los amateurs o amantes de la música, Hennion los nombra como “pequeños profesores de sociología, pequeños profesores de nuestra relación y vínculo con el mundo”, con lo que quiere implicar “situar la reflexividad de su lado y no solamente en los sociólogos” (Hennion, 2012 citado en Tironi, 2012, p. 129).

la música y con el mundo. La hipótesis detrás de esta expresión señala que los actores implicados tienen un conocimiento único del fenómeno y que la reflexividad está tanto de su lado como de la investigadora.

Estos registros tomados en los escenarios de la performance musical y de la vida grupal de mis interlocutores me permitieron analizar el problema de la profesión en este mundo musical a partir de la noción de su multidimensionalidad: el carácter profesional era conformado por el trabajo en las numerosas instancias de las que emerge la música, en lugar de ser definido en una sola de ellas. Al reflexionar sobre su manera de vincularse con estas distintas instancias de trabajo musical, mis interlocutores huían de categorías de profesión de amplia circulación como manager, productor y empresario de la música. De esta manera, me alertaban de no caer en la tentación de subsumir sus prácticas a identidades profesionales previas que podían incluso tener el mismo nombre, pero habían surgido de un sistema de relaciones estéticas donde los vínculos posibles con la música eran otros. Estos jóvenes no se ajustaban a una noción de profesión provista por un campo musical petrificado (hegemónico por las prácticas y conceptos de la industria discográfica), sino que producían su propia versión de la profesión. Elaboré esta interpretación en una crítica a la bibliografía que veía aquí simple amateurismo, y con suerte transiciones semi-profesionales, en una continuidad de un viejo modelo que de nuevo solo tendría el nombre.

De esta manera, no había perdido tanto tiempo en tejer vínculos y realizar observaciones más allá de los espacios de performance musical. Para captar la lógica en la que estos músicos se volvían “profesionales” había sido necesaria la observación de las escenas en las que la música se ejecuta, como de aquellas en las que los actores introducen música en ámbitos extra musicales. Luego de este recorrido, la música “profesional” era tramada a partir de una serie de dispositivos, objetos, oposiciones morales, modos de trabajo y actores específicos. A la vez, elaborar teóricamente el hecho de seguir un proceso dinámico y cuyo estado se encontraba históricamente abierto, me advirtió de las reformulaciones a las que eran sometidos conceptos y momentos clave de esta configuración musical, tales como “profesión”, alejándome de mi primera aproximación de meras “contradicciones”. De esta manera, pude volver sobre la oposición amateur/profesional: con un aviso de su crisis había llegado al campo y ya en él dialogué con mis interlocutores en sus términos.

Al término del proceso, entendí que estas categorías no podían remitir a los extremos de un proceso general bajo el que subsumir (o medir) una variedad de experiencias musicales. El proceso me había mostrado la manera en que una versión de la profesión resultaba del encuentro entre una generación, unas posibilidades tecnológicas y una práctica que involucraba la estética y la gestión. A pesar de que suelen concebirse como un par dicotómico de pretensión universal, amateur y profesional son dos términos no solo relacionales entre sí –como ya sabían los analistas y los músicos– sino también relativos a la configuración musical singular que se tome en consideración. Fue así que desplegar las múltiples mediaciones involucradas en esa relación fue el objetivo de mi texto monográfico final.

Las políticas públicas de inclusión digital no solo vistas desde sus marcos conceptuales

A partir de 2011 comencé una investigación etnográfica sobre la traducción en las tramas escolares del Programa Conectar Igualdad (PCI): una política pública de inclusión digital que durante el periodo 2010-2015 impulsó un proceso de masificación de las nuevas tecnologías de un modo transversal a distintos sectores sociales al distribuir más de cinco millones de computadoras personales (netbooks) a cada estudiante y docente de las escuelas secundarias e institutos de formación de gestión pública del país. En mi trabajo tuve la intención de comprender cómo el PCI era apropiado por sus beneficiarios en una escuela de la ciudad de La Plata que llamé la *Escuela III*, y así poder enfocar el accionar concreto de esta política *desde* lo que sucedía cotidianamente en las aulas.

En un comienzo, al igual que la mayoría de los docentes y estudiantes de la *Escuela III*, me fui enterando poco a poco de qué se trataba y a qué apuntaba esta política que se presentaba como “la revolución educativa del siglo XXI”. La retórica legitimante que la política fue construyendo sobre sí misma fue algo que desde la escuela fuimos viendo desarrollarse en simultáneo a que se producían las acciones y los esfuerzos de los actores institucionales por lograr la implementación del programa. Diseñadores y formuladores de políticas, expertos pedagogos como tecnológicos, científicos sociales, agentes de capacitación docente, agentes ministeriales, publicistas, periodistas especializados: una red de actores impulsaron desde distintas agencias (ANSES,

Ministerio de Planificación, Ministerio de Educación) y programas estatales (Argentina Conectada, *Edu.ar*, Plan Nacional de Educación Digital) los marcos de sentidos en que esta política buscó cobrar relevancia. En este proceso, el discurso, los marcos conceptuales, las categorías de análisis que la política construyó sobre su propio accionar influyó y fue compartido tanto en las evaluaciones como en buena parte de la producción académica. Estas producciones sobre el PCI trazaban sus análisis desde una mirada de esta política “desde arriba”, es decir, partiendo desde los objetivos propuestos por el programa, y desde el momento y la lógica del diseño de la política pública. Su mirada era una mirada subsidiaria de los marcos conceptuales con que esta se había formulado. Conceptos como “brecha digital”, “nativos digitales”, “inmigrantes digitales” y “buenas prácticas tecnológicas” fueron introducidos en el campo de la educación por los actores promotores del PCI en su estrategia de legitimar a este como política pública, y que luego la bibliografía hizo suyas al confirmarlas en sus análisis sobre lo que sucedía en las escuelas. Desde esta posición se consideraba como “no escolares” o “consecuencias no buscadas” de la acción de la política, a un amplio mundo de prácticas y acciones emergentes que mis registros de las interacciones en las aulas me fueron mostrando como acciones significativas y productivas para los estudiantes, docentes y directivos, incluso más que los “impactos” medidos por las evaluaciones hechas desde esta mirada “desde arriba”.

En particular la metáfora de “brecha digital” y “nativos e inmigrantes digitales” era compartida y utilizada tanto en los textos producidos como evaluaciones de los resultados del programa, como por los análisis académicos. El concepto nativos digitales forjado por Prensky (2001) fue localmente popularizado por el libro homónimo de Alejandro Piscitelli, *Nativos Digitales* (2009). En la serie de publicaciones promovidas por este último (quien entre 2003 y 2008 dirigió como gerente general de contenidos *Educ.ar*, el portal educativo del Ministerio de Educación) se retoma y opera la noción de Prensky que define como nativos digitales a aquellos jóvenes que naturalizan la presencia de las tecnologías y sus habilidades en torno a estas, producto de que “pasaron toda su vida rodeados por y usando computadoras, videojuegos, lectores de música, cámaras de video, celulares. Su lengua nativa es el idioma digital de la computadora, los videojuegos e Internet” (2001, p. 1).

Sobre la base de mi trabajo de campo, el argumento empírico que me permitieron elaborar mis registros, contrastaba con esa bibliografía que entendía a los jóvenes beneficiarios del PCI como “nativos digitales”. ¿No invitan las metáforas de “brecha digital” y “nativos e inmigrantes digitales”, a una descripción congelada de las diferencias? Al presuponer *a priori* las habilidades que los jóvenes deberían poseer, ¿no se favorece una descripción que naturaliza los trabajosos y desiguales procesos de transmisión y adquisición de saberes en los cuales las personas (“nativos” o “inmigrantes”) aprenden ciertas maneras de hacer con estas tecnologías?

La decisión que tomé de seguir durante tres años a un grupo de estudiantes beneficiarios del programa y rastrear sus vínculos heterogéneos con estas tecnologías fue producto de la confrontación entre una categoría bibliográfica (“nativo digital”) y una serie de registros de campo que fui elaborando, cada vez en mayor medida, guiados por la incomodidad con estas categorías lejanas a lo que sucedía en la escuela.

Una primera contrastación con la comprensión de estos jóvenes como “nativos digitales” la aportaban los registros de mi diario, que me permitían demostrar que el proceso de apropiación de las tecnologías comenzaba incluso antes que con la posesión física de estas. Cuando inicié mi trabajo de campo en agosto de 2011, las netbooks del PCI no habían llegado aún a la *Escuela III*. A su vez, estos primeros meses de mi ingreso al campo transcurrieron simultáneamente a la instalación en el colegio por parte de los técnicos contratados por el programa de la infraestructura necesaria para garantizar el acceso de las netbooks del PCI al servidor de la red escolar e Internet. Con este propósito, los técnicos irrumpían en las aulas colmados de cables, herramental y escaleras con el objetivo de colocar, cercanos al cielo raso, los módems que posibilitan la interconexión de las netbooks dentro de la red escolar. Todo lo cual aportó un escenario fértil para excitar la imaginación sobre la llegada de las netbooks no solo de los jóvenes estudiantes, sino también de los docentes, directivos y personal de la escuela. Los interrogantes, las dudas, incertidumbres, versaban sobre los cambios que con la llegada de las netbooks a las aulas podrían generarse en las interacciones, en los modos de los docentes de dictar y llevar las clases, en los modos de los estudiantes de comportarse, en las exigencias de los directivos, en los modos de evaluar, en las formas de contener los usos lúdicos. En particular, durante este primer

periodo, las expectativas juveniles sobre las netbooks se centraron principalmente sobre las mayores posibilidades que estas podrían aportar en distintos espacios para actuar sobre su entorno cotidiano más inmediato: (I) en la posibilidad que estos jóvenes percibieron de poder intensificar los usos lúdicos que practicaban a través de estas; (II) en el mayor grado de autonomía que pudieran proporcionarles sobre las negociaciones familiares por los usos y tiempos compartidos de la pc hogareña; (III) en la posibilidad de que inclusión de las netbooks por parte de los docentes pudiera retribuir en clases más “divertidas” y más “rápidas”, más “actuales”. Debido a ello, cuando luego de once meses, en Julio de 2012, las netbooks del PCI fueron finalmente entregadas en la escuela, mis notas de campo contenían distintos registros que hablaban sobre el despliegue de un juego de expectativas recíproco desatado por la promesa de la llegada de las netbooks, que me posibilitó considerar que incluso ya con anterioridad a la entrega efectiva de las computadoras, la implementación del PCI había comenzado a operar sobre la cotidianidad escolar. Y a su vez, ver que este conjunto de expectativas se montó y articuló con un imaginario previo de los sentidos que los actores atribuían a las nuevas tecnologías y sobre cómo debería incluirse a la educación. Lo cual imposibilitaba que el análisis pueda realizarse en términos de “acceso o no acceso” a la posesión física o propiedad de la tecnología como lo presupone tanto el concepto de “brecha digital”, como el de “nativos digitales”, entendidos como aquellos que han naturalizado la presencia de estas tecnologías desde su socialización primaria.

Una segunda diferencia se plasmaba en los registros del diario que, en relación directa con las notas de los primeros meses de mi ingreso a la escuela, me permitieron enfocarme en intentar captar el carácter relacional del proceso de socialización con las tecnologías (Winocur, 2009) a través de describir las acusaciones cruzadas entre docentes y estudiantes que escuché infinidad de veces mientras realicé el trabajo de campo. Mientras los docentes decían que los jóvenes usan las netbooks solo “para jugar” y “distraerse”, nunca para estudiar, los estudiantes, por su parte, sostenían que los docentes no las incorporaban a las clases (“no las piden”) y que no saben usarlas “para enseñar”. Si bien mis observaciones sobre lo que sucedía en el aula mostraban más bien lo contrario (los jóvenes intentan utilizar las netbooks no solo para jugar y entretenerse, sino también para “estar actualizados”, “buscar información”,

“hacer las cosas de la escuela”, y algunos docentes se esfuerzan por lograr “dar las clases con las netbooks”, “enseñar a buscar información con las computadoras”), la persistencia de estas acusaciones cruzadas significaba que aún para ellos el estado actual de cosas les era hostil a sus altas expectativas sobre el accionar del programa. Los registros de las acusaciones, de las tensiones que emergían, me volvieron visible cómo las categorías, las percepciones y valoraciones sobre las netbooks se iban conformando relacionamente; las posiciones de los actores con sus dudas, cavilaciones, posiciones normativas, contradicciones y controversias sobre la incorporación de estas tecnologías a la educación, me permitieron discutir contra la supuesta existencia de dos grupos separados, “nativos e inmigrantes digitales”, que se postula en el par categorial como compartimentos disociados y estancos.

Un tercer contraste que resultaba de mi participación en las aulas siguiendo a este grupo de jóvenes durante sus clases me permitió captar cómo el proceso en que estos adquieren cierto “saber hacer” con las nuevas tecnologías no está naturalizado para ellos, ni subjetivamente exento de angustias, rechazos y conflictos. Me propuse así realizar el movimiento inverso al que realizaban las descripciones de los análisis guiados conceptualmente por la noción de nativos digitales: en vez de excluir la autopercepción de los jóvenes en la construcción teórica de las categorías, buscaría incluirlas lo más posible al explorar qué categorías emplean ellos mismos para definir sus experiencias (internas) y su vínculo con las netbooks del PCI. Las descripciones que produje mostraban que para estos jóvenes las prácticas tecnológicas de mayor significación son las vinculadas con la sociabilidad con sus pares, con la expresión de sus gustos e intereses, con las búsquedas que hacen en la construcción de su propia autenticidad. Desde su llegada a las aulas, las netbooks fueron usadas por los jóvenes para explotar los recursos y cursos de acción que la conectividad les habilitaba: “estar conectado” era la categoría que centralmente organizaba lo que sucedía en su sociabilidad. Para explicar la intensidad de este vínculo, el momento de máximo entusiasmo en el que se está “re emoción” es un momento inicial que describen como fascinación y exploración intensa que genera situaciones gratificantes, que evocan con agrado. Pero el estado de exaltación, “re emoción”, se debe aprender a controlar y dejar paso a un estado medido, en el cual el autocontrol prime sobre los riesgos de quedar “viciando mal”. Cuando ello sucede, el tipo de

vínculo que se configura se piensa y se expresa bajo la metáfora del “vicio” a la computadora (“sin facebook no puedo vivir”, “soy re vicioso del face”, “voy a intentar pasar un día sin conexión”). Incluso, llevado a los extremos, este tipo de vínculo entra en tensión con otras formas de sociabilidad (como las que propone el dispositivo áulico: la atención focalizada, la interacción cara a cara). El “vicio” era experimentado como una tensión entre los requerimientos escolares impuestos y la elección de invertir el tiempo de clase en tiempo de conexión, en horas navegando, horas “enviado” con la computadora. “Ser vicioso” entra en tensión con los requerimientos del “buen alumno”: buenas notas versus horas de juego, amigos y conexión versus cumplir consignas en el aula. Son constricciones externas las que hacen emerger estas reflexiones internas sobre su vínculo con la sociabilidad tramada en las interacciones online. “Enviciarse” a su vez genera angustias, malestar, preocupación; los jóvenes movilizan recursos, energías y tiempo con el objetivo de no quedar desconectados, pero también se esfuerzan por autocontrolarse y no ser “viciosos mal”, para no sufrir las consecuencias. Así, “estar re vicio” tiene el peligro latente de posibilitar el pasaje del estar al ser: “ser re vicio” es valorado negativamente y vivido con preocupación. La atracción generada por este primer estado de “re-emoción”, de fascinación, de suspensión del tiempo (“me colgué navegando”, “pasaba toda la noche jugando”, “prendido, re zombi”), deja paso, con el tiempo, a un vínculo que puede tornarse problemático si no se aprende el (auto)control necesario. Incluso, algunos se consideraban a sí mismos “rescatados”. Aquellos que se reconocen “normales” en su uso de las netbooks lo hacen en relación a su pasado de “vicios” y presente de “rescatados”. Sin embargo, estar constantemente conectado es condición necesaria pero no suficiente para ser “vicio”. Quienes son acusados por sus pares de “viciosos”, se contraponen con los “tecnológicos”, que son aquellos considerados en el aula como quienes hacen un uso productivo de los recursos de la conexión (incluso de los juegos). Los “tecnológicos” pueden estar “re emoción” con la computadora, pero eso no los hace “viciosos”. Es la disputa sobre qué es considerado un uso productivo de los recursos que habilitan las netbooks y la conexión lo que define en la situación del curso, en la dinámica del grupo de pares, estas clasificaciones. Y esa disputa tiene otras lógicas e inciden en ella otros procesos que no son solo los de la posesión física o propiedad de las tecnologías (como dice el enfoque tecnocista).

Las netbooks no llegan a las escuelas en el “vacío”, libres de conflictos, ni tampoco “impactan” como algo externo en la realidad escolar que postulan las teorizaciones sobre el vínculo tecnología-sociedad presentes en el diseño y evaluaciones del PCI; sino que son apropiadas y personalizadas por los actores dentro de una estructura de jerarquías morales y desigualdades categoriales.

Entonces, antes que “nativos digitales”, encontré una gama de vínculos desiguales y diferenciados como tales por los jóvenes: “los viciosos”, “los rescatados”, “los normales”, “los tecnológicos”. El acrítico y a su vez extendido uso que la literatura hacía de este modo de conceptualización contribuía a invisibilizar el rol del trabajoso (y en casos angustioso, problemático, conflictivo) proceso mediante el cual, a lo largo de sus trayectorias, estos beneficiarios del programa han ido incorporando los saberes con estas tecnologías. Por el contrario, más que “naturalización” del vínculo, lo que mis registros me permitían mostrar era la trama de un proceso cada vez más individualizado de esforzados aprendizajes y autocontroles, no exento de angustias y limitaciones. Como también, mostrar la trama relacional en la cual, tanto las acusaciones cruzadas como la interiorización por parte de estos jóvenes de la posición docente en los modos de explicarse a sí mismos sus vínculos con las tecnologías, hacen estallar la imagen de “nativos e inmigrantes” como grupos cerrados y estancos.

Por lo que enfocados en conjunto, estos tres niveles de registros de mi participación en la cotidianeidad escolar me posibilitaron desprenderme de la imagen homogeneizadora que –mirando “desde arriba” y poniendo en el centro los objetivos del diseño del programa– intentaba comprender lo que sucedía con esta política pública, bien como “resultados”, bien como “consecuencias no buscadas” de la acción estatal, viendo como un déficit de la política a las tensiones y conflictividades que, en concreto, al tornarla significativa para los actores, la hacían posible.

Las descripciones analíticas

Como adelantamos en la introducción de este trabajo, nuestras investigaciones etnográficas convirtieron a la descripción en su fundamento: poder detallar escenas, atender al estado de cosas concreto, encontrar la forma adecuada de dar cuenta de una situación específica, fue nuestro objetivo tanto en el momento del registro en el diario de campo como del

análisis en el texto final –habida cuenta de que “registro” y “análisis” no están plenamente delimitados–. Queríamos lograr un movimiento en el que las descripciones llamaran a los conceptos, intentando no reemplazar con conceptos las descripciones. Nos inspiraban investigaciones en las que la narración etnográfica recurre a “las claves interpretativas más abstractas una vez que estas tienen cabida plena y plena capacidad discriminante en la descripción...” (Semán, 2014, p. 11). ¿Cómo hicimos entonces nuestras descripciones? ¿De qué manera estas se orientaron y ensamblaron con una perspectiva teórica?

Las lecturas y prácticas con las que fuimos socializados en la etnografía como perspectiva de conocimiento nos señalaron la importancia de esforzarse, especialmente al comienzo de la investigación en “registrarlo todo” y en elaborar “descripciones lo menos interpretativas posibles”. En cuanto al primer punto, toda observación es por definición selectiva y está mediada tanto por categorías culturales abarcadoras como por criterios teóricos propios de la investigación (Guber, 2009). Por lo tanto, es tan técnicamente imposible registrarlo como productivo intentarlo. A este respecto, seguimos el truco de Howard Becker⁶ (2009), que aboga por realizar “descripciones totales y completas” en las que reunir todo aquello que es o podría ser relevante para nuestro tema. Tal como afirma Becker, no debemos tomar este truco de manera literal, sino como “horizonte de posibilidades que mostrará qué clase de elecciones hacemos cuando, inevitablemente, dejamos cosas afuera” (Becker, 2009, p. 105). En cuanto al segundo punto, Becker nos advierte que, aunque se afirme que la observación y la descripción ya sean en sí mismas selección y construcción (lo que nos resguarda de tentaciones positivistas), hay como quien dice “descripciones más interpretativas” que otras (2009, p. 109). Como bien lo expresa: “decir que alguien parece tener prisa para llegar a su casa con la bolsa de las compras requiere una inferencia de motivaciones que decir que está caminando rápido no requiere”. Pero a medida que

⁶ Somos conscientes que Becker no es un nombre que se invoque generalmente como referencia para tratar la perspectiva etnográfica. No obstante, creemos que en su manera de elevar la descripción a pieza fundamental de una teoría del conocimiento sociológico y sus propuestas a favor del razonamiento inductivo y analógico guardan familiaridad con dimensiones de lo que nosotros entendemos por método etnográfico y nutren a la vez nuestra práctica y comprensión de este mismo método.

transitamos el campo aprendemos qué es lo rápido y cuáles sus oposiciones, en otras palabras, incorporamos a nuestras descripciones las perspectivas o teorías de los actores.

Para aproximarnos a la cuestión de cómo las descripciones así realizadas se encontraron con perspectivas teóricas más amplias, introducimos un fragmento del diario de campo de uno de nosotros, dedicado al seguimiento de una red de producción musical. La investigadora creía haber comenzado su diario con registros amplios y sin demasiado foco, aunque había llegado al campo con una pregunta por la profesión musical. Sus lecturas de Becker (2008) sobre la red de colaboraciones en que se hacen los objetos estéticos y de Hennion (2002) sobre las mediaciones humanas y no humanas de las que emerge la música le habían advertido que lo relevante para comprender lo musical se encontraba también en ámbitos en principio extra-musicales: el arte no era un objeto, sino una red que tenía que desplegarse. La selección corresponde a un momento en el que la investigadora continúa su recorrido etnográfico al tiempo que relee el diario de campo (elaborado desde mayo de 2011) y rotula sus descripciones con distintas categorías: Proyectos, Relaciones/redes, Políticas estatales, Política, Formación/capacitación, Catálogo, Sociología/ciencias sociales, Amistad, Profesional, Estética, La Plata, Carrera, Masculinidad, Sexualidad, Prolijidad/cuidado, Tecnologías, Universidad, Compromiso, Sonoridad, entre otras. A raíz de las categorías que se propone para organizar el material seguidamente apunta:

Estoy organizando la información y me voy dando cuenta de que a medida que pasa el tiempo y las páginas soy bastante insensible a lo podríamos llamar ‘la música propiamente dicha’. La música, como sonoridad, cada vez aparece menos. De hecho, sumo la categoría sonoridad recién hoy a la lista de nociones para organizar los registros (...). Pero pienso algo más: también he notado que la música como sonoridad es una preocupación que está a tono con otras en la gente del sello o en los espacios en los que yo he participado (Diario de campo de Ornela Boix, 14 de mayo de 2014).

Ir al campo con la prescripción metodológica de registrarlo todo y con la especificación teórica de que la música no era un objeto sino una red la habían orientado a describir mucho más que “la música propiamente dicha”.

En el diálogo con sus interlocutores definió ese todo en relación con el interés profesional: ¿cuáles eran todos los elementos que los músicos hacían intervenir en su práctica de profesionalización musical? En ese ida y vuelta entre las descripciones cada vez más informadas por las perspectivas de los músicos, la investigadora tuvo que establecer qué elementos componían esa red y cómo se relacionaban entre sí, no sin sentirse en falta porque algunos elementos muy tematizados por la bibliografía no fueran, a fin de cuentas, tan importantes en su todo necesariamente incompleto. Al menos dos cuestiones emergen aquí: la primera es que la aspiración inicial de totalidad en el diario de campo se encuentra cada vez más con lo que constituye el todo relevante para los interlocutores. A medida que el diario progresa, se orienta cada vez más por preguntas e intereses de los actores en diálogo con una teoría sobre el funcionamiento de la música y la sociedad. De esta manera, no puede conducir a muchas más empresas analíticas que la que le dio origen. Encontramos entonces un tinte positivista en la afirmación de Marcel Mauss en el *Manual de Etnografía* (2006 [1926]), para quien la fortaleza de un diario de campo radica en su capacidad de dar lugar a nuevas interpretaciones. Para nosotros, por la propia lógica de su elaboración, las descripciones llamaban a los análisis a, b y c, pero no a todo el abecedario.

La segunda cuestión nos introduce en la problemática del próximo apartado: nuestras descripciones no solo se elaboran en relación con postulados metodológicos y teóricos, sino en vínculo con los intereses de nuestros interlocutores. La pregunta por los elementos que intervenían en la práctica musical profesional no era solo de la investigadora: se manifestaba de distintas formas en el campo y había sido motivo explícito de varias conversaciones y capacitaciones organizadas por los músicos en las que participó. Fue así que los contenidos estéticos y profesionales de la “sonoridad” (las especificaciones sobre el audio, la competencia técnica en el instrumento, los estilos musicales) tuvieron que compartir su protagonismo con las tecnologías, las prácticas de gestión, los recursos económicos y, entre otras cuestiones, los entornos estéticos más amplios compuestos por fotografías, videos, vestuarios, escenografías. De esta manera, podemos comprender el giro analítico en el cual la música en tanto red era lo que se volvía “profesional” y no solo las posiciones sociales de los sujetos músicos.

Las agendas explicativas en interlocución

Como sugerimos en el apartado anterior, ese “todo” que queremos desplegar debe encontrarse cada vez más y de manera más ajustada con aquello que es relevante y significativo para nuestros interlocutores. Este procedimiento es típico de la etnografía como perspectiva de conocimiento: en palabras de Guber (2009) la perspectiva del actor debe ser parte de la explicación de lo real; según Peirano (2008), se trata de practicar la etnografía como diálogo que incorpore la “teoría vivida” de los actores; de acuerdo a Balbi (2012), la etnografía aspira a lograr una “integración dinámica” o “analítica” de las perspectivas nativas en la descripción etnográfica.

Esta orientación característica de la etnografía, la de un análisis que tome como consideración central la perspectiva del actor, en nuestro caso fue extremada por la decisión de seguir teóricamente el principio de la simetría y entender la relación de campo como interlocución. Así, de la misma manera que concebir a las personas como “informantes” y al proceso del trabajo de campo como “recolección de datos” marca las condiciones de las interpretaciones posibles (ver los señalamientos de Guber, 2013), una investigación producida con “interlocutores” señala otras condiciones de posibilidad para la producción de conocimiento (Briones, 2013) y, como aquí intentamos mostrar, también del análisis etnográfico. Intentar ser consecuentes con estas diferencias implicó para nosotros un énfasis en la descripción analítica, intentar seguir hasta la última línea las interpretaciones nativas y, por lo tanto, exigirnos no interpretar por autoridades externas al propio campo de interlocución establecido en el devenir del proceso de investigación.

Este señalamiento suma una especificación a la orientación etnográfica por dialogar con las perspectivas nativas al concentrarse en lo que Briones, en una forma singular de asumir las implicancias de la idea de interlocución en la etnografía, llama “las agendas explicativas” de los actores. Briones sostiene que “no hay buena etnografía cuando el quehacer etnográfico no compromete sus contextualizaciones con las agendas explicativas de nuestros interlocutores” (2013, p. 5). Y afirma que debemos considerar no solo los conocimientos y prácticas de nuestros interlocutores, sino también *sus maneras de explicarlas* a fin de ver “cómo ellas dialogan con saberes/problemas antropológicos (y no solo), *incluyendo en esto el ver cómo nos permiten redefinirlos*” (2013, p. 13, resaltado por nosotros). Entonces, ¿cómo incluimos

en el proceso de análisis las agendas explicativas de nuestros interlocutores? ¿Cómo su inclusión nos permitió redefinir las problematizaciones con que elaborar el análisis? Las interpretaciones que –de modos distintos– en ambos procesos de investigación intentamos recuperar a través de las descripciones, forman parte de esas agendas explicativas. El hecho de tomar en serio, es decir, simétricamente, la capacidad heurística de estas agendas nos permitió redefinir nuestras claves interpretativas y conformar los criterios por los cuales esos registros y descripciones se integran (o no) al análisis –otra razón por la cual dijimos que registros y análisis no están delimitados *a priori*.

En el caso de la investigación del PCI la interlocución con la agenda explicativa de los actores involucrados en la traducción de la política en la *Escuela III*, permitió redefinir el análisis de su accionar al problematizar sobre modos de “periodización/contextualización”, “problematización” y “conceptualización” –dimensiones que para Briones (2013) componen agendas explicativas– que de otro modo el investigador –solo guiado por las categorías de la bibliografía– no habría explorado y comprendido.

En el proceso de análisis, la redefinición de la contextualización del problema resultó de considerar la posición de los implicados en la red de su implementación en la *Escuela III* –docentes, directivos, estudiantes– que explicaban los conflictos emergentes con la llegada de las netbooks a las aulas como producto de una serie de acontecimientos que remitían a antiguas problemáticas (por ejemplo, la disolución de la frontera del adentro/afuera escolar, la pérdida del poder de interpelación, la erosión de la cultura letrada). Y explicaban el desarrollo de esta problemática desde una periodización (no dicotómica, “antes o después del PCI”, sino situada en “las rateadas masivas” de estudiantes organizadas por las redes sociales a partir de 2006 como punto de partida), muy distinta a la que guiaba el análisis en un comienzo (en el proyecto de tesis doctoral) resultado de tomar el periodo y las fases de la política pública (2011-2015).

A su vez, seguir la contextualización que los interlocutores daban a este proceso implicaba la redefinición de las problemáticas a analizar, las categorías y los registros de campo con qué hacerlo. Los actores pensaban al accionar del PCI como un parte de una problemática emergente que le precedía, y que el programa intensificó: la digitalización de las interacciones escolares. Para explicar los cambios que los actores percibían que producía la digitaliza-

ción, cambiaron sus modos de conceptualización de las relaciones escolares. En al menos dos dimensiones, la inclusión de esos modos de explicar de los interlocutores redefinieron el análisis: en la posibilidad de confrontar una categoría bibliográfica –“nativos digitales” – con los modos de autoexplicarse de los jóvenes, y en la captación de la incidencia que los modos de conceptualizar el vínculo tecnología-educación de los docentes tenía sobre las tensiones que emergen con el PCI en las aulas.

Las tres líneas de registros –detalladas antes en el apartado– que intentaron no excluir la autopercepción de estos jóvenes y sus modos de explicar su vínculo problemático con las netbooks de la construcción teórica de las categorías analíticas con que se interpretarían sus experiencias, permitían ir integrando otras más cercanas/ajustadas a la interacción interrogada. Mediante el diálogo con las categorías utilizadas por los jóvenes para explicarse sus experiencias, las descripciones producidas descentradas de la noción de nativos digitales reclamaban otros conceptos –apropiación, habilitaciones, configuración–, y luego se potenciaban al ser cada vez más informadas y guiadas por lo que estos conceptos reclaman enfocar en este caso: el carácter relacional de la producción de la agencia juvenil en los aprendizajes y el rol de las disputas intergeneracionales en ellos. Al mismo tiempo, los modos docentes de conceptualizar y explicarse a sí mismos los cambios que experimentaban incluían centralmente estas categorías. Fueron los docentes quienes utilizaban la explicación de “nativos e inmigrantes digitales”, en un sentido muy preciso, para justificar sus estrategias (de bloqueo normativo, de contención instrumentalizadora, de alianzas potenciadoras) ante las posibilidades que la inclusión masiva de estas tecnologías estaban habilitando en sus clases. Y fue este modo de conceptualizar lo que contribuyó a instalar entre los docentes “el imaginario de dilución de la asimetría en las relaciones de transmisión” en la enseñanza (ver Ros *et. al*, 2014) que los movilizaba a cuestionarse sobre “el rol docente” y replantearse una conversión de su oficio. Así, si “nativos digitales” no es una categoría que aporte un poder heurístico para guiar las descripciones o las claves interpretativas de lo que sucedía con los jóvenes, sin embargo, se re-introdujo en el análisis como una categoría central de la agenda que los docentes produjeron para explicarse y afrontar el cambio que percibían en la relación intergeneracional. Ello permitía componer un argumento empírico sobre el porqué de las tensiones que intensificaba la llegada del PCI.

A través de estas inclusiones y redefiniciones, el criterio de significatividad de los registros, tanto como el análisis de estos, se guiaba por el resultado de la confrontación entre categorías y agendas explicativas, triangulando entre las explicaciones de la bibliografía académica, de los interlocutores, y las producidas por el investigador al participar del campo.

Reflexiones finales

En este capítulo nos propusimos avanzar en el debate sobre el análisis en etnografía a partir de la discusión concreta de nuestras investigaciones, interrogadas desde dos dimensiones a nuestro juicio centrales: la relación de los registros y las descripciones con las interpretaciones y las formas en que dejamos que las perspectivas “nativas” informen, orienten y se integren al análisis etnográfico. Abordamos discusiones comparativamente muy poco visitadas en la literatura sobre estos temas, si consideramos que es el trabajo de campo el que concentra los mayores esfuerzos de reflexividad metodológica. Entendemos entonces que esta propuesta, en línea con otras que la preceden, extiende el ejercicio de la reflexividad a decisiones y prácticas que solemos abandonar a una zona oscura, creídos de que podemos confiar, nuevamente, en lo que Malinowski llamaba “la magia del etnógrafo”. Como ha planteado Guber (2013), la reflexividad tiene que estar presente en todos los momentos del proceso de investigación y en sus articulaciones, en otras palabras, debe ser ubicua a él.

En los dos procesos de investigación, la preeminencia otorgada a la descripción hizo que esta se fuera ensamblando con los conceptos en una especie de espiral: en una primera vuelta las descripciones llamaban a otros conceptos (tal como indica Semán, 2014), y en una segunda vuelta de la espiral, los conceptos informaban a las descripciones, que ya se producían guiadas por lo que estos conceptos reclamaban problematizar. Incorporamos en este ensamble la interlocución con los actores, desde una reflexión sobre las simetrías en el análisis que, a nuestro criterio, nos permitió alejarnos tanto de la sobreinterpretación como del empirismo ingenuo. Este mecanismo de ensamblado exigió estrategias de textualización centradas en la descripción de escenas etnográficas y en el despliegue de las agendas explicativas de los actores como parte del argumento empírico, a fin de no desarrollar un discurso supra, sobre-interpretado, o carente de sus teorías, ingenuamente empirista. Asimismo-

mo, el mostrar el desarrollo de un proceso de digitalización en un caso y de profesionalización musical en el otro exigió estrategias narrativas e incluso la elaboración de una historia. Apuntamos aquí, para futuros trabajos, una pregunta acerca del vínculo entre las formas de practicar el análisis y las formas textuales. Es cierto que el problema de la etnografía como escritura ha sido ampliamente trabajado, especialmente a partir de la intervención posmoderna en la antropología. No menos cierto resulta que para los posmodernos la reflexividad es principalmente “textual”, por lo que la forma específica de abordar el texto, a partir de sus problemas de retórica, narración, convenciones y técnicas literarias, interroga secundariamente a este texto como mediador de una interpretación (Reynoso, 1991; Guber, 2014; Balbi, 2012).

En cuanto a las agendas explicativas, mostramos cómo tratar con interlocutores y no con “informantes” tiene otras implicancias sobre el modo en que entendemos la relación entre la situación que estudiamos y la construcción de los datos para analizar esa situación (Guber, 2013). La interacción con ellos debe incidir en la conformación de los marcos de interpretación de lo que hacen y de lo que interpretamos que hacen. No podemos afirmar la capacidad reflexiva de los actores para luego incorporar sus perspectivas a matrices de análisis que no la consideran. No basta con incorporar los conceptos nativos, desplegarlos, o con recuperar las preguntas que los actores se hacen: nuestro análisis debe seguir de alguna manera los suyos. Es así que en esta versión de la etnografía el analista pierde el privilegio de la interpretación. Esta posición no puede confundirse con la acusación superficial, basada en los privilegios disciplinares e intelectuales de que, al fin de cuentas, “la investigación la hacen los nativos”. Al tomar en serio la agendas de nuestros interlocutores no estamos negando las agendas académicas, ni mucho menos las autonomías relativas entre ellas. Pero si estamos afirmando que la investigación no resulta sólo del monólogo de un pretendido interlocutor en un diálogo de sordos, ni resulta de las explicaciones que hacen los actores, como tampoco de las que hace el investigador: resulta del proceso por el cual se establece el campo de interlocución y se triangulan posiciones (Briones, 2013) o se articulan como proceso etnográfico (Guber, 2013). La interlocución en la investigación etnográfica es la chispa que resulta de un choque de espadas...

La posición que guarda el monopolio de la reflexividad para el investigador suele recordar que lo relacional no emerge sin una problematización

teórica (por ejemplo, el enfoque sobre la dominación). De modo que reconoce y reclama una preeminencia de la explicación por sobre la descripción o la interrogación de los actores. Sin embargo, al momento de concretarse en investigaciones, estas posiciones suelen producir explicaciones que no incluyen a los actores o se dedican a “develar” algo que ellos captan y que los actores ignoran, y que comúnmente no es más que la confirmación de sus intereses o diversos centrismos (ver la ya clásica advertencia de Grignon y Passeron, 1991). Aquí, al incluir la reflexividad de los interlocutores al proceso de análisis, renunciamos a ese monopolio pero no a la problematización y las explicaciones que hacen emerger lo relacional o la desigualdad como dimensión en el análisis. La constatación del poder en la producción musical emergente no surgió del compromiso previo con una teoría que predica un abismo tan estructural como genérico entre producciones culturales dominantes y dominadas, sino de la manera en que los músicos aproximaban teorías sobre su marginalidad en la industria discográfica y la manera de contestarla, propiciaban rupturas y compromisos con los parámetros estéticos del *mainstream* y luchaban por obtener la legitimidad de sus nuevas figuras profesionales. Las desigualdades operantes en los vínculos individualizados con las tecnologías introducidas por una política pública de orientación universalista no emergieron de un golpe teórico inaugural por asumir a priori un enfoque en abstracto. Fueron los descentramientos sobre los modos de problematizar de la bibliografía, posibilitados a partir de incluir las diferencias que los interlocutores establecían al interior del grupo de pares, y sus modos de explicarlas, los que reclamaba una forma más ajustada de conceptualizar la heterogeneidad de esas experiencias juveniles. Y su vez, reclamaban enforclarlas sin omitir –o ver como déficit– la conflictividad resultante del desfase entre los universos de comprensiones y prácticas propuesto por el accionar de la política, y los universos en que los actores inscribieron la apropiación de los recursos movilizados.

Entonces, ¿de qué resultan las problematizaciones que conducen al análisis? ¿De lo que puede interrogar críticamente un enfoque teórico a la empiria para hacer emerger de ella una explicación develadora? ¿De la restauración de la preeminencia de la reflexividad del investigador que se comienza por denegar? Por el contrario, las problematizaciones: ¿son solo el resultado de la autonomía relativa que guardan las agendas explicativas de la academia y los

interlocutores? Y si seguimos una perspectiva simétrica, ¿hasta dónde acompañar a los actores? ¿Cómo las diferentes teorías sociales habilitan o limitan este acompañamiento? Al entender la reflexividad como ejercicio ubicuo al proceso de investigación, estas preguntas pasan a tensionar cualquier tentativa de respuesta en abstracto o pretendidamente generalista. A lo largo de este capítulo sostuvimos que la reflexividad en el análisis no es un momento aislado de las condiciones de producción que generamos para él durante el devenir del proceso: desde los primeros registros y descripciones vamos trazando los caminos posibles como también conformando los criterios de validez en diálogo con las agenda académica y de los interlocutores. Por ello trabajar la reflexividad en el análisis es un trabajo de la mayor singularización posible del proceso de cada investigación etnográfica.

Bibliografía

- Balbi, F. (2012). La integración dinámica de las perspectivas nativas en la investigación etnográfica. *Intersecciones en Antropología*, 13(2), 485-499.
- Becker, H. (2008). *Los mundos del arte. Sociología del trabajo artístico*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Becker, H. (2009). *Trucos del oficio. Cómo conducir su investigación en ciencias sociales*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Boix, O. (2010). Música, juventud y “profesión” en la zona metropolitana de Buenos Aires. Los músicos “independientes”. Plan de trabajo de doctorado. Mimeo.
- Boix, O. (2016). Música y profesión: organizaciones sociomusicales y trayectorias emergentes en la ciudad de La Plata (2009-2015). Tesis para optar por el grado de Doctora en Ciencias Sociales. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.
- Borges, A. (2011). Mujeres y sus casas: retrospectiva y perspectiva de un sendero en antropología y sociología. *Revista Estudios Sociológicos del Colegio de México*, 24(87), 981-1000.
- Briones, C. (2013). Conocimientos sociales, conocimientos académicos: Asimetrías, colaboraciones, autonomías. En *Working Paper Series* No. 39, Berlin: Research Network on Interdependent Inequalities in Latin America.

- Callon, M. (1986). Éléments pour une sociologie de la traduction. La domestication des coquilles Saint-Jacques et des marins-pêcheurs dans la baie de Saint-Brieuc. *L'Année sociologique*, 36, 169-208.
- Corti, B. (2007). Las redes del disco independiente: apuntes sobre producción, circulación y consumo. En: VV.AA., *Las Industrias Culturales en la Ciudad de Buenos Aires*. Buenos Aires: Observatorio de Industrias Culturales de la Ciudad de Buenos Aires, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Ferraudi Curto, M. C. (2014). *Ni punteros ni piqueteros. Urbanización y política en una villa del conurbano*. Buenos Aires: Editorial Gorla.
- Garfinkel, H (2006) Las propiedades racionales de las actividades científicas y de sentido común. En H. Garfinkel. *Estudios en etnometodología*. Rubí (Barcelona): Anthropos Editorial; México: UNAM. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades; Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- García Canclini, N. (2012). De la carrera a los proyectos. En N. García Canclini, M. Urteaga Castro Pozo y F. Cruces (Coords.), *Jóvenes, culturas urbanas y redes digitales*. Madrid: Ariel y Fundación Telefónica.
- Grignon, C. y Passeron, J. C (1991). *Lo culto y lo popular. Miserabilismo y populismo en sociología y en literatura*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Guber, R. (2009). *El Salvaje Metropolitano: reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós.
- Guber, R. (2013). *La articulación etnográfica Descubrimiento y trabajo de campo en la investigación de Esther Hermitte*. Buenos Aires: Biblos.
- Guber, R. (2014). Introducción. En R. Guber (Comp.), *Prácticas etnográficas. Ejercicios de reflexividad de antropólogas de campo*. Buenos Aires: Miño y Dávila-IDES.
- Hennion, A. (2002). *La pasión musical*. Barcelona: Paidós.
- Latour, B. (2007). *Nunca fuimos modernos. Ensayo de antropología simétrica*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Latour, B. (2008). *Reensamblar lo social: una introducción a la teoría del actor red*. Buenos Aires: Manantial.
- Mauss, M. (2006). *Manual de etnografía*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Ochoa, A. M. (2003). *Músicas locales en tiempos de globalización*. Buenos Aires: Norma.

- Palmeiro, C. (2005). *La Industria Del Disco. Economía de las PyMEs de la Industria discográfica en la ciudad de Buenos Aires*. Buenos Aires: Investigaciones OIC, Secretaria de Cultura del Gobierno de la ciudad de Buenos Aires.
- Peirano, M. (2008). Etnografía, ou a teoria vivida. *Ponto Urbe* [Online], disponible online el día 06 Agosto 2014, consultado el 11 Junio de 2016. <http://pontourbe.revues.org/189>.
- Piscitelli, A. (2009). *Nativos digitales: dieta cognitiva, inteligencia colectiva y arquitecturas de la participación*. Buenos Aires: Santillana.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9(5).
- Quiña, G. (2012). Entre la libre creación y la industria cultural. La producción musical independiente en la Ciudad de Buenos Aires desde 1999 a la actualidad. Tesis de Doctorado. Doctorado en Ciencias Sociales. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- Renoldi, B. (2014). El secreto, el informante y la información: indagaciones reflexivas sobre la etnografía y la investigación policial. En R. Guber (2014). *Prácticas etnográficas. Ejercicios de reflexividad de antropólogas de campo*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Reynoso, C. (1991). Presentación. En C. Reynoso (Comp.), *El surgimiento de la antropología posmoderna*. México: Gedisa.
- Ros, C. et al. (2014). *Inclusión digital y prácticas de enseñanza en el marco del Programa Conectar Igualdad para la formación docente del nivel secundario*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Semán, P. y Vila, P. (2008). La música y los jóvenes de los sectores populares: más allá de las ‘tribus’. *Revista Transcultural de Música*, 12.
- Semán, P. (2014). Destropicalizar, sin perder la ternura jamás. Prólogo a Blázquez, G. (2014). *Bailaló. Género, raza y erotismo en el cuarteto cordobés*. Buenos Aires: EPC-Gorla.
- Tironi, M. (2012). Para una sociología pragmática del gusto. Antoine Hennion en entrevista. En: J. Ossandon y L. Vodanovic (Eds.). *Disturbios Culturales*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Winocur, R. (2009). *Robinson Crusoe ya tiene celular: la conexión como espacio de control de la incertidumbre*. México: Siglo XXI Editores.
- Welschinger, N. (2016) “La llegada de las netbooks”. Una etnografía del proceso de incorporación de las nuevas tecnologías al escenario

escolar a partir del Programa Conectar Igualdad en La Plata (2011-2015). Tesis para optar por el grado de Doctor en Ciencias Sociales. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.

Yúdice, G. (2007). *Nuevas tecnologías, música y experiencia*. Barcelona: Gedisa.