

# LA OBJETIVACIÓN PARTICIPANTE EN EL TRABAJO DE CAMPO. UNA REFLEXIÓN METODOLÓGICA DESDE LA ANTROPOLOGÍA Y SOCIOLOGÍA<sup>1</sup>

## *THE PARTICIPANT OBJECTIFICATION IN FIELDWORK A METHODOLOGICAL REFLECTION FROM ANTHROPOLOGY AND SOCIOLOGY STUDIES*

**Pablo di Napoli\***

Universidad de Buenos Aires (Argentina)

### **Resumen**

En el presente trabajo me propongo reflexionar sobre algunas instancias personales y afectivas del trabajo de campo realizado en dos escuelas secundarias de gestión estatal como parte de mi plan de tesis doctoral. Para ello, en primer lugar retomaré las premisas de la *objetivación participante* propuestas por Pierre Bourdieu. En segundo lugar, analizaré las peculiaridades de tomar a la escuela como un “lugar” y los recorridos transitados para entrar/salir al campo. Por último, trataré de indagar sobre las experiencias propias de “estar ahí”, los posibles efectos de mi presencia en las escuelas y la imagen que de mí se hacían los estudiantes con los cuales estuve en contacto. Se trata de hacer un paréntesis conjugando herramientas teórico-epistemológicas y experiencias personales para pensar mi *hexis* como investigador en formación en el proceso de construcción de mi objeto de estudio.

**Palabras clave:** Trabajo de campo. Objetivación participante. Escuela. Jóvenes. Violencia.

---

<sup>1</sup> Una versión previa de este trabajo fue presentada en las VII Jornadas de Etnografía y Métodos Cualitativos organizadas por el Centro de Antropología Social del Instituto de Desarrollo Económico y Social (IDES) en agosto de 2013.

\* Licenciado en Sociología en la Universidad de Buenos Aires. Docente en el Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (Argentina).

**Abstract**

In this paper I propose to reflect on some personal and emotional issues relating with the investigation process, specially linked with the fieldwork. This fieldwork has been made in two secondary schools as a part of my doctoral dissertation. First, I will analyze this aspects based on Pierre Bourdieu concept of *participant objectification*. Secondly, I will analyze the specific aspect of approaching to the school as a "place" t and the beaten paths to enter / exit the field. Finally I will try to investigate the characteristics of the "being there" experience, and the possible effects of my presence in schools and the student's image of myself and my work. This reflexion expect to be an intermediate point between theoretical and epistemological tools and experiences to think my hexis training as a researcher in the process of building my object of study.

**Keywords:** Fieldwork. Participant objectification. School. Youth. Violence.

## INTRODUCCIÓN

Las experiencias subjetivas sobre el trabajo de campo son múltiples. Lo visto, lo escuchado, lo pensado, pero también lo vivido, lo sentido, lo percibido. ¿Por dónde empezar? ¿Hasta dónde llegar? Estas son las primeras preguntas que asaltan mi mente cuando me dispongo a escribir estas reflexiones.

Estas reflexiones no buscan una descripción poética de los caminos andados para llegar a donde me encuentro sino, un intento de iniciar una reflexión sociobiográfica o, en palabras de Bourdieu un autoanálisis, que me permita objetivar mi forma de participar en el trabajo de campo como sujeto investigador. De esta manera, siguiendo a Guber me propongo incorporar al “yo” investigador “...al campo de análisis y poner en cuestión su mundo académico, cultural y social, que es su condicionamiento, a la vez que su posibilidad de conceptualizar la objetividad social” (2005: 77). Pero, en este proceso no solo me propongo objetivar mi “yo” investigador sino también subjetivarlo siguiendo las premisas de Carvalho al realizar “...una segunda revisión o examen de la propia actitud inicial, que consiste en volver a verse –en sentido completo, personal, biográfico y hasta espiritual- en ese proceso de revisar las categorías analíticas usadas por el antropólogo para interpretar una sociedad bajo investigación. (1993: 76).

Bourdieu (2006) sostiene que el investigador, en tanto sujeto inmerso en el mundo social, posee un pasado personal y social incorporado que se hace presente en cada indagación que se propone. La clase social de la cual provengo, las instituciones educativas en las cuales fui formado, las ideas que fui adquiriendo y los caminos laborales que he transitado constituyen experiencias que, según Bourdieu (2006), pueden y deben ser movilizadas bajo la condición de que sean sometidas al riguroso examen científico. La “objetivación participante” que propone el autor consiste en explorar las condiciones sociales de posibilidad en las cuales se da la experiencia del sujeto que conoce. Lo que se busca es objetivar la relación subjetiva del investigador con su objeto, es decir, objetivar los propios procesos de objetivación que él realiza en su proceso de investigación.

Retomo estas premisas de Bourdieu (2006) para reconstruir la génesis de la posición en la cual me encuentro y del punto de vista desde el cual parto para realizar mi investigación y más específicamente el trabajo de campo. Para el autor, “...la objetivación científica no está

completa si no incluye el punto de vista del sujeto que la opera y los intereses que él puede tener por la objetivación (especialmente cuando él objetiva su propio universo), pero también el inconsciente histórico que él compromete inevitablemente en su trabajo. Por inconsciente (o trascendental) histórico, o más precisamente, académico, hay que entender el conjunto de estructuras cognitivas que es imputable a las experiencias propiamente escolares, y que es común en gran parte al conjunto de productos de un mismo sistema escolar -nacional- o, bajo una forma específica, a todos los miembros de una misma disciplina en un momento dado” (Bourdieu, 2006: 91).

A lo largo de mi carrera de grado en sociología, la educación siempre fue una de las temáticas sociales que más me interesaron. A su vez, cuando transitaba la mitad de la carrera comencé a interesarme en formarme en la práctica de investigación. Más que embarcarme en disyuntivos teóricos o “de autor” me interesaba centrarme en problemas concretos de la realidad social.

Un trabajo como administrativo de un área de investigación del Ministerio de Educación de la Nación me permitió comenzar a mixturar estos dos intereses que tenía. Desde una óptica más bien burocrática fui desarrollando los actos cognitivos de mirar y escuchar a través de los cuales conocí y aprendí cómo funcionaba el sistema educativo de Argentina. Como sostiene Cardozo de Oliveira (2003), ese mirar y escuchar estaba disciplinado, en mi caso no solo por el lugar que ocupaba en un organismo del Estado sino también por mi incipiente formación académica.

Luego de dos años de estar trabajando allí, y cursando el último año de la carrera, surgió la posibilidad de presentarme a una beca de investigación para estudiantes de grado. Mi futura directora, con la cual ya trabajaba en el Ministerio de Educación, me dio la oportunidad de incorporarme a un equipo de investigación de la Facultad de Filosofía y Letras que estudiaba el tema de las violencias en las escuelas. En ese momento, y hoy lo sigue siendo, la violencia entre los jóvenes dentro del ámbito escolar aparecía como una de las preocupaciones más resonantes dentro del sistema educativo. De hecho, en el año 2005, luego del “caso Junior”<sup>2</sup>, el Ministerio de Educación creó el Observatorio Argentino de Violencias en las Escuelas. Esa beca de iniciación, realizada durante un año y medio, fue realmente para mí una experiencia de iniciación en el mundo académico de la investigación.

---

<sup>2</sup> En la mañana del martes 28 de septiembre de 2004 en la localidad de Carmen de Patagones un chico de 15 años apodado *Junior*, mató adentro del colegio a tres compañeros e hirió a otros cinco.

No quisiera profundizar más sobre esta experiencia sino centrarme en el escenario en el que me encuentro hoy. Soy Licenciado en Sociología realizando mi doctorado en Ciencias Sociales con una beca de posgrado del CONICET y estoy inserto en un equipo interdisciplinario investigando<sup>3</sup> sobre la violencia en la escuela, particularmente sobre los sentidos en torno a la violencia en las relaciones entre grupos de pares de estudiantes secundarios. La perspectiva epistemológica desde la cual abordo mi objeto está bastante influenciada por la formación académica que tuve en la carrera y por el enfoque teórico-metodológico socioeducativo que tenemos dentro del equipo de investigación.

Fui formado en una universidad pública bajo la línea de la sociología crítica y reflexiva con un importante anclaje en los autores clásicos o los que se conoce como los “padres fundadores” de la disciplina. En el recorrido de lecturas han predominado los autores “modernos” de origen europeo y norteamericano<sup>4</sup> y los trabajos producidos hasta la década de 1970 inclusive<sup>5</sup>. Considero que esta situación es parte de la *violencia epistémica* que sobrellevan las ciencias sociales latinoamericanas y, expresa la consecuente necesidad de una “ruptura epistemológica” que aun no termina de consolidarse (Castro-Gómez, 2005). El punto de llegada era el derrumbe de la sociología parsoniana y la implosión de diversas teorías sociológicas. Muchos de los autores que hoy se denominan “posmodernos” o con una fuerte producción durante la década de 1990 no eran bien recibidos o su estudio era marginal.

Al ingresar en el equipo de investigación he profundizado en la lectura de dos autores que son parte de mi marco teórico: Norbert Elias y Pierre Bourdieu. El primero de ellos, se sabe, fue marginado del primer plano de la sociología durante casi toda su vida hasta después del derrumbe del estructural-funcionalismo. Incluso en la carrera de grado, salvo

---

<sup>3</sup> El equipo de investigación integra el Programa de Investigaciones “Transformaciones Sociales, Subjetividad y Procesos Educativos” con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Actualmente se encuentran en ejecución los proyectos de investigación: UBACYT “Los sentidos de la escuela para los jóvenes. Relaciones entre desigualdad, violencia y subjetividad” Período 2011-2014; y PIP CONICET “La sensibilidad por la violencia y los sentidos de la existencia social de los jóvenes. Un estudio de las percepciones de los estudiantes de educación secundaria de zonas urbanas periféricas”. Período 2011-2014. Tanto el programa como los proyectos son dirigidos por la Dra. Carina V. Kaplan, quien también es mi directora de tesis.

<sup>4</sup> Un relevamiento de la bibliografía utilizada en las materias obligatorias de la carrera y constataron que el 47% de las materias tienen 2/3 de su programa con autores europeos y norteamericanos y que el 84% posee más de la mitad del programa con autores de ese origen. (Pérez Esquivel & Ghelfi, 2009)

<sup>5</sup> Estimo que la predominancia de textos anteriores a la década de 1980 se relaciona con la época en que se formaron muchos de los que fueron profesores titulares de cátedra en la primera década de este siglo. Otro aspecto que puede haber contribuido es al cambio de coyuntura político-ideológico acontecido en esa época (incluido el cierre de la carrera durante el gobierno de facto de la última dictadura militar argentina).

en una materia que es optativa, no se lee nada de él. Si bien, en el caso de Bourdieu, sus textos son mucho más leídos durante el grado, igualmente predominan la producción de los años '60y '70 y no tanto la de los años '90.

Estos son los anteojos con los cuales parto para indagar a mi objeto de estudio. Rosana Guber (2005) sostiene que el marco teórico incide en dos instancias: "...en el proceso general de investigación y en el proceso particular del trabajo de campo". (p. 78). Si bien la autora dice que el papel de la teoría no es tan claro en la segunda instancia cabe remarcar que todavía hoy las distintas disciplinas al interior de las ciencias sociales siguen manteniendo férreas diferencias en las formas de obtener y analizar los datos empíricos (Wallerstein, 2006). Así como la etnografía tradicionalmente es relacionada con la antropología, la estadística es asociada al quehacer sociológico. Esto no quiere decir que no haya etnógrafos provenientes de otras disciplinas ni que la antropología no aplique otras técnicas, sino que predomina una cierta representación sobre ella. A su vez, en el caso de la sociología existe un amplio enfoque cualitativo que en nuestro país cada vez adquiere mayor preponderancia. Por ejemplo, si tomamos las tesis de doctorado de la facultad de Ciencias Sociales de la UBA veremos que la mayoría de ellas tienen un enfoque cualitativo. Sin embargo, todavía la etnografía como método, técnica o enfoque teórico no es muy usual dentro de la sociología.

El trabajo de campo que vengo llevando a cabo se basa en la realización de observaciones en las escuelas y entrevistas informales y en profundidad a los actores de la comunidad educativa. Las reflexiones planteadas en este artículo, siguiendo los lineamientos de Guber (2005) se centran en las decisiones que toman el investigador y los informantes en la situación de trabajo de campo desde un enfoque relacional.

### **¿CUÁL ES MI CAMPO?**

Yo me dirigía hacia las escuelas, mi "lugar" era la escuela. Pero poco a poco me fui dando cuenta que "el campo no es un espacio geográfico, un recinto que se autodefine desde límites naturales (...), sino una decisión del investigador que abarca ámbitos y actores..." (Guber, 2005: 84). En realidad, la escuela no era mi campo sino un punto de partida. No me interesaban todos los actores de la comunidad educativa por igual sino que me centraría principalmente en los estudiantes y sus relaciones entre sí). Los docentes, directivos y

preceptores eran más bien informantes claves o contextuales, que parte de mi universo de mi investigación. Tampoco interactuaba con todos los estudiantes sino con los que cursaban el ciclo superior de la secundaria y, sobre todo, con aquellos cursos que me habían asignado para observar y entrevistar.

Por otra parte, el tema de la violencia en la escuela, excede ampliamente a la institución. La mayoría de las situaciones de violencia entre compañeros, sobre todo física, sucede puertas a fuera pero en vinculación con conflictos surgidos dentro ella. Como dice Wright (1998) “los lugares etnográficos tienen perímetros variables que dependen de la interacción que establecen investigadores con el bagaje humano y/o documental que los contiene. Es más, los lugares son *producto* de esa interacción, su naturaleza es relacional” (p. 67). Por lo tanto, la entrada y la salida de la escuela, los alrededores e incluso los lugares donde diferentes grupos “paraban” se transformaron en parte de mi trabajo de campo.

La información obtenida en una charla no solo es el producto de la intersubjetividad de un ego y un alter ego si no también del tiempo y el espacio en el cual se da el encuentro. Los desplazamientos de los que habla Wright sobre los espacios de la práctica etnográfica fueron de suma utilidad para mí. No resultaba igual hablar con un estudiante solos en un aula que hablar con él fuera de la escuela o con sus amigos. De hecho, el campo a veces continuaba en mi casa. Así como a Wright se le apareció un día su “objeto de estudio” en su casa<sup>6</sup>, a medida que yo fui entrando en contacto con los jóvenes por facebook continuaba dialogando con ellos no solo fuera de sus escuelas sino estando dentro de mi casa. Un momento previo a la cena podía llegar a ser una situación de “campo”.

Estas experiencias replantean los antiguos postulados de la antropología de “lugar”, “residencia” y “viaje”. Desde hace años, muchos trabajos de campo no requieren de desplazarse a lugares exóticos o alejados que impliquen un “gran” viaje de ida y vuelta con una estancia prolongada sino, que varias veces se realiza cerca de los hogares de los investigadores (Clifford, 2008). En mi caso, yo compartía lugares cercanos y similares con mis entrevistados. Sin embargo, moverse por lugares sociográficos similares o, como dice Paula Cabrera (2010), “...hablar la misma lengua no implica hablar de lo mismo en el

---

<sup>6</sup> En su texto “Cuerpos y espacios plurales: sobre la razón espacial de la práctica etnográfica” (1998) el autor narra cómo, luego de sus viajes a una comunidad matakochi en la provincia de Formosa, uno de los miembros de dicha comunidad se presentó espontáneamente en su casa de Buenos Aires. A partir de esa situación Wright descubrió la posibilidad de trabajar etnográficamente con su amigo toba “fuera de su contexto”.

mismo sentido, ya que los tonos y otras tantas cosas pueden determinar y configurar diferentes sentidos. Y es eso precisamente lo que muchas veces queremos conocer, los ‘sentidos’ de ‘la gente (p. 62-63)

Una de las características de hacer trabajo de campo en las escuelas es que, no solo no es un lugar exótico para el investigador sino que es un lugar ya transitado por él. Todos hemos pasado necesariamente por dichas instituciones. Reingresar a la escuela no solo implicó entrar a un lugar, en parte conocido, sino también un volver a revivir corporal y emocionalmente experiencias pasadas de mi escolaridad. Varias de las situaciones narradas por los estudiantes las había vivido yo en mi época de estudiante. Ciertas emociones o “lógicas nativas” habían sido parte de mí en la adolescencia. Esto me llevó a subrayar la cuestión que plantea Carvalho “...acerca de la manera de relacionarse con lo observado, la introyección de una gnosis personal y no sólo la acumulación de un saber especializado” (1993:83). El “shock emocional” (Carvalho, 1993) producto de algunos relatos de los estudiantes y la reactualización de experiencias propias *in-corporadas* se convirtió en una fuente real de conocimiento o, mejor dicho, me hizo percibir a mi cuerpo como un sujeto sensible de conocimiento (Crossley, 1995).

## SALIENDO/ENTRANDO AL CAMPO

Habiendo pasado un poco más de un año de beca ya era hora de “salir” al campo. Me dispuse a hacer los contactos para entrar en escuelas secundarias estatales de la zona sur del Conurbano Bonaerense<sup>7</sup> (CBA). ¿Por qué el sur? En parte tiene que ver con los “tiempos posibles” del trabajo de campo de los cuales habla Rockwell (2009). Las localidades del sur son de rápido acceso desde mi sede de trabajo y desde donde vivo. A su vez, mi equipo de investigación venía trabajando en la ciudad de La Plata y en las localidades del norte del Conurbano, lo que hacía que el sur sea un área de vacancia dentro del equipo. Tener cerca a las escuelas me permitió poder permanecer más tiempo dentro de ellas, ir más veces a la semana y sortear con más facilidad los imprevistos que fueron surgiendo. Una vez establecidos ciertos criterios socioeducativos para la selección de las escuelas, la Dirección Provincial de Educación Secundaria me autorizó a entrar a dos instituciones ubicadas en el partido de Avellaneda.

---

<sup>7</sup> Se denomina Conurbano Bonaerense, a los 24 partidos pertenecientes a la provincia de Buenos Aires que rodean a la Capital Federal. Avellaneda es uno de los partidos que limita hacia el sur con la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Elsie Rockwell (2009), quien realizó trabajos en escuelas de México, nos alerta sobre un dilema ético a sortear: el sentirnos extraños en la institución, sentirse un intruso, espía o evaluador. La autora sostiene que "...sentimos la culpa que eso genera sobre todo en medios especialmente cargados de susceptibilidad, como la escuela" (2009: 53). Efectivamente ese fue uno de los sentimientos que experimenté (y me hicieron experimentar) al ingresar a las escuelas. Cuando realicé los primeros llamados telefónicos para concertar una entrevista con las autoridades de las escuelas y contarles mi propuesta de trabajo, del otro lado del teléfono sobrevolaba implícitamente la pregunta de ¿Por qué en esta escuela? O mejor dicho ¿Por qué mi escuela?, sobre todo respecto de un tema vinculado con valoraciones morales negativas como es la violencia. A su vez, al tener una autorización del ministerio de educación de la provincia de Buenos Aires mi llegada se hacía sentir verticalmente más que de forma horizontal.

Como dice Rockwell "no siempre es fácil convencer a las autoridades ni a los maestros (...), ni explicar y acordar con ellos nuestra tarea como investigadores..." (2009: 53). Para mí el primer encuentro era fundamental para lograr un primer grado de confianza. Allí imaginaba que entrarían en juego todas las vicisitudes (imposibles de controlar) de las que habla Goffman (2009) en su libro *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. A cada uno de los encuentros me presenté con una propuesta de trabajo ordenada y estructurada en tiempo y espacio (aunque sabía iba ser imposible respetarla a raja tabla) a convenir con los directivos y siempre asegurándoles la mayor confidencialidad sobre lo que allí relevara. Incluso les aclaré que si bien pretendía hacer una devolución de mi trabajo a la institución mantendría la confidencialidad de los testimonios de los estudiantes (sobre todo frente a prácticas que son consideradas transgresoras dentro de la escuela).

Si bien inicié los contactos en el mes de agosto de 2012 (luego del receso invernal) pude entrar a las escuelas a mediados de septiembre por cuestiones de cronogramas internos. En una de las escuelas, luego de varios llamados de mi parte, me pidieron que empiece luego del segundo trimestre porque los chicos estaban con muchos exámenes. En cambio en la otra escuela estaban en proceso de cambio de autoridades y tuve que volver a presentarme esperando que avalen nuevamente mi entrada en la institución.

Los primeros días fueron de permanente presentación. Cada interacción implicaba una presentación desde cero. Nunca hice tantas veces seguidas una presentación de mi “yo”. Como dice Rockwell “...todos intentan adivinar la intención de la visita, la ubicación profesional, laboral, social y política de quien llega a pedir permiso para notar, mirar, preguntar y, sobre todo escribir” (2009: 53). A medida que iba pasando el tiempo iba ajustando un *speech* según las reacciones de los demás (estudiantes, profesores, equipo directivo, personal). Para ellos yo era: un chico, un investigador, un estudiante de la facultad, un profesor, un “*disculpa. ¿Vos que andas haciendo acá?*”.

Al comienzo sentí que se me agudizaron los sentidos del *mirar* y *escuchar* de los cuales habla Cardoso de Oliveira (2003), no lo digo porque mirara profundamente o escuchara más sino porque estaba alerta de todo lo que pasara o pudiera pasar. Ya al pararme en frente de los edificios pude notar algunas diferencias: una de las escuelas era un edificio relativamente nuevo construido (en la década de 1990) específicamente para tal uso, mientras la otra era una casa, alquilada, refaccionada para servir de escuela. A su vez, en esta última en los recreos se repartían medialunas durante el turno mañana y sándwich durante el turno tarde como refuerzo alimenticio, lo que me dio un indicio de una diferencia en el nivel socioeconómico de los alumnos que acudían a cada una de las escuelas.

Un hecho que marcó un cambio de etapa a partir de la cual me sentí un poco más adentro de la institución fue cuando las porterías comenzaron a abrirme la puerta saludándome sin preguntarme a quién buscaba o a qué venía. Ya me sentía un actor más, aunque no cualquiera<sup>8</sup>, de la institución (por lo menos temporalmente).

Como trabajo con menores de edad uno de los requerimientos éticos fue que los estudiantes que entrevistara tengan autorización de los padres. Para ello en mis primeras visitas a las escuelas llevé un modelo de autorización para que repartan entre los alumnos. Sin embargo, el primer día que me dispongo a empezar con las entrevistas en profundidad a estudiantes de 5to. me encuentro con la noticia de que las autorizaciones no habían circulado, incluso nadie sabía dónde estaban. Mi frustración se refleja en la siguiente nota de campo:

---

<sup>8</sup> No era ni directivo, ni docente, ni estudiante, ni preceptor, ni no-docente; seguía siendo un extraño pero de la institución.

Las autorizaciones no habían sido repartidas a los chicos, así que hoy no pude entrevistar a ninguno de ellos. Era el primer día que iba a empezar con las entrevistas a los pibes y me tuve que quedar la mayor parte de la mañana en la preceptoría del segundo piso hablando con las preceptoras y pegando las autorizaciones en el cuaderno de comunicaciones de los chicos. Salí a observar los dos recreos desde el pasillo externo del segundo piso y la salida del turno mañana. (Nota de campo del 12 de septiembre de 2012)

Francamente me sentí como cuando Barley (1993) describe su llegada a la tierra de los Dowayos. Había superado toda una serie de pasos, ya estaba dentro de la escuela con mi anotador, lapicera y un grabador y no podía entrevistar a ninguno de mis actores principales: los estudiantes. Así fue como, luego de intentar hablar con las preceptoras que estaban muy ocupadas pasando actas, me dispuse a tomar nota de “todo” lo que observaba con el único criterio de recoger datos.

### **La situación de entrevista con los estudiantes**

El contacto con los estudiantes fue paulatino. Los primeros días me fui presentando en los salones contándoles a los estudiantes brevemente de que se trataba mi trabajo. Si bien los jóvenes se mostraron muy bien predispuestos y abiertos al diálogo, cuando comencé a realizar entrevistas individuales les daba un poco de vergüenza en ser los primeros en entrevistarse. Luego de haber conversado individualmente con algunos de ellos, diferentes estudiantes empezaron a acercarse diciéndome que tenían ganas de que les haga la entrevista. El hecho de que varias de las entrevistas fueran hechas en horario de clase hizo aumentar el interés de los estudiantes por asistir, incluso algunos me especificaban de que hora querían “zafar”<sup>9</sup>. Otros, en cambio, me manifestaron tener ganas de hablar conmigo, ya sea porque tenían la necesidad de hablar sobre lo que pasaba en la escuela o, porque les daba curiosidad el trabajo que yo estaba haciendo.

Una de las cosas que más me preocupaba a mi era la situación de entrevista. En su libro *La miseria del mundo* Bourdieu (1999) reflexiona en torno a los problemas inseparablemente prácticos y teóricos que surgen de la interacción entre el investigador y el entrevistado. La entrevista no deja de ser una relación social asimétrica (que se refuerza por las diferentes posiciones ocupadas por el entrevistado y el entrevistador y las distancias culturales entre cada uno de ellos) que genera efectos sobre los datos obtenidos fruto de ese encuentro.

---

<sup>9</sup> “Zafar” equivaldría a un sinónimo de la palabra “esquivar” o “eludir”

Por su parte, Cardoso de Oliveira plantea que “en el acto de escuchar al ‘informante’, el etnólogo ejerce un ‘poder’ extraordinario sobre el mismo, aunque él pretenda posicionarse como el observador más neutral posible...” (2003: 5). Según el autor ese poder empobrece el propio acto cognitivo de escuchar al generar un campo ilusorio de interacción donde no están dadas las condiciones para un “diálogo” efectivo.

Si bien ambos autores coinciden en la asimetría de la relación de comunicación entre el investigador y su informante, y los posibles efectos distorsivos, plantean distintas formas de afrontar dicha situación. Mientras que Bourdieu sugiere una reflexividad, fundada en un “oficio” u “ojo” de sociológico, que permita “...percibir y controlar *sobre la marcha*, en la realización misma de la entrevista, los efectos de la estructura social en la que ésta se efectúa” (1999: 528); Cardoso de Oliveira propone propiciar un verdadero “encuentro etnográfico” donde el informante sea un “interlocutor” con el cual se inicia un diálogo teóricamente de “iguales” sin temor de estar contaminando el discurso del nativo. Para este autor dicha interacción etnográfica es posible a partir de una “observación participante” que posibilite al investigador asumir “...un papel perfectamente asimilable por la sociedad observada, al punto de viabilizar una aceptación sino óptima para los miembros de aquella sociedad, por lo menos afable, de modo de no impedir la necesaria interacción” (2003: 5). Yo particularmente me preguntaba cómo lograr la suficiente confianza con los estudiantes para reducir las asimetrías de la interacción investigador/entrevistado dentro de una institución que se caracteriza por relaciones jerárquicas.

La entrevista individual en profundidad consiste en un encuentro cara a cara a solas. A su vez, las situaciones dentro de la escuela que se asemejaban a ese escenario tienen una connotación evaluativa (un examen oral sobre todo en los exámenes de diciembre y marzo) o punitiva (sanción o llamado de atención de algún directivo). De cualquiera de las dos formas el encuentro podría rememorar situaciones no agradables para los estudiantes, sobre todo con una persona extraña a la institución de la cual no sabían a qué venía. Esto se puede ver en el siguiente fragmento donde hacia el final de la entrevista le pregunté, junto a un compañero del equipo de investigación, al entrevistado cómo se había sentido

...fue como preguntar y yo respondía poquito... Tampoco es que me puse nervioso; soy bastante medio malo como para explicarme con personas que no conozco por el tema

que soy bastante poco sociable. En términos generales no, como eran Uds. dos nomás, si habrían 3 o 4 si (risas).

*P: ¿Fue reiterativo lo que te preguntamos?*

E: No, si yo empecé a repetir es porque decía siempre lo mismo: el grupo es tranquilo, el grupo es tranquilo, habrá quilombo pero es tranquilo... Todo lo que repetí lo repetí por mi culpa.

(Estudiante varón de 17 años – Entrevista del 13 de septiembre de 2012)

El estudiante reconoció que la situación de entrevistas le resultaba un poco incomoda. Si bien mencionó que, por ejemplo, éramos dos frente a un entrevistando y que éramos desconocidos dentro de la escuela él se atribuyó la culpa de su incomodidad por su forma de ser y se disculpó por las respuestas repetitivas. En este caso se hizo explícita la relación asimétrica de la entrevista, lo que me ayudó a ir modificando procedimientos y actitudes para que los estudiantes se sientan más cómodos y se redujera la distancia con ellos.

El hecho que mi objeto de estudio implicaba dialogar sobre situaciones que eran reprotables por las autoridades educativas, sumaba una nueva dificultad al diálogo. Por eso, inspirar confianza en los estudiantes era muy importante para mí:

*P: Esto sería todo... pero antes de terminar me gustaría que me cuentes cómo te sentiste durante la entrevista*

R: Me sentí cómoda, más sabiendo que de esto no se va a enterar nadie.

(Estudiante mujer de 16 años – Entrevista del 4 de octubre de 2012)

Al principio pensé en reducir la distancia sociocorporal poniendo atención en mi *hexis corporal* (Bourdieu, 1997) dentro de la escuela. Generacionalmente estaba en una edad intermedia entre los estudiantes adolescentes y las autoridades adultas. También presté atención a la forma de vestirme, no para desaparecer en el campo ni mimetizarme con los “nativos” mediante un disfraz sino, con el objetivo de informalizar mi presencia y, con ello, la situación de entrevista. En la mayoría de las visitas a la escuela asistí con ropa no formal (remeras, jean, ropa deportiva, etc.). Si bien trataba de mantener la cordura de mi imagen de “par” adulto frente a los docentes y directivos, en mi afán de informalidad, y también de comodidad, un día cometí un desliz. Una mañana de mucho calor llegué a una de las escuelas con bermudas. Allí también había alumnos que vestían bermudas. Sin embargo, la disonancia se produjo cuando, en el recreo, las preceptoras empezaron a llamar la atención

a quienes las vestían. Como defensa, los chicos argumentaron que yo también tenía bermudas. Ahí no solo experimenté un sentimiento de incomodidad y vergüenza sino también un desmoronamiento de mi “fachada” (Goffman, 2009). Si bien las preceptoras me aclaraban que no me preocupara, que podía venir de la forma que quisiera, yo experimentaba un deseo de no cruzarme con la directora sintiéndome en falta con las normas de la institución como cualquier estudiante.

Respecto de la situación de entrevistas traté de tener en cuenta ciertas premisas. Invitar a los estudiantes yo mismo y que no sean llamados por los preceptores. Siempre preguntarles si tenían ganas de hacer la entrevista y no insistir ante el titubeo. Al iniciar cada entrevista hacia una presentación de mi persona y de mi trabajo, recordaba que no era una situación de evaluación, que podían decir lo que quisiesen, y como les salga, y siempre les pedí permiso para grabar. También les di la opción de usar un nombre ficticio recordándoles la suma confidencialidad de todo lo que allí se hablara. Luego de un tiempo, opté por cortar la entrevista durante los recreos para que los chicos no pierdan un espacio de sociabilidad valorado por ellos.

Siguiendo la propuesta reflexiva de Bourdieu me propuse indagar en el mismo campo “(...) la representación que el encuestado se hace de la situación, de la encuesta en general, de la relación particular en la que se establece y los fines que persigue, y explicitar las razones que lo llevan a aceptar participar en el intercambio” (2003: 528).

Para ello, retomé una pregunta planteada por Rockwell (2009) sobre “cómo se nos perciben en estas situaciones”. Así, hacia el final de la entrevista les pregunté a los estudiantes: qué les parecía la entrevista y qué imagen se hacían de mí.

*P: ¿Qué te pareció la entrevista?*

A: Estuvo buena

*P: ¿Sí?*

A: Sí, aparte a nosotros no nos dan una orientación. Bahhh, no nos preguntan en realidad de lo que pasa alrededor nuestro, es como una atención.

(Estudiante mujer de 17 años – Entrevista del 19 de septiembre de 2012)

Muchos estudiantes manifestaron sentirse cómodos durante la entrevistas y sostuvieron que el encuentro les pareció una buena oportunidad para hablar sobre las cosas que les

pasan, lo que piensan e, incluso, reflexionar sobre sus propias formas de interactuar con sus compañeros. A su vez, destacaron que ese tipo de espacios no estaba presente dentro de la escuela.

P: *¿Qué te pareció la entrevista?*

M: Esta bueno hablar de lo que pensás.

P: *¿Te pareció larga?*

M: No. Eran muchas cosas, está bueno hablar así. No me parece larga.

P: *Bueno, lo último que te pregunto es: así como yo te pregunté cómo sos vos, que te gusta hacer y esas cosas, me gustaría saber cómo me ves vos a mí; alguien que viene a tu escuela, les hace entrevistas a diferentes chicos, ¿qué te imaginás de mí? Podes decir lo que quieras.*

M: No sé, que estás estudiando. Si esto te ayuda está bueno.

P: *Ustedes me ven como profesor?*

M: Si

P: *¿Por qué me ven como un profesor?*

M: Es como que das la apariencia. Preguntas cosas que por ahí preguntan los profesores y eso...

(Estudiante mujer de 16 años – Entrevista del 3 de octubre de 2012)

P: *¿Qué te pareció lo que te preguntamos?*

A: Estuvo bueno, no sé, quizás hay cosas “y por qué” “por qué” y hablar y todo eso, estuvo bueno.

P: *¿Preguntamos mucho “por qué”?*

A: No, a mi me gusto porque te hace pensar a vos también.

P: *Y así como vengo yo y les hago entrevistas a ustedes, ¿cómo me ves a mí cuando no estoy haciendo entrevistas, cómo me imaginás? Puede ser cualquier cosa.*

A: Jaja No sé, te veo tranquilo, no sé por qué. No sé qué harás, no tengo idea. Estudias o algo quizás, te veo estudiando.

(Estudiante mujer de 15 años – Entrevista del 28 de septiembre de 2012)

Al preguntarles sobre cómo me veían ellos a mí dentro de la escuela, o incluso cómo me imaginaban fuera de ella, una gran parte me dijo que me veía como estudiante y otros me dijeron que daba la impresión de profesor. Incluso, en uno de los testimonios anteriores una estudiante me dice que me ve como estudiante y cuando le pregunto si me ve como profesor me dice que también.

En parte yo era estudiante, pero no como ellos si no más grande, estudiante de facultad. Pero aunque sea estudiante daba la impresión de profesor, “por la apariencia” como dice una de las entrevistas o por las preguntas. A pesar de mis estrategias por reducir las distancias entre ellos y yo, sus respuestas reafirman mis premisas sobre la situación de entrevista dentro de la escuela y además me demuestra la dificultad de *controlar sobre la marcha* (como decía Bourdieu) los efectos.

Para la escuela yo era difícil de encasillar, estaba en un espacio intersticial. No era estudiante pero tampoco docente, preceptor o directivo. Tampoco era personal de la escuela (portero, psicopedagogo, secretario, etc.) ni un inspector o asesor externo. Esta situación se reflejaba cuando los preceptores y directivos me presentaban frente a otra persona. A veces me decían “profesor” y otras veces “estudiante” y muy pocas veces “sociólogo de la UBA”. Algo que si me llamó la atención es que a pesar de que yo aclaraba que mi estadía en la escuela era parte de mi trabajo, que recibía una remuneración por ello, ninguno de los actores de la escuela veía mis tareas como laborales; para ellos, yo estaba haciendo un trabajo para la facultad.

Antes de finalizar quisiera transcribir un fragmento de entrevista con una estudiante en la cual se reflejan los efectos de mi llegada a la escuela y los conflictos que generó al interior de un curso.

E: La primera vez que te vimos entrar al curso yo y G dijimos “uh, ese es otro profesor que nos va a romper el orto”. Fue lo primero que pensamos. Te veíamos profesor de geografía, no sé por qué. Entonces nos cagamos de risa. Dijimos “otro más, no puede ser che”

P: *Podes decir lo que quieras, eh! Si dijeron “che, este tiene cara de boludo”, lo puedes decir... (risas)*

E: No, no. Dijimos “nooo, otra vez nos van a romper el orto”, porque justo paso que una de las profesoras estaban por dejar, la de psicología. “¿Nos van a mandar otro profesor? ¿Será de psicología? Bueno, quedo ahí...”

Después vimos que empezaste a entrar por todos los cursos y se empezó a decir “están haciendo encuestas, no sé qué...”. Ese mismo día yo me entero a la tarde que habían entregado unos papeles para la autorización. Yo ese día no estaba. Yo vine pero cuando dieron los papeles yo no estaba. Porque yo ya te digo, yo salgo del aula y no tenía el papel. Yo el papel no sabía para que era. Pero bueno, eso después lo pedí.

P: *Te acordás que una vez te hable para hacer una entrevista y vos no tenías la autorización.*

E: Sí, no sabía ni que era. Bueno, pedí la autorización y me la dieron. Después los chicos se empezaron a copar, viste! Con el tema de la entrevista, yo quiero ir... Nos terminamos peleando todos por ir. Me acuerdo que un día se armó un quilombo. Armaste un quilombo en mi grado!!! (risas)

*P: Contame...*

E: Bueno estábamos ahí y yo dije “yo ya lo pedí 25 veces así que viene y voy yo”. “No pero quien sos vos, vos no vas a ir”. “Bueno, a ver flaca, te estoy diciendo que voy a ir yo porque hace 25 clases que estoy diciendo”

Bueno, después pasó que vos me llamaste y yo no tenía la autorización. Tenía una vena ese día!!! Ese día fue que entramos a pelearnos todos. En mi curso como hay grupos muy divididos enseguida todos saltan mal. Estamos en plena clase y discutiendo todos.

*P: Estaban discutiendo por la entrevista con el profesor adelante?*

E: El profesor estaba sentado. O sea, no entendía un carajo. Estabamos diciendo todos quién iba y quién no.

*P: Vos con quien te peleaste?*

E: Con J... que es de la lista de la UES [unión de estudiantes secundarios] y el grupito de las amigas de él.

*P: ¿Quiénes son en el grupito?*

E: M, I, A, ese grupito.

*P: Bueno, la cosa es que yo entre y ¿Me llevé a alguien ese día?*

E: Sí, ese día te la habías llevado a A

*P: Y vos porque te calentaste y dijiste “La próxima soy yo, te quedo claro?”*

E: Porque quiero ir yo! A ver...

*P: Pero los demás también querían ir.*

E: Bueno sí, pero la primera que había dicho fui yo. Yo te fui a hablar. O sea, los demás querían porque no sé... Lo lamento si no te interesó antes; estoy primera yo. Porque fue así.

*P: ¿Vos te mostraste interesada antes que ellos?*

E: Sí, porque la cosa fue así. Cuando vos viniste la primera vez vos tuviste que elegir.

*P: No, siempre fue alguien que quisiese, pero estaban todos más tímidos.*

E: Por eso, ves. Después la segunda vez ya quería ir yo, viste. Yo te fui a hablar pero bueno vos tenias que entrevistar a otros, otro día yo no estaba y bueno... Entonces, la vez esa dije “a ver... voy yo. Ahora saltan todos y yo quiero ir desde más o menos desde que vino”. Por eso me había calentado.

Mi entrada en escena dentro de la escuela había tenido consecuencias sobre uno de los aspectos que yo me proponía indagar: la formas de relacionarse entre los grupos de pares a

partir de situaciones de conflicto y violencia. Mi presencia exacerbó o reactivó un conflicto latente o previo modificando (ni positiva ni negativamente) “los datos” que yo pretendía recoger.

### **Sobre la confianza y el compromiso en el campo**

Elsie Rockwell afirma que “la confianza se gana al no involucrarse directamente en los problemas particulares que ocurren entre las personas, y sobre todo al no tomar ninguna acción que pueda perjudicarlos. Este compromiso tiende a fijar límites a la participación en las situaciones relativamente privadas...” (2009: 55). Este fue uno de los dilemas que tuve que atravesar al trabajar con un tema delicado como es la violencia.

Muchas de las situaciones que me contaron los chicos eran realizadas a espaldas de los docentes y directivos. Me han contado de picardías, actos de indisciplina, discusiones entre compañeros o con los docentes y directivos, “*broncas*” latentes entre ellos y, hasta situaciones de agresiones físicas en las que en alguna oportunidad intervino la policía o tuvieron que ser asistidos medicamente. La mayoría de las cosas que me contaron, sobre todo las más delicadas, habían sucedido antes de mi llegada a la escuela.

José A. Castorina y Carina V. Kaplan (2009), siguiendo un enfoque elisiano, enfatizan la importancia del compromiso y distanciamiento en la investigación social, sobre todo en un tema como la violencia que muchas veces conlleva un juicio moral implícito. Por una parte, el compromiso del investigador constituye “...una condición previa para comprender los problemas sociales que deben tratar” (p. 40) los investigadores y; por otra parte, es necesario sustraerse a las vivencias que involucran a los actores sociales emocionalmente.

El problema se me presentó cuando una estudiante me cuenta sobre una pelea que se había producido en el recreo entre dos chicas por lo que a la salida se iban a agarrar a la vuelta de la escuela. Ahí me sobrevino el dilema interno entre la confianza y el compromiso. Confianza que había tenido mi entrevistada al anticiparme la situación y el compromiso que sentía con la institución y los estudiantes de prevenir algo que podía terminal mal. La esquina “*para pelearse*” la conocían todos, yo me enteré a los pocos días de ingresar a la escuela e, incluso las directoras sabían. Ese día opté por salir antes de que finalizara el turno mañana y me fui a almorzar cerca de la esquina donde se iba a producir el encuentro.

Los chicos comenzaron a salir y a pasar por allí. Pronto se empezaron a acumular y paso seguido a formar una ronda. En el medio dos chicas discutiendo e invitándose a pelear. Desde la ronda surgían algunas arengas a favor de una u otra chica o, simplemente, para que se peleen. Recién en ese momento volví hacia la escuela y solapadamente di aviso a la directora sobre dicha situación. Al ver que los jóvenes se había reunido en la esquina observe que se había cumplido lo que me habían anticipado (podía no haber pasado nada y solo ser un rumor) y, al ser una situación pública vista por todos los que pasaran por allí, cumplí con dar aviso a las autoridades para que la situación no pase a mayores.

Otra situación diferente se me planteó en la segunda escuela. Allí había un grupo de jóvenes (autoproclamados como “*los bullying*”) considerados como conflictivos por las autoridades escolares y también, al mismo tiempo aclamados por la mitad de los estudiantes y rechazados por la otra mitad. Uno de los chicos de ese grupo, al que la institución consideraba como el líder, estaba al borde de la expulsión y ya había cumplido la máxima sanción que consistía en asistir doble turno a la escuela durante 15 días.

En la última reunión con la directora antes de finalizar el año:

“Me comenta que en el día de mañana miércoles hay reunión del consejo de convivencia por la situación de S.... Al parecer ella se estuvo enterando de cosas nuevas que hicieron “los Bullying”. (...) La directora me pregunta si yo sé algo del grupo que pueda aportar a la reunión de mañana. Le contesto que no estoy enterado de ninguna situación de gravedad o de peligro que considere para que sea alertada a la institución. Le recuerdo que yo hago una devolución general sobre lo trabajado dentro de la escuela pero que prefiero mantener la confidencialidad de lo hablado con cada uno de los estudiantes salvo que suceda alguna situación de gravedad” (Nota de campo del 27 de noviembre de 2012).

En las entrevistas yo me había enterado de algunas “*jodas*”<sup>10</sup> que había hecho ese chico y de otros actos de indisciplina, que sumados, podían ameritar una expulsión. Pero no me encontré con situaciones de gravedad donde otros compañeros me contaran que se sintieran ultrajados (si molestos) o, de situaciones en las cuales esté en peligro la integridad física de algún estudiante e incluso del edificio. Por eso, en este caso opté por mantener la

---

<sup>10</sup> Sinónimo de “bromas”

confidencialidad y no inmiscuirme en una reunión que iba a decidir sobre el futuro de uno de los estudiantes dentro de la institución<sup>11</sup>.

## **REFLEXIONES FINALES (O FINAL DE LA REFLEXIÓN)**

¿Qué poner en las reflexiones finales de un trabajo reflexivo? A lo largo de estas líneas me he propuesto, no sé si con éxito, objetivar mi forma de participar en el trabajo de campo de mi tesis doctoral. Por un lado, traté de objetivar mi propio universo, es decir, las condiciones sociales, culturales y académicas desde las cuales parto para realizar mi investigación y; por el otro lado, procuré reflexionar sobre los impactos, consecuencias y obstáculos de mi presencia en el campo.

Mi ubicación en el espacio social, mi formación, mis experiencias laborales, el equipo al cual pertenezco y mis intereses personales configuran los anteojos y los auriculares con los cuales miro y escucho a mis sujetos de indagación.

Delimitar mi campo no solo fue un trabajo conceptual sino también práctico. A través del mirar y escuchar, orientados por premisas teóricas, fui desarrollando un sentido práctico mediante el cual tomé decisiones metodológicas que estructuraron mi trabajo de campo.

Mi presencia en las escuelas desde ya alteró en parte el funcionamiento cotidiano. Había una persona circulando que no pertenecía allí. Examinar mis formas de interactuar en las escuelas y las reacciones de mis interlocutores me ayudó a tomar conciencia de mi forma de investigar y, desde allí, analizar los datos que fui obteniendo.

La misma escritura de este trabajo me ha permitido no solo sistematizar mis notas y observaciones de campo sino también construir un texto sobre un proceso de indagación aun abierto que muta con el trazo de las palabras.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- Barley, Nigel (1993) *El antropólogo inocente*. Barcelona, Anagrama.
- Bourdieu, Pierre (1997) *Meditaciones Pascalianas*. Barcelona, Anagrama.

---

<sup>11</sup> Finalmente el estudiante en cuestión no fue expulsado de la escuela. La institución puso como condición para su continuidad que el alumno debía cambiarse de turno al año siguiente.

- Bourdieu, Pierre (1999) *La miseria del mundo*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, Pierre (2006) "La objetivación participante", *Apuntes de investigación del CECYP*, n° 10, pp. 87-101.
- Cabrera, Paula (2010) "Volver a los caminos andados", *Revista Nuevas Tendencias en Antropología*, n° 1, pp. 54-88.
- Cardoso de Oliveira, Roberto (2003). "El trabajo del antropólogo: mirar, escuchar, escribir", *Revista de Antropología*, n° 5, pp. 55-68..
- Carvalho, José (1993) "Antropología: saber académico y experiencia iniciativa" *Revista Antropológicas*, n° 5, pp. 75-86
- Castorina, José A., & Kaplan, Carina V. (2009). "Civilización, violencia y escuela. Nuevos problemas y enfoques para la investigación educativa", en C. V. Kaplan (Dir.), *Violencia escolar bajo sospecha*, Buenos Aires, Miño y Dávila, pp. 29-54
- Castro-Gómez, Santiago (2005). "Ciencias Sociales, violencia epistémica y el problema de la "invención del otro"", en E. Larder (comp.), *La colonialidad del saber*, La Habana, Editorial de Ciencias Sociales, pp. 153-172
- Clifford, James (2008). *Itinerarios transculturales*. Barcelona, Gedisa.
- Crossley, Nick (1995) "Merleau-Ponty the elusive body and carnal sociology. Body and Society. London: Sage Publications", *Body & Society*, n° 1, pp. 43-63.
- Goffman, Erving (2009) *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Guber, Rosana (2005) *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires, Paidós.
- Pérez Esquivel, Andrés y Ghelfi, Federico (noviembre, 2009). "Presencias y olvidos del "nosotros" en nuestra formación académica". En *V Jornadas de Jóvenes Investigadores*. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Buenos Aires, Argentina. Recuperado el 3 de marzo de 2013, [http://webiigg.sociales.uba.ar/iigg/jovenes\\_investigadores/5jornadasjovenes/EJE8/Andres%20Perez%20Esquivel%20y%20Federico%20Ghelfi.pdf](http://webiigg.sociales.uba.ar/iigg/jovenes_investigadores/5jornadasjovenes/EJE8/Andres%20Perez%20Esquivel%20y%20Federico%20Ghelfi.pdf)
- Rockwell, Elsie (2009) *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*, Buenos Aires, Paidós.
- Wallerstein, Immanuel (2006). *Abrir las ciencias sociales. Informe de la Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales*. Mexico, Siglo XXI editores.
- Wright, Pablo (2005) "Cuerpos y espacios plurales. Sobre la razón espacial de la práctica etnográfica", *Indiana*, n° 22, pp. 55-72.

Recepción: 15 de agosto de 2014

Aceptación: 5 de noviembre de 2014