

Clase virtual N° 15

La investigación sobre la escuela primaria y la enseñanza de las Ciencias Sociales: los aportes de la etnografía.

Autoras: Gabriela Novaro y Ana Padawer



“Niños en la playa”

Marilu Satrustegui.

Óleo sobre Tablex

En esta clase proponemos presentar algunos elementos epistemológicos, metodológicos y técnicos de los abordajes cualitativos de investigación, y en particular de la etnografía, a fin de que quienes transitan cotidianamente espacios educativos puedan formularse preguntas e indagar acerca de su quehacer, con el propósito de mejorar sus prácticas. Para ello recorreremos una serie de aspectos centrales de la investigación social: la construcción del objeto de investigación, la búsqueda de información, el análisis e interpretación del material.

Preguntas tales como *¿Qué sucede con el aprendizaje y la enseñanza de la historia nacional en aulas donde un porcentaje significativo de niños procede de otros países? ¿Cómo se adquiere la noción de pobreza desde las ciencias sociales? ¿Cómo trabajar procesos de genocidio o etnocidio en aulas con niños que han sufrido situaciones de discriminación?*, entre otras, convocan nuestra atención.

Realizaremos este recorrido planteando una serie de distinciones, que nos parecen necesarias para una aproximación a la investigación socio-antropológica desde el interés en la práctica educativa: la distinción entre la investigación y la aproximación a la investigación para la reflexión sobre la práctica, entre conocimiento científico y sentido común, entre impresiones, prejuicios y datos. Haremos especial referencia a la investigación sobre la escuela primaria y la enseñanza de las Ciencias Sociales como objeto de indagación, aunque estos elementos y reflexiones pueden, de hecho, aplicarse a otros objetos de estudio.

Parte 1:

La construcción del objeto de investigación

/// La investigación y la aproximación a elementos de la investigación para la reflexión sobre la práctica: tiempos, prioridades y objetivos

A pesar de la abundante bibliografía que alienta la investigación de la práctica docente desde proyectos denominados de investigación-acción, sabemos que, por múltiples causas, ésta no es una práctica habitual. Y tampoco constituye una práctica tan difundida en ámbitos dedicados a la capacitación. De allí nuestro interés en esta clase de poner el foco en la investigación sobre la práctica docente. Cabe mencionar que en los últimos años, se ha incrementado el espacio de investigación dentro de los IFD, y en los planes de estudio se han incluido materias vinculadas a la investigación (métodos y técnicas de recolección y análisis de la información, trabajo de campo, investigación educativa, sistematización de experiencias) como parte de las áreas de formación general, de la práctica profesional docente y de la formación específica.

Sabemos que a los estudiantes de profesorado, la incorporación de estas asignaturas les permitirá familiarizarse con estrategias de conocimiento del mundo social, a fin de poder responder a un campo de problemas que el resto de las materias (didácticas, sujetos, pedagogía, instituciones) les proponen. Este acercamiento se da, por otra parte, asociada a una incorporación progresiva a la cotidianidad de las instituciones, la que finaliza en la instancia tradicionalmente conocida como residencia, ubicada en el último año de la formación. Esta formulación de los diseños curriculares de los IFD plantea el interesante

desafío de que la práctica profesional docente se ligue al conocimiento sustantivo de los procesos pedagógicos pero también a la investigación, de modo que la indagación acerca del mundo de las escuelas sea parte de la formación y del trabajo de los maestros.

La inclusión de estos espacios puede tener interesantes potencialidades para proyectar el trabajo docente como un ejercicio donde se incluye la reflexión sobre las propias prácticas y la realidad con la que se trabaja. Sin embargo, las características del trabajo docente hacen de dicha reflexión algo distinto respecto del trabajo analítico que lleva adelante la investigación en los ámbitos académicos. Es evidente que las investigaciones que pueden realizarse en el contexto de la formación y luego del ejercicio de la práctica docente no tienen los mismos propósitos, metodología y resultados de aquellas que se conducen desde el ámbito académico (en párrafos siguientes explicitaremos por qué), pero es esperable que las/os estudiantes puedan, como objetivo pedagógico final, señalar algún problema conceptual o empírico que surja de las otras asignaturas, aproximarse con instrumentos metodológicamente adecuados a su conocimiento, y concluir con algunas ideas e interrogantes más complejos respecto a su punto de partida.

Esta posibilidad que se ha abierto en los espacios de formación inicial en la docencia, por otra parte, plantea el desafío de darle continuidad a la reflexión sobre la práctica docente y la realidad social en los espacios de ejercicio de la misma, o sea, en las escuelas. En ese sentido, las potencialidades iniciales referidas a esta formación como proceso que enriquece la práctica son asumidas por múltiples experiencias escolares innovadoras, pero en ocasiones se enfrentan con dificultades que obstaculizan dicha continuidad.

Por lo antedicho, conviene realizar dos distinciones entre las actividades de investigación en contextos de formación y práctica docente, y otras prácticas en alguna medida similares. Por un lado, esta modalidad de investigación se diferencia del uso de las técnicas de investigación para evaluar las prácticas profesionales (que se realizan en materias específicas del IFD), ya que se trata de indagaciones para conocer, no para evaluar. Es por ello que la investigación en contextos de formación y práctica docente se acerca a la investigación académica o científica, ya que en ambas hay un problema, un objeto externo al investigador que se quiere conocer; no obstante, se diferencia en tanto su pregunta surge de la confrontación con la práctica profesional. Por ello sus tiempos son breves, el involucramiento del sujeto-investigador respecto del problema es más significativo y, sus respuestas están orientadas a transformar aquello que en la práctica profesional no se está pudiendo resolver adecuadamente.

/// La investigación social desde un abordaje cualitativo, el enfoque etnográfico y su metodología de trabajo de campo

Con estas distinciones en mente, podemos recurrir a algunos debates metodológicos vigentes en las ciencias sociales, y en particular en la etnografía, que pueden ser insumo para la investigación en el contexto de la formación y la práctica docente. Estas reflexiones apuntan a que los docentes formados o en formación puedan enriquecer el modo en que

se interrogan sobre sus prácticas, adquiriendo formas de responder a esos interrogantes teniendo en cuenta la particularidad de las instituciones donde trabajan.

La investigación social sobre la educación ha experimentado un importante crecimiento en los últimos años. Frente a la tradicional forma de abordar la realidad social desde encuestas y entrevistas dirigidas, los abordajes sociológicos cualitativos confluyen con el enfoque antropológico en el uso de nuevas herramientas: la permanencia en el lugar, la observación y el registro de la vida cotidiana y la atención a los significados que los propios sujetos dan a su acción como parte constitutiva de la realidad social. Con el término etnografía se denomina al proceso de investigación que resulta del trabajo intensivo en terreno, así como a su producto (monografía)¹.

Además del trabajo de campo, la antropología aporta una perspectiva teórica desnaturalizadora, que la lleva a dudar de aquello que se presenta como natural y cotidiano. Ambos aspectos (trabajo de campo y desnaturalización) resultan muy interesantes para abordar la realidad de las escuelas argentinas en el presente.

El trabajo de campo etnográfico, basado en la permanencia, la competencia comunicativa (es decir, el entendimiento de la perspectiva de los actores necesaria para actuar) y la recuperación del punto de vista de los protagonistas, incluye elementos accesibles a los docentes que se interrogan acerca de su práctica. En la etnografía, la experiencia personal del investigador es un recurso de conocimiento fundamental; eso le da una ventaja importante respecto de, por ejemplo, los estudios estadísticos que necesitan una infraestructura de recursos económicos y humanos que no está disponible en las escuelas (si bien la etnografía y los estudios cualitativos pueden hacer buen uso de los datos cuantitativos).

Esta accesibilidad a un enfoque metodológico del trabajo de campo no debe confundirse con un entrenamiento técnico. Familiarizarse con el oficio del investigador de campo no implica solamente aprender el manejo de las técnicas sino entender la relación constante entre teoría e indagación empírica ya que en toda investigación debe haber concordancia entre teoría, métodos y procedimientos. Esto implica que, para desnaturalizar aquello que se sostiene como obvio, se deberá elegir una aproximación técnica adecuada, sea esta la observación-participante o la entrevista abierta, por ejemplo (volveremos sobre esto). **No es la técnica lo que define el estudio sino la pregunta que nos hacemos respecto de la realidad.**

¹ La antropología surge en Europa a fines del siglo XIX junto con otras ciencias sociales. Sin embargo, a diferencia de las Ciencias Políticas o la Sociología, la antropología en principio va a centrar su estudio en las sociedades no occidentales. Ello se asocia a dos cuestiones constitutivas de la disciplina que, a pesar de las reformulaciones que ha habido a lo largo de más de cien años, se mantienen como sus principales aportes: la necesidad de pensar categorías que permitan comprender formas culturales distintas a la propia, y la metodología del trabajo de campo anteriormente presentada (permanencia, registro de la vida cotidiana, significados atribuidos por los sujetos a los procesos y acontecimientos). Desde los años '60 a esta parte, y como resultado del proceso de descolonización y una crítica a los conceptos de cultura y alteridad (entre otros), progresivamente la antropología se ha volcado al estudio de las propias sociedades de pertenencia de los investigadores.

/// Posiciones epistemológicas sobre la construcción del objeto de investigación y teorías sociales: positivismo e interpretativismo. Continuidades y distinciones entre el conocimiento científico y el sentido común

Un punto de partida para pensar en el proceso de investigación de campo atendiendo a las relaciones entre posiciones epistemológicas, teóricas, metodológicas y técnicas es la ubicación de la investigación en Ciencias Sociales en el debate histórico entre dos paradigmas epistemológicos referidos al conocimiento de la realidad social: el positivista y el interpretativo. En sus orígenes, estas dos posturas se distinguieron por proponer, en el primer caso, la equivalencia de las ciencias sociales con las ciencias naturales -como por ejemplo planteaba E. Durkheim (1855/1917)- y, en el segundo, por la atribución de una diferencia sustantiva entre las “ciencias del espíritu” y las ciencias de la naturaleza -como propuso W. Dilthey, y fue retomado, por ejemplo, por M. Weber (1864/1920)-.

La primera postura implicaba que los hechos sociales debían explicarse a través del distanciamiento, como realidades externas a los sujetos que las estudiaban; la segunda, que los hechos sociales se debían comprender mediante el compromiso, como realidades a las que los sujetos sociales le otorgaban significados que los investigadores debía lograr comprender. Estas versiones iniciales del positivismo y el interpretativismo, que en tanto programas de investigación se formularon en ocasiones de modo esquemático, ocuparon un lugar decisivo en la consolidación de las Ciencias Sociales como tales, es decir, en el reconocimiento de la posibilidad de estudiar científicamente a la sociedad.

A partir de estas formulaciones iniciales se produjeron reelaboraciones y matices que acompañaron el desarrollo de las distintas disciplinas. El final de la hegemonía epistemológica positivista (y metodológicamente cuantitativa), implicó que **los investigadores sociales hoy asumen que es imposible entender la realidad social de manera independiente al sujeto que la estudia**. Asimismo se ha discutido al paradigma comprensivista clásico, asumiéndose la imposibilidad de la empatía como forma de conocer (es decir, la imposibilidad de entender la acción social a través de una transposición del intérprete al mundo de vida del actor; en sus versiones clásicas, esta posición suponía que un acontecimiento histórico se entiende compartiendo las creencias, emociones y propósitos de sus protagonistas, para lo cual el interprete debía aislarse de su contexto de vida y compartir el contexto del autor o actor protagonista).

Es así como con distintos matices, autores como Giddens (1982), y Bourdieu y Wacquant (1995) proponen la doble hermenéutica como una característica distintiva de las ciencias sociales. La doble hermenéutica sostiene que el lenguaje configura la realidad social, tanto para los sujetos que forman parte del proceso estudiado como para los sujetos investigadores. Esto implica que el lenguaje cotidiano y los conceptos científicos deban ser tratados de modo similar; el investigador debe comprender los conceptos que orientan la acción de los sujetos sociales a través de los propios términos que ellos utilizan, y a la vez recurrir a los conceptos proporcionados por las ciencias sociales entendiendo que forman parte de una comunidad científica, con una historia y un uso.

Estas posiciones que establecen continuidades entre el conocimiento de la ciencia y el sentido común plantean importantes derivaciones, y entre ellas la **necesidad de distinguir las categorías sociales y las categorías analíticas** (Rockwell, 2009). Las categorías sociales se presentan recurrentemente en el discurso o las acciones de la vida cotidiana, y permiten a los sujetos involucrados distinguir objetos, sujetos, procesos de ese mundo cotidiano. Estas categorías se utilizan sin que medie una reflexión sistemática, su sentido es dado por descontado, es compartido en ese mundo social particular (por ejemplo, “*acto patrio*”). Por su parte, las categorías analíticas pueden provenir de la teoría o ser categorías sociales, pero la diferencia es que permiten complejizar o establecer distinciones relevantes conceptualmente respecto de ese proceso social; son categorías que el investigador utiliza para explicar la dinámica observada, teorizarla (por ejemplo, “*nacionalismo*”).

Esta distinción es importante porque si bien la epistemología comprensivista ha permitido recuperar al sujeto social que forma parte del objeto de conocimiento (es decir que es un mundo-sujeto, no un mundo-objeto), las ciencias sociales no tendrían sentido si fueran solamente reiteraciones del sentido común. Como plantearon sucesivamente Gadamer (1988) y Bourdieu y Wacquant (1995), **preguntarse sobre el mundo social es discutir la doxa, la opinión, dudar sobre lo que se sabe o supone que el mundo es.**

Estas precisiones nos permiten comenzar a entender de qué modo las posiciones acerca de cómo es la realidad social se vinculan con posiciones acerca de cómo se la conoce, es decir, de qué modo las orientaciones teóricas están articuladas a posiciones epistemológicas y metodológicas. Las consecuencias metodológicas de las asunciones epistemológicas y teóricas se presentan en la elaboración y conducción del trabajo de investigación, donde es importante recordar, como planteábamos al final de la sección anterior, que las técnicas no son recetas que se aprende a aplicar, porque **es necesario que previamente se defina un problema para poder elegir el instrumento con el que se lo quiere abordar.**



Antes de continuar

Le proponemos que construya un conjunto de preguntas de interés para las instituciones y grupos de docentes con los que usted trabaja, a fin de llegar a definir un objeto de investigación acerca de la enseñanza de las ciencias sociales en la escuela primaria. Por lo desarrollado en la clase hasta ahora sabemos que la tarea no es sencilla, si lo que verdaderamente deseamos es no caer en obviedades o simplificaciones, si lo que nos alienta o es abrimos a nuevas preguntas para interpretar y teorizar sobre lo analizado.

/// Los componentes de un proceso de investigación

La metodología incluye todo el proceso de investigación, desde el diseño y la recolección de información hasta la elaboración conceptual, por lo que conviene distinguirla de las técnicas de investigación que refieren a los instrumentos utilizados en las distintas etapas (entrevista, observación participante, etc.). Discutir sobre la metodología de una investigación no es entonces enumerar o elegir la mejor técnica ni narrar anécdotas del trabajo de campo, sino señalar que procedimientos se utilizaron, bajo que orientación teórica y epistemológica, y para responder a qué problemática (Rockwell, 2009).

A continuación recorreremos los componentes de un proceso de investigación, que incluye la construcción del objeto de investigación, la formulación de hipótesis, el diseño del campo y la selección de técnicas, para finalizar con el análisis del material de campo, donde el objeto es reelaborado o reconceptualizado a la luz de la información empírica puesta en relación con la teoría.

1. En el proceso de investigación la teoría antecede al trabajo de campo, entendiendo esta teoría como conceptos que forman parte de una tradición disciplinaria pero también incluye nociones del sentido común acerca del objeto (Rockwell, 2009). Esa teoría es la que nos permite hacerle preguntas a la realidad y también es la que anticipa la respuesta a ese interrogante, constituyéndose así las hipótesis de las investigaciones. Formular una hipótesis no es otra cosa que formular una respuesta posible a nuestro interrogante. Es decir, si nos planteamos realizar una indagación sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales, es necesario considerar que todos tenemos presupuestos sobre los propósitos de su enseñanza, los alcances de los objetivos formulados, los posicionamientos de los alumnos frente a las propuestas, etc.

Partiendo de la premisa de la teoría como constitutiva de la pregunta de investigación, construir conocimiento implicará establecer nuevas relaciones entre conceptos, a través de las reacciones del investigador frente a perturbaciones (aspectos, procesos o situaciones que observa en el campo y no entiende), en las que recurre a conceptos o teorías alternativos para explicar aquello que no encaja. Es la explicitación y elaboración conceptual la que permite integrar los datos que no encajan y construir nuevo conocimiento.

2. Al tiempo que se formula un problema, una pregunta y una hipótesis, se delimita un campo (Bourdieu y Wacquant, 1995; Clifford, 1999). Si recordamos la discusión sobre el objeto de conocimiento externo que las ciencias sociales desarrollan en las últimas décadas, es posible entender el cuestionamiento de distintos autores a la definición del campo como una localización física o una serie de sujetos (*por ejemplo, proponer que el campo es la escuela X, o los alumnos a los que les cuesta aprender determinados contenidos*). El campo no se puede definir a priori a partir de ciertos sujetos o

comunidades, sino que refiere al conjunto de relaciones que el investigador quiere conocer, encarnadas en sujetos ubicados en un tiempo y un espacio, con una historia.

En este sentido, el campo no se debe confundir con el referente empírico, que alude a localidades particulares, sujetos con quienes y donde se realizará el trabajo de campo y la documentación que permite analizar esa relación que se postula (*siguiendo el ejemplo anterior, en el campo podrían incluirse las políticas educativas sobre la enseñanza de las ciencias sociales, aunque el referente empírico sea una escuela específica y/o ciertos alumnos que han tenido bajas calificaciones*).

3. Al abordar el proceso de análisis del material de campo, una cuestión importante se vincula con la validez de la información obtenida, ya que desde el paradigma positivista clásico -y sus derivaciones cuantitativistas, que aun continúan siendo hegemónicas en muchos ámbitos-, los enfoques socio-antropológicos presentan el problema de no poder generalizarse (esta idea podría expresarse como: *lo que he visto en una escuela sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales, solo vale para esa escuela*). No obstante, estas ideas soslayan que las relaciones entre lo particular y lo general no están dadas por una frecuencia de casos, sino en la definición de que no hay datos puros; por eso, hablar de lo local también es teorizarlo, conceptualizarlo (Rockwell, 2009). Describir una realidad particular es conceptualizar mejor y convertir esa postulación en potencialmente relevante para otros casos; como plantea Geertz (1987), la antropología no estudia aldeas sino en aldeas.

Bourdieu y Wacquant (1995), de manera similar, señalan que las elecciones técnicas más empíricas son inseparables de la construcción de los objetos más teóricos. Sólo en función de un cuerpo de hipótesis, derivado de un conjunto de presupuestos teóricos, es que un dato empírico cualquiera puede constituirse como prueba o evidencia. Por ello los datos, que se toman por lo concreto mismo, son producto de una abstracción. *Un ejemplo podría referirse a la consideración de la nacionalidad extranjera de los alumnos y sus dificultades de aprendizaje sobre historia argentina; el dato de la nacionalidad no aporta en sí mismo, pero sí eventualmente podría hacerlo la consideración de la omisión de la referencia a la historia de nuestro país en sus trayectorias escolares previas.*

/// Problemas y preguntas

En distintos textos sobre metodología de la investigación etnográfica (Hammersley y Atkinson, 1982; Guber, 1991) se desarrollan procedimientos para ayudar a construir o elaborar un problema de investigación. En general se plantea que la primer cuestión es detenerse en los supuestos subyacentes (o las anticipaciones de sentido) que están presentes en el investigador como sujeto, desde que se realiza las primeras preguntas. Por ejemplo: *tal tema debería enseñarse de tal forma, los alumnos para mostrar que han aprendido deberían...*

Preguntar es poner en juego la subjetividad y la experiencia, además del conocimiento acumulado. El punto de partida puede estar dado por los textos que uno ha leído, donde se recuperan discusiones conceptuales, las que se problematizan en términos de un interés de conocimiento, así como de una particularidad biográfica y social de cada persona que emprende una investigación. Esto quiere decir que la ilusión de neutralidad del paradigma positivista tradicional es una imposibilidad; es justamente el involucramiento del investigador en el tema de interés, una de sus principales herramientas de conocimiento.

La importancia de los supuestos y el involucramiento del investigador con el tema que quiere estudiar, ha permitido recientemente acuñar el concepto de reflexividad (Coulon, 1988; Bourdieu y Wacquant, 1995): el investigador podrá construir teorías, pensar de una nueva manera sobre un proceso social (sobre el que la gente ya tiene opinión, como hemos visto) no solo poniendo en discusión los conceptos teóricos sino analizando sus prejuicios y estereotipos, que están en su sentido común como sujeto, implícitos en el lenguaje que usa y le hacen concebir al mundo de cierto modo. *Por ejemplo: todos tenemos ideas y preconcepciones sobre lo que pueden y no pueden aprender alumnos con determinadas características socioeconómicas y con ciertas trayectorias de vida, pero la forma de poner en juego los supuestos es considerar esos términos habituales, tales como “alumno extranjero”, “pobreza”, y también reflexionar sobre asociaciones causales muchas veces simples y mecánicas entre esos atributos y sus destinos escolares.*

Para formular un problema de investigación hay entonces varios recorridos posibles:

1. Se puede partir de una teoría que nos permite elaborar una hipótesis de trabajo nueva (*por ejemplo: la teoría de la reproducción en educación supone que los niños pobres aprenden a ocupar lugares subordinados; a partir de allí podría preguntarme como se adquiere la noción de pobreza, hipotetizando que se realiza en parte desde las clases de Ciencias Sociales, donde se producen descripciones y justificaciones de la sociedad como desigual*).
2. Se puede partir de un fenómeno o proceso sobre el que existe poco desarrollo teórico hasta el momento. Tomando el ejemplo que anticipamos, que sucede con la enseñanza y el aprendizaje de la historia nacional en aulas donde un porcentaje significativo de niños procede de otros países.
3. Finalmente, pueden formularse los problemas a partir de un proceso o una serie de acontecimientos que causan sorpresa, vinculados o no a experiencias personales (por ejemplo, el fracaso en la enseñanza de determinados temas, el desinterés, buenos resultados en otros).

Como decíamos, por más que el problema se formule a partir de un problema práctico, pronto el problema conduce a la teoría. Por ello el primer paso luego de desarrollar el problema preliminar será desarrollar sus componentes e implicancias a partir de la bibliografía y otros materiales existentes: monografías, periódicos, revistas, informes oficiales, etc.

A continuación presentamos un ejemplo de cómo se puede realizar este recorrido desde una idea inicial, que surge de un problema social reconocido, a una formulación de una pregunta de investigación. Partimos de la definición de un problema social, que surge de la propia práctica; por ejemplo, podrían ser problemas *las dificultades para abordar en la escuela determinados temas de Ciencias Sociales, o como tratar la historia nacional con niños extranjeros, o el periodo de organización del Estado y en particular temas como la conquista del desierto cuando en el aula se cuenta con alumnos indígenas, o problemáticas sociales cruzadas por la desigualdad social cuando en el aula se trabaja con niños de sectores populares, o procesos de genocidio o etnocidio en aulas con niños que han sufrido situaciones de discriminación. Podríamos preguntarnos en estos casos (y podríamos enumerar otros más) qué pasa con las vivencias personales en estas situaciones, qué tipo de interrelaciones se propician en aulas con niños que han experimentado la profundidad de estas marcas y otros que no, pero que tal vez pueden comprenderlas...*

A partir de allí, comienza un trabajo de elaboración de preguntas, que implican especificaciones sucesivas por parte del investigador, que permiten ajustar el problema; así se descartan:

- a. Preguntas cerradas (que se responden por sí o no): *los niños extranjeros pueden aprender la historia nacional?, los niños de sectores subalternos, pueden abordar temas sociales donde la desigualdad sea una dimensión evidente?*
- b. Preguntas empíricas (que se realizarán durante el trabajo de campo, no en esta etapa de formulación de un interrogante de conocimiento): *¿Cuándo son discriminados los alumnos paraguayos en el aula?*
- c. Preguntas retóricas (donde se confirma lo que se sabe): *¿complejiza la enseñanza de la historia nacional el hecho de que los niños sean extranjeros? ¿dificulta referirse a la desigualdad el hecho de que los niños pertenezcan a sectores subalternos?*
- d. Preguntas pedagógicas (buscan responder a la pregunta sobre que hacer y no que sucede) *¿cómo enseñar la historia nacional a niños extranjeros?*
- e. Preguntas negativas (describen lo que no es): *¿se enseña historia argentina a los alumnos extranjeros en horas especiales?*

Y se formulan preguntas de investigación (abiertas y generales, conducen a un proceso de investigación porque establecen relaciones conceptuales). Se logran mediante la especificación sucesiva de los conceptos utilizados en la formulación de la pregunta:

Paso 1: *¿Qué sucede cuando se enseña la historia nacional a niños extranjeros?*

Paso 2: *¿Qué aspectos de los contenidos de la historia nacional resultan particularmente difíciles de apropiar para los alumnos extranjeros, en que ciclo educativo, entre los niños procedentes de que países, con que trayectorias formativas previas?*

Paso 3: *¿Cómo interviene la enseñanza de la historia nacional y la omisión de referencias a la historia de los países de origen de los niños migrantes, en la producción de referencias nacionales subordinadas?*

Así el problema de investigación (o construcción del objeto) puede resultar formulado como: *la incidencia de la enseñanza de la historia en la construcción de la identidad nacional de los niños extranjeros*. De este modo se pone en juego, del sentido común y la opinión general (doxa) que da por sentado y no problematiza los recortes de la historia nacional, la relevancia de la historia europea (en el caso de la enseñanza secundaria), el lugar marginal de la historia latinoamericana, etc.

Esa formulación de interrogantes puede conducir a la siguiente hipótesis: *El recorte de la historia nacional en las propuestas de enseñanza elaboradas para las clases de Ciencias Sociales en la escuela primaria/secundaria en la jurisdicción X contribuye a la producción de identidades nacionales subordinadas en alumnos migrantes latinoamericanos*.

Parte 2:

La búsqueda sistemática de información. Métodos y técnicas de trabajo de campo

/// Impresiones, prejuicios y datos

La originalidad metodológica del trabajo de campo etnográfico consiste en que el investigador mismo, a partir de las relaciones que establece con los otros, es un instrumento fundamental de la investigación de campo. Al tiempo en que se conoce el mundo, hay una implicación personal del que investiga, una tensión permanente entre objetividad y subjetividad (Batallán y García, 1992). Reconociendo la importancia del lugar del investigador, es importante tener en cuenta que **llevar adelante una investigación implica no volver a plasmar impresiones iniciales, confirmar prejuicios, sino elaborar datos**.

Los abordajes cualitativos de investigación social proponen la utilización de variadas técnicas: encuestas, entrevistas, observación participante (OP). Aquí vamos a detenernos en las herramientas de la etnografía, en la que se destaca la OP; esta técnica permite a la vez distancia y proximidad, empatía y extrañamiento, cuestionario y charla íntima. La

presencia del investigador es entonces entendida no como una “perturbación de situaciones naturales”, sino que se considera su influencia. Por ello su presencia es definida como participación, porque hay una interacción social contenida en toda situación de observación. En esa presencia el investigador/a tienen género, edad, nacionalidad, y otras adscripciones que se autoasigna, pero que a la vez le son atribuidas.

Perseguir la objetividad, desde la perspectiva relativista que acompañó en sus comienzos el trabajo de campo antropológico, implicó un reconocimiento de la intersubjetividad: el autocontrol de los prejuicios del investigador y elaboración de nuevos significados, a través de un lenguaje de entendimiento entre la cultura estudiada y el mundo al que pertenecía el investigador. Actualmente, el trabajo de campo antropológico profundiza en la noción de intersubjetividad relativa al proceso de conocimiento, reconociendo que el mismo implica una situación de transformación para el investigador cuando este es confrontado con sus prejuicios: conocer “el punto de vista del nativo” es actualmente acercarse a la objetividad a través del establecimiento de relaciones intersubjetivas.

El trabajo con los propios prejuicios comienza con el intento de explicitarlos, cuestión nunca sencilla, ya que nuestras ideas más profundas sobre la realidad social muchas veces se presentan como supuestos básicos no totalmente conscientes. *Nuestra pregunta de investigación anterior, por ejemplo no será respondida de la misma forma si adherimos a los sentimientos y la ideología nacionalista que si pensamos en la necesidad de problematizarlos, si dudamos que los niños migrantes deban ser incluidos en las escuelas o si partimos de entender esto último como un derecho elemental que no debe ser puesto en cuestión.*

/// Diseño y desarrollo del trabajo de campo

A continuación presentamos un proceso típico de trabajo de campo en etnografía, una vez que se ha formulado el problema de investigación:

1. Selección de un campo empírico (aquí están implicadas decisiones teóricas y prácticas, como ya hemos señalado en páginas anteriores). Esto no se hace de una vez, en principio se puede decidir que situaciones observar, con quien conversar, que posiciones se adoptarán como investigador, pero estas son negociadas y redefinidas en el transcurso del trabajo de campo. La selección del campo empírico esta directamente vinculado al recorte temático. *En el caso anterior, si nos centramos en la posición de los docentes al enseñar la historia nacional, evidentemente atenderemos principalmente a estos sujetos, cuestión que se modificaría si nos interesa mas bien registrar las experiencias de los alumnos, asimismo las preguntas de investigación orientaran el grado que queremos atender, la secuencia de clase que podría resultar más significativo registrar, etc.*

2. Apertura de un diario de campo: se registran las actividades del investigador, dando cuenta del proceso de investigación en forma diacrónica. Puede incluir actividades que se planifican, síntesis de lecturas, observaciones de acontecimientos, fragmentos de conversaciones, transcripciones, hipótesis e interpretaciones que surgen en la jornada, evaluaciones sobre la marcha de la investigación, registro de sentimientos.
3. Entrada al campo (incluye presentaciones del investigador y sus propósitos a los interlocutores, y se repite y/o reformula al establecerse nuevas relaciones). Como veremos a continuación, el trabajo de campo implica OP: observar interacciones sociales teniendo en cuenta la presencia del investigador. Para ello es necesario tener en cuenta los roles asignados al investigador, ya que inciden en la información que se recoge, establecer una atención constante y extrañada, lograr confianza: hay un ideal dialógico (posibilidad de comunicarse con otros, acercarse a su forma de entender los procesos en curso) que subyace en la observación e interpretación del significado atribuido por los sujetos a los procesos sociales.
4. Inicio de un cuaderno o libreta de notas de campo: aquí se escriben inicialmente las notas de campo que se obtienen en la OP y las entrevistas, que luego se transcriben. Es decisivo que se distinga la textualidad, quien ha dicho y quien ha hecho que cosa.
5. Confección de registros de campo ampliados: generalmente son documentos confeccionados con posterioridad, ya que permiten incluir información contextual que completa la reconstrucción inmediata contenida en el diario y descripciones.
6. Elección y redefinición permanente de interlocutores a entrevistar y situaciones a observar, donde inciden la intención del investigador y de los sujetos. Al mismo tiempo se conoce el espacio físico (elaboración de mapas, desplazamientos), se conversa, se comparten experiencias, se interactúa y adoptan roles (implica ir conociendo los códigos nativos de comunicación, gestos), se asimilan las rutinas y los sucesos extraordinarios, se modifican y amplían sucesivamente los contextos de observación y las perspectivas reconstruidas a través de distintos interlocutores. Se aprende progresivamente a hacer preguntas y observaciones relevantes, interesar a los otros: esto implica que se está comprendiendo el objeto, que se está pudiendo traducir las experiencias vividas en ese mundo a los interrogantes conceptuales del investigador.
7. La reconstrucción de roles y rutinas facilita la presencia del investigador, pero este debe utilizar métodos activos de investigación (mirar no es observar, escuchar no es entrevistar). Se comienza con instancias más inespecíficas y luego específicas de observación; conversaciones y luego entrevistas abiertas. Además de mapas y diagramas, el trabajo de campo incluye la reconstrucción de registros documentales, relevamiento de estadísticas, etc. A continuación ampliaremos algunos de estos elementos.

/// La documentación de la vida cotidiana. Tipos de registros de campo y convenciones.

El trabajo de campo etnográfico consiste en documentar lo no documentado a partir de registros, esto es: estar en la localidad, observar lo cotidiano, participar (interaccionar), conversar sobre lo sucedido y conservar por escrito todo lo posible sobre esa experiencia. Si bien se permanece y se conversa, no se trata de situaciones de interacción idénticas a las de la vida cotidiana del investigador: en los procesos de investigación se intenta dar cuenta de los implícitos del sentido común. Observaciones de contextos, interacciones y entrevistas pueden ser más formalizados o informales (preseleccionados o espontáneos de acuerdo al momento, al lugar, a los intereses del investigador y los otros), pero se debe ser consciente (los otros lo son) que siempre se está trabajando (Rockwell, 1989).

Observar, conversar y escribir se perfeccionan en profundidad y oportunidad: es conveniente introducir gestualidad, tonalidades, textualidad, secuencias de interacción lo más completas que sea posible. Conviene distinguir la descripción de los acontecimientos de interpretaciones y sensaciones del investigador; aunque en toda descripción hay una interpretación, así como lo hay en la selectividad de lo que se observa y registra, lo que se escucha. Por ejemplo, si escribo: *“el alumno peruano mostraba total desinterés en la clase sobre el 25 de mayo, y la maestra lo retó de mala manera”*, estoy interpretando algunos movimientos físicos y expresiones verbales como *“desinterés”*, y calificando otros: *“mala manera”*.

En cambio podría describir lo sucedido en estilo directo:

“El niño no habló en toda la clase, miraba su cuaderno y escribía. No respondió cuando la maestra preguntó, ni hizo el mismo ninguna pregunta. La maestra le dijo en voz fuerte y con expresión de enojo en el rostro que debía estar más atento”.

O en estilo indirecto:

El niño no habló en toda la clase, miraba su cuaderno y escribía.

Maestra: ¿quiénes participaron del cabildo abierto? (al alumno Bruno)

Bruno no responde y sigue escribiendo

M: Bruno! Atendé a la clase! (con expresión de enojo en el rostro)

En ambas formas, de alguna manera identificable (en otra columna, o entre paréntesis, por ejemplo) puedo indicar: *“me pareció una reacción desproporcionada, porque el alumno estaba escribiendo y quizás no escuchó a la maestra.*

Hay interpretaciones mejores que otras: son las descripciones más densas y complejas del proceso (Geertz, 1987). Como plantea Rockwell (2009), los registros de campo no buscan objetividad sino objetivación: poner por escrito la experiencia del investigador en el

campo, su proceso de conocimiento progresivo de ese mundo. Por eso las implicaciones en lo que se observó y registró son condiciones necesarias para el análisis etnográfico, de modo de evitar las sobre-interpretaciones y ponderar, aun cuando haya pasado un tiempo considerable desde la elaboración del registro, la influencia del observador en aquello que ha sido registrado.

En tanto documentos, los registros de campo son formulados por un sujeto pero deben poder ser consultados por otros; por ello debe explicitarse en la medida de lo posible las condiciones de producción de los mismos:

- Los conocimientos previos sobre ese ámbito o personas que se está registrando por primera vez,
- La forma en que se accedió,
- Las presentaciones sucesivas en su textualidad,
- Algún formato para explicitar las impresiones que suponemos se van formando los distintos interlocutores sobre la investigación; que puntos de vista o perspectivas estamos teniendo a partir de los distintos interlocutores.

Al comienzo de la investigación las notas de campo serán generales. Sin embargo, hay que tener en cuenta que nunca es posible registrar todo y aunque el investigador no lo note siempre establece una selección; a medida que transcurre la investigación la selección puede ser más consciente y el etnógrafo puede detenerse en aquellas situaciones más relevantes para su objeto de investigación.

En el registro de las interacciones el investigador es actor participante: debe darse cuenta de sus acciones y sus intervenciones; esto es no negar la presencia en el campo del investigador, generando interpretaciones sobre lo que sucede. Del mismo modo, es importante registrar los acontecimientos aun cuando resulten incomprensibles o poco significativos para el investigador en ese momento.

Ya sea que se ha tomado notas en el momento, o bien cuando se apuntaron palabras sueltas (especialmente en estos casos) se recomienda que las notas se amplíen en un registro en un período de tiempo cercano. Si bien desde el comienzo las notas deben ser lo más detalladas que sea posible, para comparar sistemáticamente o anexar información relativa a distintos contextos la redacción de las notas tiene que permitir distinguir el relato oral y el comportamiento no verbal:

- Cómo los participantes describen las cosas,
- Quién dijo algo a quién y cómo.

En los sucesivos registros se trata de ser fidedignos, tratando en lo posible de no resumir lo visto u oído o explicitando cuando se resume una situación observada por considerarla poco relevante. Es importante dar cuenta de los vocabularios locales (otro idioma, jergas): en el caso de que se sospecha o claramente no se entiende de que nos están hablando

intentar preguntarlo, ante la posibilidad de que estuviéramos estableciendo definiciones divergentes y diferencialmente distribuidas de la situación. Por otra parte hay que detenerse en las significaciones compartidas por el investigador además de las claramente ajenas, y aclarar si se está entendiendo lo mismo.

A continuación recorreremos las técnicas más habituales en los estudios etnográficos, describiéndolas brevemente y subrayando los presupuestos epistemológicos implicadas en algunas de sus modalidades o usos principales, que las vuelven más o menos pertinentes de acuerdo al objeto de estudio seleccionado. **De la articulación entre epistemología, métodos y técnicas se logra un objeto de conocimiento coherente; de su yuxtaposición irreflexiva resultan investigaciones inconsistentes** donde la pregunta no puede ser respondida con el campo que se diseña y el instrumento que se utiliza.

/// Registros observacionales.

El fundamento epistemológico del método de la observación participante (OP) es la producción de conocimiento mediante el compromiso y/o el distanciamiento. El surgimiento de la OP en antropología estuvo estrechamente vinculado con la concepción del objeto de estudio; en este sentido el papel singular de B. Malinowski (1884-1942) en la historia de la antropología, fue la de utilizar la teoría antropológica para elaborar una etnografía luego de un trabajo de campo con OP.

La forma de entender la participación se vincula a las tradiciones teóricas y epistemológicas del investigador. En el paradigma positivista la participación es casi una excusa para observar la realidad externa al investigador; y se presentan como obstáculos la influencia del mismo en el campo, supuestamente contrarrestada por la permanencia prolongada. Por el contrario, desde las perspectivas comprensivistas la participación es lo que permite entender el sentido que los sujetos otorgan a las acciones y acontecimientos sociales. Para acceder al significado, el investigador debe hacer lo mismo que los sujetos en la vida social ya que gran parte del conocimiento del mundo no puede ser comunicado por el lenguaje formalizado y conciente. De este modo el investigador observa mientras participa activamente en la vida de los observados: conoce volviéndose competente para actuar y comunicarse con los otros.

La OP implica interacciones cara a cara, por lo que el rol del investigador adquiere relevancia en términos metodológicos. Siguiendo a Berreman (1962), para ingresar en una institución formal o un ámbito de relaciones sociales más restringidas (*como podría ser la escuela*) es necesario detectar los límites de esa institución y cuales son los “porteros”: con cuáles personas debe negociarse el ingreso formal, de modo que el resto de las personas lo considere legítimamente garantizado. Los “padrinos”, en cambio, son aquellos miembros de ese mundo que acompañan al investigador de manera más permanente; nuestros porteros y padrinos nos adosarán probablemente determinadas características para con los demás.

Estas consideraciones devienen en gran parte de los desarrollos de los teóricos interaccionistas –como E. Goffman (1922-1982); H. Becker: (1928, cont.); en tanto a través de la OP el investigador está estableciendo relaciones sociales, las definiciones de situación en las interacciones serán resultado del trabajo constante de los participantes de un modo más o menos conciente².

La importancia de la descripción en los registros observacionales se vincula con el carácter constitutivo del lenguaje de la realidad social, que hace que toda acción sea acompañada por explicaciones o descripciones de ese evento por parte de los protagonistas (que pueden o no coincidir con lo que el investigador entiende sobre ellos). Si toda situación social está preconstituida por el lenguaje, tampoco este se agota en el significado referencial (un análisis de contenido de lo que se dice): los tonos o énfasis que acompañan el discurso oral, los gestos pueden otorgar un sentido diferente y hasta contrastante de lo dicho. Por eso es fundamental entrenarse para distinguir la descripción de los acontecimientos, de las interpretaciones y sensaciones del investigador (teniendo en cuenta, no obstante, que en toda descripción hay una interpretación, así como lo hay en la selectividad de lo que se observa, escucha y registra).

/// Registros dialógicos: la conversación y la entrevista.

Un fundamento epistemológico de las técnicas de entrevista es el reconocimiento del papel constitutivo de la realidad social a través del lenguaje. Si asumimos que la realidad social está preconstituída simbólicamente, como hemos señalado, no hay manera de que el investigador la piense sin el lenguaje. De este modo, sobre toda acción hay una parte de la realidad constituida por la reflexión que el sujeto hace, o puede hacer motivado por muchos factores (entre ellos el investigador, que puede también constituirse en uno de los factores que propician la reflexión), acerca de ella.

La distinción entre OP y entrevista es un tanto difusa en la experiencia de campo, donde se articulan conversaciones informales, observación externa, entrevistas formalmente establecidas, participación activa. Sin embargo volverse competente en un mundo, y su código comunicacional implica distinguir las maneras en que la reflexión verbal se articula con la acción, donde la entrevista es un modo particular y socialmente construido por la ciencia (Briggs, 1986; Oxman, 1998).

² Los conceptos de “fachada” y “trastienda” también provienen de la teoría interaccionista: el acceso al campo tiene tiempos y espacios específicos que pueden renegociarse: se puede obtener acceso a determinadas situaciones y verse excluido/a de otras (ciertos lugares físicos o actividades en ciertos momentos del año). Es importante en lo posible trabajar por qué se hace ese recorte específico y no darlo como natural, utilizando el sentido común y la teoría para ver si es necesario discutir o no ese ámbito de trabajo que se ha logrado.

La entrevista prototípica es una interacción verbal cara a cara, constituida por preguntas y respuestas orientadas por una temática específica de interés del investigador. Puede asumir distintas formas: ser estructurada (con un orden prefijado de los interrogantes) o no; incluir preguntas abiertas y/o cerradas; estar orientada biográficamente o no. Sin embargo, es importante advertir que la información de la entrevista proviene no solo de los significados referenciales (lo que se dice acerca del mundo), sino indexicales (construcción intersubjetiva de significado, es decir que el significado proviene de sujetos que hablan en un contexto). La primera acepción proviene de las aproximaciones naturalistas que se desarrollaron en los comienzos de las ciencias sociales, pero ha podido ser complejizada con posterioridad.

Desde el punto de vista técnico, la entrevista abierta antropológica naturalista implica tener en cuenta:

- Un diseño de la situación de entrevista: contexto adecuado, interlocutor relevante, duración pactada de antemano, temática anticipada, guía de preguntas abiertas
- La elección de método de registro y convenciones en la transcripción
- La conformación de un corpus (con otras entrevistas susceptibles de ser comparadas)
- El análisis cuando se llega a una saturación (respuestas anticipadas), mediante la selección de fragmentos

Desde un punto de vista crítico al naturalismo, no obstante, todo enunciado (producto único de una interacción lingüística) es respuesta a uno preexistente (orientación social del discurso): el destinatario, el alocutario o la audiencia son sociales. El discurso preexistente es la enunciación previa en el tiempo, no necesariamente inmediato. En esta perspectiva el discurso, como proceso de interacción lingüística o práctica social, implica como definición que los participantes de la interacción van configurando roles sociales, construyendo y significando lo real. El análisis de las entrevistas, para que no sea sólo de contenido, implica considerar entonces:

- El texto (análisis de la lengua),
- La práctica discursiva (producción e interpretación de los textos) y
- La práctica social (circunstancias sociales del acontecimiento discursivo que lo moldean).

Cuando en el campo se conversa, el contexto puede ser de una regresión infinita (*converso en un aula, en una escuela, en un barrio, en una jurisdicción*). Por ello se define que la contextualización es siempre parcial, y que el contexto no se puede definir objetivamente, sino que hay rasgos considerados pertinentes por el investigador. El

naturalismo utiliza las entrevistas como ejemplificaciones de un texto único; en cambio Oxman (1998) bajo un enfoque crítico propone incluir el metarrelato (es decir, las decisiones narrativas del que escribe acerca de una conversación). Esto implica:

1. Entextualizar: volver texto una emisión oral;
2. Contextualizar: construcción del contexto de la conversación (tanto físico como intersubjetivo; *por ejemplo la risa es un fenómeno indexical, contextualiza lo que se dijo otorgándole un sentido a la interacción verbal que no es unívoco, puede ser una burla, un gesto de complicidad, etc.*

El naturalismo analiza las entrevistas por el significado referencial o el análisis de contenido: se fragmentan los testimonios a partir de la teoría, porque se supone que el lenguaje tiene la función de transmitir información, comunicando con proposiciones la verdad de las cosas. En el trabajo de campo, por ejemplo, el investigador pregunta al entrevistado: “¿Por qué es importante enseñar a los niños acerca de los pueblos originarios?” y lo que le contestan “es” el sentido de la enseñanza de este tema desde la perspectiva del actor. Incorporar el carácter indexical del lenguaje implica tener en cuenta los comentarios del sujeto enunciador, que evalúa lo dicho en función de la interacción en curso.

Tener en cuenta en qué situación fue dicho, con qué tono, cómo continuó la conversación, implica considerar cómo los sujetos construyen interactiva y progresivamente su mundo de significaciones estables y compartidas, subsumidas en relaciones de poder. Para estos enfoques (Cicourel, 1982; Coulon, 1988), la entrevista es un tipo particular de encuentro donde hay una transmisión de saberes, una comunicación progresiva y cooperativa de sentidos bajo una forma dialogal. De todo esto se obtiene que de la entrevista no se obtiene la verdad, sino una interpretación contextualmente situada de los procesos sociales.

A continuación presentamos tipos de preguntas abiertas que constituyen el repertorio de la entrevista antropológica (Spradley, 1979; Guber, 1991):

1. Preguntas Grand Tour: interrogan acerca de grandes ámbitos, situaciones periodos. Hay 4 subtipos:
 - Típicas (lo frecuente, lo recurrente): *¿Puede decirme cuántas horas se dedican a la enseñanza de las Ciencias Sociales en este grado?*
 - Específicas (un período de tiempo, un sitio): *¿Cómo trabaja en su grado con los alumnos de X características?*
 - Guiadas (mientras acompañan al investigador, este puede acompañar las preguntas con indicaciones): *¿Cómo usa este texto?*

- Relacionadas con una tarea o propósito (acompañan una actividad, pueden suscitar gráficos): *¿podría graficarme como se ubican los niños en su clase de Ciencias Sociales?*
2. Preguntas Mini Tour (similares a las anteriores, pero referidas a unidades más pequeñas de tiempo, espacio o experiencia): *¿Cómo es este grado/alumno?; ¿Cómo fue el último acto del 25 de mayo?*
 3. Preguntas de Ejemplificación (para intercalar con las grand tour o minitour): *¿Alguna vez observó un acto del 25 de mayo similar a este? ¿Recuerda cómo se desarrolló?*
 4. Preguntas en Términos Sociales o Personales (interrogan sobre categorías de sujetos): *¿Cómo podría describir a los alumnos de esta escuela? ¿Son responsables?*
 5. Preguntas Anzuelo (direccionan para el pronunciamiento del interlocutor sobre ciertos temas): *Me dijeron que los niños de esta escuela tienen un desempeño muy alto en el área de Sociales, ¿Qué opina al respecto?*
 6. Preguntas de Antagonismo (suministran un punto de vista adverso o erróneo, para que el interlocutor aclare y corrija): *Dadas las dificultades de profundizar en los temas de Sociales más allá de las efemérides, ¿no se podría enseñar Ciencias Sociales a partir de la escuela secundaria?*
 7. Preguntas Hipotéticas (ubican frente a un interlocutor o situación imaginaria. Facilitan otras respuestas o perspectivas de enunciación): *Si trabajara en la escuela ideal, ¿Cómo enseñaría tal contenido?*
 8. Preguntas de Especificación (solicitan detalles sobre algún acontecimiento observado o referido por otros): *¿Qué ocurrió? ¿Quiénes estaban? ¿Cuándo? ¿Cuánto tiempo transcurrió? ¿Dónde? ¿Cómo fue?*
 9. Preguntas Estructurales (una vez que se tienen definiciones generales o categorías sociales, sirven para interrogar por otros elementos de la misma u otra categoría): *Los alumnos responsables ¿hacen siempre la tarea?*
 10. Preguntas Contrastivas (para continuar precisando, permiten distinguir entre categorías): *¿Qué diferencia hay entre un niño “con dificultades” y uno que repite el año?*

Parte 3:

Análisis e interpretación del material obtenido.

Como hemos señalado, la etnografía no es solo trabajo de campo sino construcción de un texto, una descripción analítica, donde se establecen nuevas relaciones entre las categorías: se reformula la hipótesis, lo que implica hacer una pregunta más compleja a ese mundo al que uno se acerca. Siguiendo a Rockwell (2009), se hizo análisis cuando el objeto de estudio se ha transformado, tras un proceso como el que sigue:

1. El análisis comienza cuando **preguntamos a los acontecimientos registrados**: *¿qué pasa aquí?*, poniendo en juego teorías y nociones del sentido común. A partir de ese interrogante, se efectúan **descripciones sucesivas de registros**, donde pueden verse progresivamente las relaciones particulares y locales del fenómeno estudiado (o, como plantea Geertz (1987), se va configurando una “descripción densa”).

2. Las descripciones sobre lo sucedido se articulan mediante las **categorías sociales** ya mencionadas (tematizaciones que se hacen sobre las relaciones que queremos conocer). Los **tipos de información** a las que se puede acceder con la información de la vida cotidiana son:
 - Detalles diarios y rutinas (por ejemplo, como se distribuyen los alumnos en el aula en las horas de Ciencias Sociales)
 - Reconstrucción de tramas a partir de información dispersa (por ejemplo, el desarrollo de un tema escolar específico)
 - Situaciones clave que revelan relaciones desconocidas u ocultadas al investigador (por ejemplo: se presencia un momento de cuestionamiento de los alumnos al desarrollo de un tema escolar)
 - Situaciones síntesis: a partir de información previa, articulamos relaciones (se escucha a una docente sostener que ciertos alumnos con determinada trayectoria tendrán menor rendimiento escolar)
 - Situaciones recurrentes (por ejemplo, el desinterés de los niños por determinados temas y el interés por otros)

3. Rockwell (1989) y Lahire (2006) advierten sobre la lectura *ad hoc* y reduccionista de los registros. Para evitar el problema de las interpretaciones apresuradas, la primera propone un trabajo conceptual permanente sobre los registros de campo a través de **descripciones analíticas**, en las que se van explicitando las relaciones que se van construyendo entre conceptos. En este proceso se van:
 - Explicitando los procesos de inferencia
 - Poniéndolos a prueba en el campo o con las propias notas
 - Discutiendo las interpretaciones con los colegas
 - Volviendo a escribir recurriendo a conceptos del sentido común y teóricos que permitan distinguir y expresar mejor lo observado en el campo

4. En este proceso de elaboración de descripciones cada vez más articuladas de la realidad estudiada, Rockwell (1989) distingue varios **procedimientos analíticos**:
- Interpretación: involucra la comprensión del significado de las acciones. En un nivel elemental se interpreta lo que se dice (respecto de lo que se hace), implicando el dominio del léxico local, así como los aspectos semánticos y pragmáticos de las expresiones verbales.
 - Reconstrucción: implica establecer redes de relaciones, tramas de historias, secuencias de sucesos relevantes y/o recurrentes. Se usa material fragmentario, “triangulación” de información de distinto tipo, situaciones recurrentes y situaciones síntesis. La reconstrucción se puede poner a prueba volviendo al campo, y analizando si es posible prever ciertas prácticas o desenlaces de situaciones observadas.
 - Contextualización: de lo que se dice y hace. Consiste en buscar contextos relevantes para entender los fenómenos que se está estudiando, mostrando como un cambio de contexto modifica las relaciones básicas que definen el objeto.
 - Contrastación: trabajo elemental con la diferencia. Consiste describir diferenciado situaciones, casos, protagonistas, para aislar elementos analíticos.
 - Explicitación: análisis exhaustivo de eventos que sintetizan relaciones. Más que reescribir, es explicarse la situación: el investigador se confronta a sí mismo con lo que no entiende y debe buscar información adicional para comprender esa situación. Permite objetivar preconceptos.
5. Estos procesos analíticos están mediados por la subjetividad, ya que las relaciones entre conceptos (teoría) no son observables sino es a través de esa mediación del investigador que articula de manera inteligible lo observado, eligiendo y vinculando términos (conceptos) de manera de describir, explicar y comprender mejor lo que se registró. En estas sucesivas descripciones se establecen relaciones entre conceptos y, en determinado momento, se puede dar cuenta provisionalmente de cómo aquellas ideas sostenidas en la etapa inicial se han modificado. Esto es denominado por Rockwell (2009) como la explicitación de la lógica de lo construido, que permite organizar un argumento, con ejes conceptuales relevantes que dan cuenta del cambio en la conceptualización del objeto. Es allí cuando las descripciones analíticas y las explicitaciones conceptuales se reordenarán en **un argumento con la forma de un libro, un ensayo, un informe o artículo**. La importancia de las descripciones es que permiten expresar en detalle lo local y a la vez, conceptualizarlo.

Coincidentemente, Emerson, Fretz y Shaw (1995) afirman que el propósito de estos procedimientos analíticos es elaborar una teoría que resulte relevante para los acontecimientos registrados en la experiencia de campo. Coinciden en que los datos no son puros, siempre tienen significados adscriptos y decisiones conceptuales previas. Al

leer las notas parece que estamos descubriendo la teoría, sin embargo lo que hace el investigador es establecer nuevas conexiones (o conexiones más complejas), entre los acontecimientos registrados ya desde cierta orientación más o menos explícita para él o ella. En el análisis de las notas de campo, el investigador selecciona incidentes y eventos, y les adscribe un sentido que permite relacionarlos con otros (o con un proceso social más general).

Al usar los conceptos para hacernos preguntas sobre la realidad, postulamos más o menos explícitamente una hipótesis, que constituirá una respuesta posible a ese interrogante. Por ello, investigar no implica descartar o confirmar la hipótesis, sino complejizar la afirmación conjetural, precisando los conceptos y sus relaciones a partir de lo que la experiencia de investigación en el campo nos permita ver sobre la pertinencia de esos conceptos relacionados, para dar cuenta de la realidad.

Como se hace para producir un nuevo conocimiento, no reiterar la opinión ya establecida, aquello que los sujetos ya saben sobre su mundo? Detectando perturbaciones que se producen en el trabajo de campo cuando hay ciertos acontecimientos, situaciones, procesos que no entendemos (no podemos establecer su relación con otros procesos, con lo que pensábamos que sucedía). En la búsqueda de comprender eso que no encaja se precisan categorías, cuya relación permite explicar o entender esto que apareció como enigmático. Por eso la investigación social implica producir una reconceptualización del objeto, establecer nuevas relaciones entre conceptos. Esto es posible desde una posición constructivista del proceso de conocimiento, donde las teorías son heterogéneas y permiten reconocer incoherencias, incertezas, que conducen a la especificación de conceptos y relaciones.



Actividad obligatoria (resolución grupal o individual)

Sin dudas investigar la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales en la escuela resulta un proyecto ambicioso, un verdadero desafío.

Le proponemos que:

- Registre las principales dificultades con las que seguramente se encontrará: ¿de qué tipo son? ¿institucionales? ¿logísticas? ¿de disponibilidad de tiempo? ¿recursos? ¿aceptación? ¿resistencias, etc?
- Proponga algunas alternativas concretas para sortearlas
- Elabore un breve texto que dé cuenta de la relevancia de investigar la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales en la escuela, si abrazamos genuinamente el compromiso de incidir y transformar el cotidiano escolar.

Bibliografía sugerida

La orientación de este trabajo surge en gran medida de los desarrollos de Graciela Batallán, a través de su Cátedra de Metodología y Técnicas de la Investigación de Campo (Departamento de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires). Recomendamos la referencia a dicha programación para ampliar en autores y temas de esta clase. Puede consultarse en <http://www.filo.uba.ar/contenidos/carreras/antropo/catedras/mettecinvestcampo/programa>

Sobre el campo disciplinario de la antropología de la educación, recomendamos consultar el sitio web del programa de Antropología y Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires: <http://ica.institutos.filo.uba.ar/seanso/pae/index.php>, donde se incluyen producciones de María Rosa Neufeld, Graciela Batallán, Liliana Sinisi, Laura Santillán, Silvana Campanini, las autoras de este texto y numerosos investigadores.

Bibliografía citada

- BATALLÁN, Graciela y GARCÍA, José Fernando: "Antropología y participación. Contribución al debate metodológico", en: PUBLICAR en Antropología y Ciencias Sociales, año 1, No 1, Mayo 1992, pp.79- 89.
- BERREMAN, Gerald: "Detrás de muchas máscaras". En Society for Applied Anthropology, Monograph N°8, 1962 (traducción de Victoria Casabona).
- BOURDIEU, Pierre y WACQUANT, Louis: Respuestas por una antropología reflexiva, México, Grijalbo, 1995. Cap.: "La práctica de la antropología reflexiva", pp.159-191.
- BRIGGS; Charles: "Aprendiendo cómo preguntar. Un enfoque sociolingüístico del rol de la entrevista en las investigaciones en ciencias sociales. Cap. III, En: Learning how to ask. Cambridge. University Press,1986. (Traducción de S. Otegui y V. Fernández Battaglia, revisión técnica de C. Curtis. Cátedra L. Goluscio).
- CICOUREL, Aaron: *El método y la medida en sociología*. Madrid, Editorial Nacional, 1982, Introducción y cap. III. PP. 25-30 y 109-141
- CLIFFORD, James: "Prácticas espaciales: el trabajo de campo, el viaje y la disciplina de la antropología". En: *Itinerarios transculturales*. Barcelona, Gedisa.1999. pp. 71-119.
- COULON, Alain: La Etnometodología. Capítulos: 1,2 y 3.Madrid, Cátedra, 1988.
- EMERSON, Robert, FRETZ, Rachel y SHAW, Linda: *Writing Ethnographic Fieldnotes*. Chicago, University of Chicago Press, 1995. Cap 3: "La escritura de las notas de campo: del campo al escritorio" y Cap. 4: "Las notas de campo en la investigación etnográfica" (traducción a cargo de A. Domínguez Mon; S.Visacovsky, D. Herskovits, P. Bilder, M. E. Domínguez, C. Golberg y G. Ludueña. Cátedra G. Batallán).
- GADAMER, Hans Georg. *Verdad y método*. Salamanca, Sígueme, 1988, Acápite 3 del Cap. 11; pp. 439-458.
- GEERTZ, Clifford: *La interpretación de las culturas*. Barcelona, Gedisa, 1987. Cap. "Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura", pp. 19-40.
- GIDDENS, Anthony: "Hermenéutica y teoría social", En: *Profiles and Critiques in Social Theory*, University of California Press, 1982 (Traducción de J. F. García).
- GUBER, Rosana: *El salvaje metropolitano. A la vuelta de la Antropología Posmoderna*. Buenos Aires, Legasa. 1991.
- HAMMERSLEY, Martyn y ATKINSON, Paul: *Etnografía*, Barcelona, Paidós, 1994.
- OXMAN, Claudia: *La entrevista de investigación en ciencias sociales*. Buenos Aires, EUDEBA, 1998.
- ROCKWELL, Elsie: *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires, Paidós, 2009.