

Achilli, Elena

Investigar en antropología social: los desafíos de transmitir un oficio /  
Elena Achilli. . . [et.al.]. - 1a. ed. -  
Rosario: Laborde Libros Editor, 2005.  
100 p.; 21 x 15 cm.

ISBN 987-9459-83-0

1. Antropología Social. I. Título  
CDD 306

1° EDICIÓN: JULIO 2005

© LABORDE EDITOR - 2000 ROSARIO  
ENTRE RÍOS 647  
TEL/FAX: (0341) 449 8802  
ROSARIO (C.P. 2000) - SANTA FE - ARGENTINA  
E-MAIL: [labordelibros@citynet.net.ar](mailto:labordelibros@citynet.net.ar)

DISEÑO DE TAPA Y ORIGINALES:  
PATRICIA M. CONTINO

I.S.B.N. N°: 987-9459-83-0

QUEDA HECHO EL DEPÓSITO QUE MARCA LA LEY 11.723  
MARCA Y CARACTERÍSTICAS GRÁFICAS REGISTRADAS EN LA  
OFICINA DE PATENTES Y MARCAS DE LA NACIÓN  
IMPRESO EN ARGENTINA

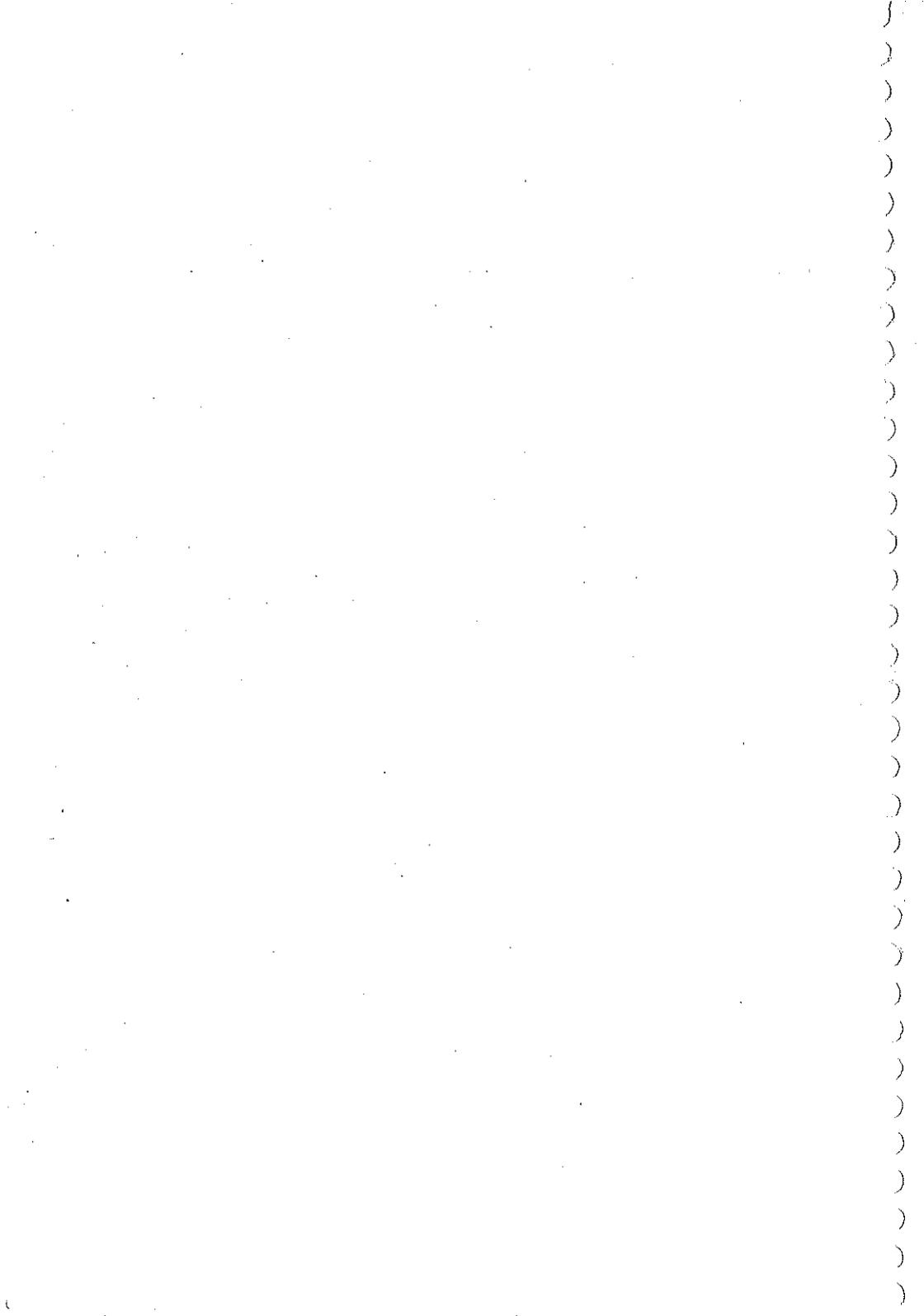
VERO VITORIA-2013

**INVESTIGAR EN  
ANTROPOLOGIA SOCIAL**  
Los desafíos de transmitir un oficio

*Elena Libia Achilli*

Coeditan:  
***Centro de Estudios Antropológicos  
En Contextos Urbanos (CeaCu)***  
Facultad de Humanidades y Artes  
Universidad Nacional de Rosario  
**LABORDE LIBROS**

*A la memoria de mi madre,  
presencia/ausencia  
que continúa estimulando  
este quehacer*



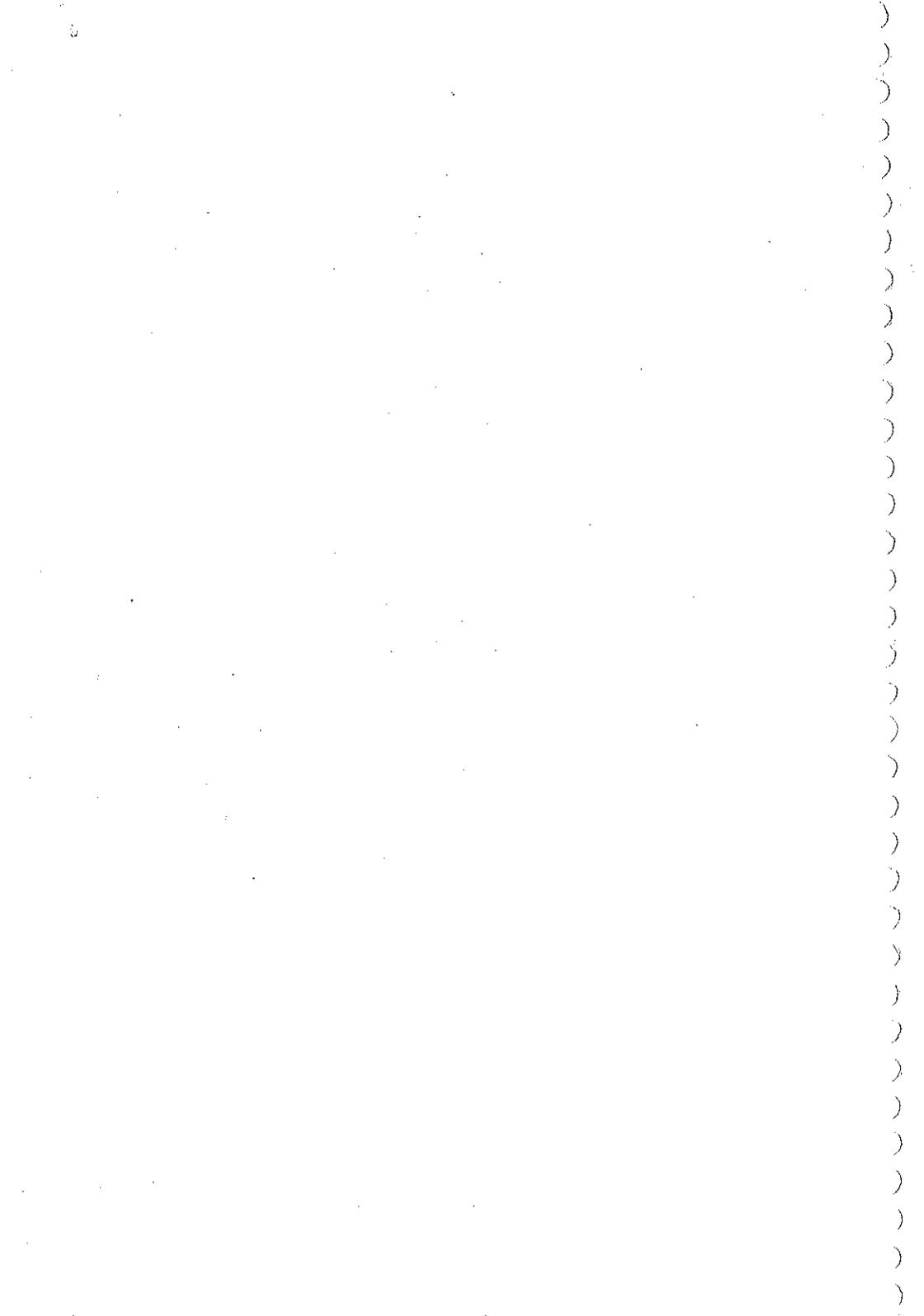
## *Agradecimientos*

*A todos y cada uno de los estudiantes  
que han participado en distintos seminarios de posgrado  
por obligarme a pensar y repensar los modos de comunicar  
el oficio de la investigación;*

*A todos y cada uno de los estudiantes  
que cursaron/cursan Metodología (Orientación sociocultural) en la  
Carrera de Antropología de la  
Universidad Nacional de Rosario (Argentina)  
por ayudarme a profundizar en el quehacer antropológico  
con sus experiencias, sus críticas, logros y dificultades;*

*A mis compañeras de esta cátedra  
por el trabajo compartido, especialmente,  
a EDITH CAMPORA Y MARIANA NEMCOVSKY,  
autoras de algunos puntos de este texto;*

*A mis compañeras y compañeros del equipo de investigación  
por compartir los desafíos y el gusto  
en la construcción de conocimientos sociales.*



## ÍNDICE

ACERCA DE LAS PEDAGOGÍAS DE LA INVESTIGACIÓN UNA PRESENTACIÓN.....	11
CAPÍTULO 1	
UN ENFOQUE ANTROPOLÓGICO RELACIONAL. ALGUNOS NÚCLEOS IDENTIFICATORIOS.....	15
CAPÍTULO 2	
EL CAMPO DE LA INVESTIGACION SOCIOCULTURAL.....	29
CAPÍTULO 3	
EL PROCESO DE INVESTIGACION (Iniciando el proceso de construcción de una problemática a investigar).....	43
CAPÍTULO 4	
EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN (La construcción documental).....	59
CAPÍTULO 5	
EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN (Del análisis interpretativo y la construcción del objeto de estudio).....	83



## ACERCA DE LAS PEDAGOGÍAS DE LA INVESTIGACIÓN. UNA PRESENTACIÓN

*"Entre los obstáculos que debe prever una verdadera pedagogía de la investigación, se encuentra, ante todo, la pedagogía ordinaria de los profesores ordinarios, quienes **refuerzan las disposiciones al conformismo** (...) De ahí la antinomia de la pedagogía de la investigación: debe transmitir instrumentos de construcción de la realidad, problemáticas, conceptos, técnicas y métodos, al mismo tiempo que una **formidable disposición crítica, una inclinación a cuestionar dichos instrumentos**" (Pierre Bourdieu; (1995; la negrilla es nuestra)*

Este libro surge como parte de mi práctica pedagógica en el campo de la *metodología de la investigación* y, en tal sentido, recupera distintos trabajos que han circulado como apoyatura de cursos y seminarios<sup>1</sup>. Incursiona, así, en los avatares y las alegrías de un quehacer pedagógico configurado alrededor de fuertes interrogantes vinculados no sólo al *cómo se investiga* sino, también, al *cómo enseñar a investigar*.

Si cualquier práctica pedagógica que se pone en juego alrededor de alguna problemática significa -siempre- múltiples y complejos procesos en los que se van cruzando enseñanzas y aprendizajes, cuando de lo que se trata es de «enseñar a investigar», los desafíos se multiplican. De ahí que, hacerlos explícitos permita, tal vez, dar cuenta no sólo del carácter y concepción desde la que desarrollamos este particular quehacer sino, también, advertir acerca de la necesidad de generar, frente al mismo, una permanente "disposición crítica", al decir de P. Bourdieu (1995). Una disposición que evite, especialmente en los profesores pero, también, en los/as estudiantes, no absolutizar ni sacralizar "recetas metodológicas" que nos

<sup>1</sup> Se trata, fundamentalmente, de diversas fichas y documentos de la Cátedra *Metodología (Orientación Sociocultural)*; Escuela de Antropología; Facultad de Humanidades y Artes; Universidad Nacional de Rosario (Argentina) de la que soy profesora titular desde hace más de una década. También recupera documentos elaborados para diversos Seminarios de Postgrado dictados en distintas universidades. En general, fueron reunidos en E.Achilli (1995) *El oficio antropológico (Un ensayo sobre las ansiedades del método)*; (mimeo); Centro de Estudios Antropológicos en Contextos Urbanos (CeaCu); Facultad de Humanidades y Artes; Universidad Nacional de Rosario. Este trabajo fue retomado en E.Achilli (2001) *Metodología y Técnicas de la investigación (Módulo III)*; Programa de Formación Docente en Investigación coordinado por la Maestría de Investigación Educativa; Centro de Estudios Avanzados; Universidad Nacional de Córdoba.

conduce, inevitablemente, a las "pedagogías ordinarias" que "refuerzan las disposiciones al conformismo", como afirma el autor.

Veamos, entonces, algunas de las problemáticas relacionadas con los procesos de enseñanza y aprendizaje puestos en juego en el quehacer de la investigación social.

En primer lugar, es sabido que se "aprende" a investigar "investigando". Es más, tal como han dicho diversos autores, la investigación supone una práctica cuyo aprendizaje se va adquiriendo de un modo similar a cómo se realizaban los aprendizajes de "oficios". Es decir, "haciendo" junto a un "maestro/a". Por lo tanto, trabajando al interior de un proyecto conjunto en el que se van realizando apropiaciones, muchas de las cuales, se producen implícitamente en los innumerables intercambios concretados en las "trastiendas" de cualquier proceso de investigación (R.Mills, 1979; P.Bourdieu-L.Wacquant;1995; C.Wainerman,1997)<sup>2</sup>. Ello significa que mucho de lo que sucede en el quehacer investigativo no resulta fácilmente "codificable" y, por lo tanto, de difícil transmisión. Dicho de otro modo, muchos de los acontecimientos confusos, de idas y vueltas, de decisiones y contradicciones que se multiplican y se mezclan, a veces a-lógicamente, en la investigación "en acto" (A.Kaplan; 1954)<sup>3</sup> quedan, generalmente, fuera de las reconstrucciones que se realizan a posteriori. Reconstrucciones que, además, por lo general se plantean desde un "deber ser" de la investigación tendiente a normatizar la lógica de construcción de conocimientos. Se produce, entonces, tal como lo plantea A.Kaplan, una distancia entre lo que el autor llama la "lógica en acto" y la "lógica reconstruída". De ahí los límites que generalmente tienen los cursos de "metodología de investigación" y, desde luego, tendríamos que agregar, los límites que pueda tener este mismo texto.

Una segunda problemática de las pedagogías de la investigación se podría presentar a modo de conjuntos tensionales que remiten a distintos desafíos. Por ejemplo, la tensión que supone apropiarse conceptualmente de las cuestiones metodológicas de los procesos de investigación y, a la vez, criticarlas, re-crearlas, inventarlas en el momento de su implementación en una investigación en concreto. Es decir, la tensión entre *entender* determinadas modalidades metodológicas y, al mismo tiempo, *ponerlas en práctica* pertinentemente.

La tensión entre transmitir la necesidad de sistematicidad, rigurosidad

<sup>2</sup> C.Wright Mills (1979) **La imaginación sociológica**; Fondo de Cultura Económica; México D.F; Pierre Bourdieu y Loïc Wacquant (1995) **Respuestas. Por una antropología reflexiva**; Editorial Grijalbo; México D.F; Catalina Wainerman/Ruth Sautu (comp.; 1997) **La trastienda de la investigación**; Editorial de Belgrano; Buenos Aires

<sup>3</sup> Mencionado en P.Bourdieu-J.C.Chamboredon-J.C.Passeron (1975) **El oficio de sociólogo**; Siglo XXI Editores S.A.; Buenos Aires; Argentina (p.126)

y, a la vez, no neutralizar la imaginación y creatividad de quienes están "aprendiendo" a investigar.

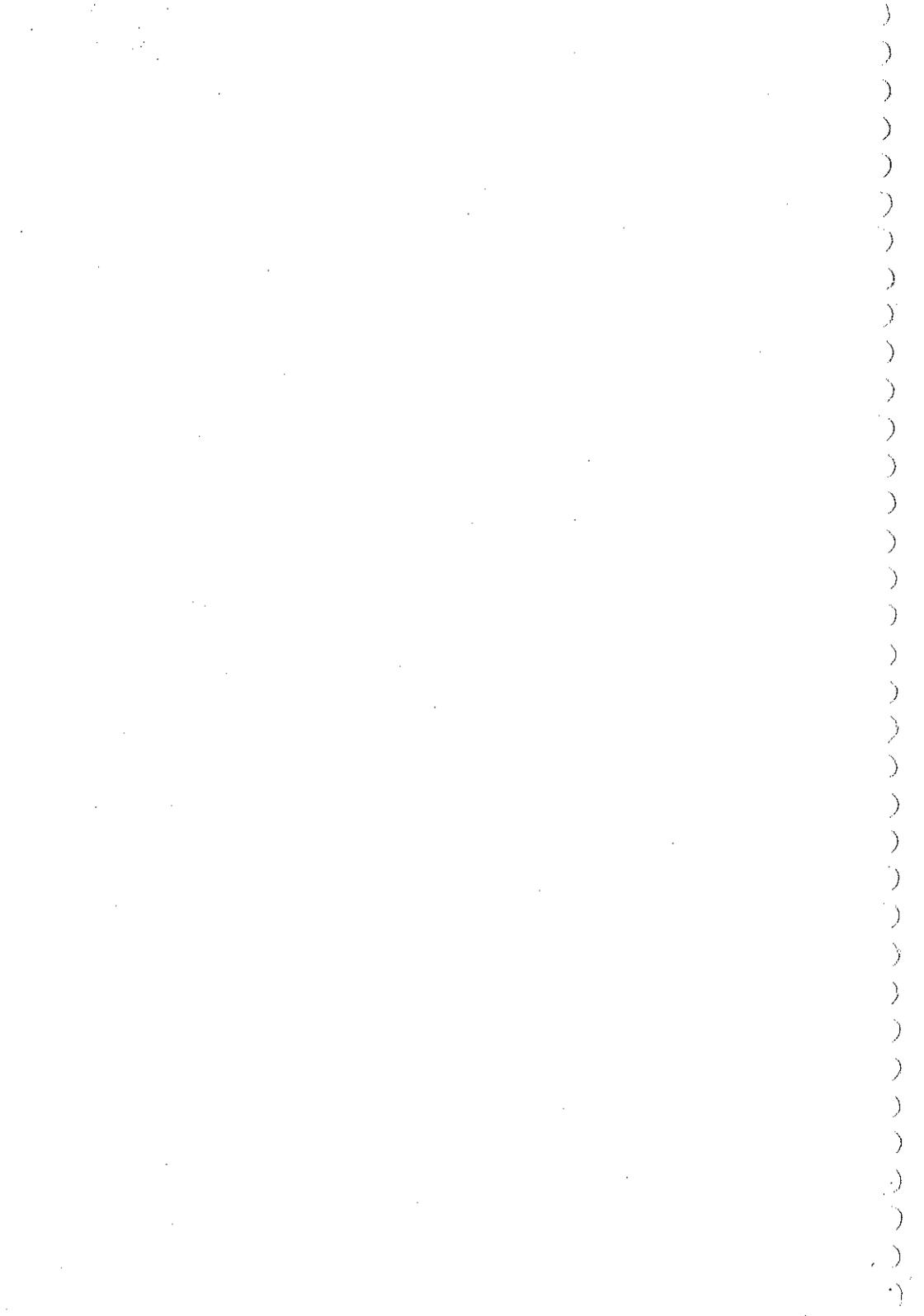
La tensión entre la idea de transmitir las complejidades y dificultades de un oficio -tendiente a evitar reduccionismos o simplificaciones en el conocimiento de los procesos sociales- y, a la vez, no generar un permanente estado de problematización y confusión que termine inhibiendo la expectativa de conocer (aún cuando se sabe e incluso diría que resulta necesario que en los procesos de conocer se generan siempre esos momentos de incertidumbres y confusiones).

La tensión entre romper con los *empirismos* a que puede llevar el *trabajo de campo* tal como lo plantean algunas etnografías y, a la vez, las dificultades de construir tramas conceptuales que posibilite integrar y relacionar múltiples informaciones de diferentes escalas y dimensiones del conocimiento.

La tensión entre ciertas pertinencias de la *escritura* de proyectos o informes de investigación -claridad, "economía" discursiva- sin desestructurar o frustrar los estilos personales.

En fin, tensiones presentes en la delicada relación que supone interrogarnos acerca del *cómo enseñar a investigar*. Nosotros hemos privilegiado, en esa práctica, aquello que supone el "hacer". Por ello, intentamos que muchos aspectos de las consideraciones teóricas metodológicas, vayan anclándose en lo que denominamos un "ejercicio de investigación". Es decir, en una práctica que -sin llegar a ser una investigación- se enfrenta con los interrogantes, las dificultades, las sorpresas que deparan las incursiones que realizamos cuando pretendemos conocer determinada problemática. Está puesta "en acto" de la investigación que vamos acompasando con los desarrollos teóricos metodológicos, aquí estará limitada por la ausencia de las ricas interacciones que suponen los intercambios de dudas, problematizaciones y diversas certezas que se van abriendo en dicho proceso. No obstante, trataremos de incorporar algunas de las actividades que solemos proponer con la esperanza de abrir un diálogo que incentive alguna puesta en práctica de la investigación, si es desde un *trabajo colectivo*, mucho mejor en tanto puede ser un modo de compartir interrogantes, polémicas y colaboraciones mutuas entre pares. Ojalá entonces se discuta este texto alrededor de algún *proyecto grupal* que posibilite abrir esos climas de creatividad potenciada que suelen generarse en algunos espacios colectivos, por otro lado, tan necesarios en estos tiempos que obligan a "pensamientos rápidos" y producciones ligeras.

Prof. E. L. Achilli  
Rosario, mayo 2002



## CAPITULO 1

### UN ENFOQUE ANTROPOLÓGICO RELACIONAL. ALGUNOS NÚCLEOS IDENTIFICATORIOS <sup>1</sup>

*"(...)debemos abolir la sagrada tríada del siglo XIX de política, economía y cultura como los tres ámbitos supuestamente autónomos de la acción humana, con una lógica y un proceso independientes. Debemos inventar un nuevo lenguaje que nos permitirá hablar del movimiento eterno, instantáneo, continuo de todos los procesos sociales en y entre estos tres ámbitos supuestamente distintos" (I. Wallerstein; 1998)*

Hemos comenzado este punto con un epígrafe que de algún modo contradice la idea de identificar/delimitar un enfoque que se recorte en lo disciplinar. Es decir, plantearse criterios dentro del campo antropológico que, como tal, también responde a esa "tríada del siglo XIX" que fragmenta los procesos humanos y, a la vez, supuso una organización fragmentaria de las ciencias sociales. Podríamos preguntarnos entonces ¿por qué hablar o insistir en un enfoque dentro del campo de la antropología sociocultural?

Dar cuenta de tal interrogante puede abrir distintas líneas de argumentación que trascienden los objetivos de este texto. Sin embargo, sólo diremos que nos ha resultado necesario delimitar un enfoque a fin de orientar tanto nuestras prácticas de investigación como de docencia universitaria en ese campo disciplinario. En tal sentido, el epígrafe puede jugar a modo de un horizonte que perturbe/tensione esta necesidad. De hecho, el mismo autor considera que criticar la fragmentación en las ciencias sociales, aún resulta "incompleta"

"(...) porque no ha logrado encontrar la forma de corregir el más reciente (y confuso) legado de las ciencias sociales del siglo XIX: la división del análisis social en tres áreas, tres lógicas, tres "niveles": el económico, el político y el sociocultural. Esta tríada se encuentra en medio del camino obstaculizando nuestro

<sup>1</sup> Se retoman algunas ideas trabajadas en E. Achilli (1992) *La investigación antropológica en las sociedades complejas*; Serie 1; N°1; Facultad de Humanidades y Artes; Universidad Nacional de Rosario.

progreso intelectual. (...) no hay nadie aún que haya encontrado la manera de eliminarla del lenguaje y sus implicaciones, algunas de las cuales son correctas pero la mayoría no. Tal vez el mundo deba cambiar un poco más antes de que los académicos puedan teorizar esta tríada de manera más útil<sup>2</sup>.

Sin embargo, advertir sobre este "legado de las ciencias sociales del siglo XIX", tiene el sentido de instaurarse como un núcleo contradictorio que, aún cuando resulte difícil de romper, marca una permanente tensión. Es decir, actúa a modo de señalar caminos que, aunque duros de transitar<sup>3</sup>, es importante marcarlos como orientadores de cierta direccionalidad de las incursiones que realizamos en las prácticas de investigación.

En tal sentido, manteniendo esa tensión de trasfondo, consideramos que es necesario construir alguna opción teórica metodológica en el campo socioantropológico que, no sólo posibilite organizar las prácticas de investigación y docencia en dicha disciplina sino, también, permita potenciar diálogos interdisciplinarios en el conocimiento de problemáticas comunes.

De ahí que, trataremos de sintetizar algunos núcleos con los que identificamos un enfoque en la antropología sociocultural desde el que intentamos trabajar. Los mismos se sustentan en algunos fundamentos generales vinculados a la tradición crítica de las ciencias sociales que, de algún modo, retoma las tensiones mencionadas anteriormente.

Como parte de esos fundamentos destacamos, en primer lugar, el carácter relacional dialéctico que, como lo plantea E.Wolf (1993)<sup>4</sup> supone conocer procesos que van más allá de los "casos separables, que se mueven entre y más allá de ellos y que en el proceso los transforman". Es decir, una perspectiva que rompa con la ahistoricidad de aquellas concepciones de "sociedad y cultura" autoreguladas y definidas en sí mismas que, según

<sup>2</sup> Immanuel Wallerstein (1998) *Impensar las ciencias sociales*; Siglo XXI editores; México, DF

<sup>3</sup> Interpenetrar lo económico, político y cultural supone caminos difíciles de transitar a nivel teórico metodológico y, más aún, teniendo en cuenta no sólo la organización académica a través de las disciplinas particulares sino también las políticas de investigación que han prosperado en las últimas décadas signadas por una lógica productivista asentada en proyectos de cortoplazo. La concreción de perspectivas relacionales implica, por lo menos, apoyo a la conformación de equipos interdisciplinarios que puedan trabajar en *líneas de investigación* de largo aliento. Justamente, estas modalidades que respetan los *tiempos* de construcción sistemática de "nuevos" conocimientos han sido atacadas, imponiendo una infernal burocratización que apuntan más al uso y/o reproducción del "conocimiento disponible" para su rápida circulación y/o aplicación.

<sup>4</sup> Eric Wolf (1993; orig. en inglés: 1982) *Europa y la gente sin historia*; Fondo de Cultura Económica; México, DF.

el autor, han sido los límites que han atrapado a mucha antropología. Una propuesta que parte de entender el proceso de investigación como el esfuerzo por *relacionar* distintas dimensiones de una *problemática* analizando los *procesos* que se generan en sus interdependencias y relaciones históricas contextuales. Supone un trabajo de análisis, de crítica, de confrontación de múltiples informaciones desde una perspectiva que anticipa la estructuración social no abstractamente sino en sus propias contradicciones y en su necesidad (T.Adorno; 1978:42)<sup>5</sup>. Una perspectiva que se clarifica con el clásico ejemplo utilizado por L. Vygotsky (1995)<sup>6</sup> al criticar aquellos métodos de análisis que, para estudiar los "complejos conjuntos psicológicos" los "descomponen en sus elementos". Es lo mismo, dice, que quién quiera estudiar alguna propiedad del agua (por ejemplo, por qué extingue el fuego) lo hiciera descomponiendo su composición química en hidrógeno y oxígeno. Descubrirá que el hidrógeno arde y el oxígeno alimenta el fuego. Es decir, ninguno de los elementos posee las propiedades del todo y cada uno posee propiedades no presentes en dicho *todo*.

En segundo lugar, se desprende de lo anterior, el *carácter de movimiento* que se imprime en las prácticas y relaciones sociales aún su aparente estabilidad o equilibrio (H.Lefebvre;1970)<sup>7</sup>. Movimiento que conduce a la búsqueda y construcción de *procesos* del pasado y de presentes dinámicos. Presentes en los que se "mueven" huellas de otros tiempos pretéritos así como proyectos germinales del porvenir.

En tercer lugar, el *carácter contradictorio/de conflictividades* que se incluye en los procesos sociales con contenidos concretos, no otorgables apriorísticamente. De ahí la importancia de recuperar tanto aquellas estructuraciones hegemónicas como los distintos niveles de conflictividades que se van produciendo. En tal sentido, adquiere relevancia reconocer en los *sujetos*, sus prácticas, sus experiencias, los modos de constitución de distintos espacios, distintas relaciones, distintas modalidades de conflictividades.

Dentro de tal orientación general –dirigida a superar las fragmentaciones y atomizaciones propias del pensamiento disyuntivo para transitar en la difícil tarea de pensar dialécticamente- destacamos algunos núcleos problemáticos desde los cuales identificamos un enfoque antropológico en la investigación social. Son planteados a modo de "*núcleos problemáticos*" en tanto implican campos de discusión, de posicionamientos diferen-

<sup>5</sup> T.Adorno (1978) "Sobre la lógica de las ciencias sociales" en *VVAA: La lógica de las ciencias sociales*; Editorial Grijalbo; México DF

<sup>6</sup> L. Vygotsky (1995) *Pensamiento y Lenguaje*; Ediciones Paidós; Barcelona; España

<sup>7</sup> Henry Lefebvre (1978) *Lógica formal, lógica dialéctica*; Siglo XXI; México; DF

ciales y, a su vez, de resoluciones prácticas que conllevan no pocas dificultades. Entre ellos destacamos: a) el interés por el conocimiento de la *cotidianidad social*; b) la recuperación de los *sujetos sociales*, sus representaciones y construcciones de sentido; c) en el orden de lo más estrictamente metodológico, la *dialéctica* entre el *trabajo de campo* y el *trabajo conceptual*. Aquí, nos referiremos específicamente a los dos primeros núcleos ya que este último será desarrollado más adelante.

Núcleos de un enfoque sustentado tanto por fundamentos teóricos epistemológicos acerca del mundo social como por consideraciones metodológicas vinculadas a un modo *relacional* de construir conocimientos. Ello implica descartar la reducción que suele hacerse de "lo antropológico" a un método o a una concepción de la "etnográfica" como momento de descripción a-teórica de la investigación.

### De la cotidianidad social como campo de estudio antropológico

*"Todo modo de existencia humana, o de existir en el mundo posee su propia cotidianidad. (...) Generaciones enteras y millones de personas han vivido y viven en la cotidianidad de su vida como en una atmósfera natural, sin que, ni por asomo, se les ocurra preguntarse cuál es su sentido ¿Qué sentido tiene entonces preguntarse por el sentido de la vida cotidiana?" (K. Kosik; 1967)*

Se ha dicho repetidas veces que la antropología se diferencia de otras disciplinas sociales no por su objeto de estudio sino, más bien, por una orientación que dirige su interés de conocimiento sobre procesos que generalmente aparecen como no documentados, eventos que habitualmente no se hacen públicos por su obvedad, informalidad, familiaridad (C.Lévi Strauss; 1968)<sup>8</sup>.

La atención que la antropología ha prestado a tales aspectos se vincula, también, con aquel clásico reclamo que hiciera B. Malinowsky (1922) de incorporar al análisis lo que denominaba "los imponderables de la vida real". Es decir, un modo de llamar la atención a fin de que los estudios antropológicos no quedaran limitados al conocimiento del simple "esqueleto" de la estructura tribal, despojados de la plasticidad y vivacidad que introduce "el flujo rutinario de la vida diaria"<sup>9</sup>.

<sup>8</sup> Claude Lévi Strauss (1968) *Antropología estructural*; Eudeba; Buenos Aires

<sup>9</sup> Bronislaw Malinowski (1986) *Los argonautas del Pacífico occidental*; Editorial Planeta-De Agostini, S.A.; Barcelona (orig. 1922)

La relevancia que otorgamos a recuperar esta tradición antropológica desde una teoría crítica – como desmistificación reflexiva de la vida social– se sustenta tanto por las implicancias teóricas metodológicas como prácticas/políticas.

Supone acceder al conocimiento de situaciones que se viven cotidianamente –ya sea como formas rutinarias del quehacer o como singularidades imperceptibles de rupturas de las estructuraciones de una época– que, no obstante ser el modo en que se desenvuelve la vida social, no suelen ser tematizadas públicamente. Eventos que al no configurarse en conceptualizaciones públicas se alejan y quedan des-conocidas tras aquellos aspectos que se van imponiendo –también imperceptiblemente– a través de los temas y las concepciones que hegemonizan una época.

Sin embargo, plantearnos como campo de estudio antropológico la *cotidianeidad social*, nos obliga a realizar algunas precisiones ya que, paradójicamente, se trata de una de las nociones que, en las últimas décadas, ha adquirido relevancia “pública” en las ciencias sociales como parte de las reformulaciones teóricas metodológicas planteadas. Reformulaciones que fueron profundizando aquella tradición de fragmentación con que nacieron las ciencias sociales a partir de los giros que introdujeron las diferentes propuestas “post” (“postestructuralistas”, “postmodernas”, “postmarxistas”). Nuevas atomizaciones contenidas ya sea en aquellas modalidades de exaltación de lo que E. Grüner (1998) denomina una “fetichización de los particularismos”<sup>10</sup>, de los retornos al sujeto y sus cotidianos, o de los expandidos giros “culturalistas”, “semióticos”, “lingüísticos”; entre otros.

Por lo tanto, dentro de ese contexto teórico, resulta necesario explicitar algunas cuestiones.

En primer lugar, la importancia de reconocer que la utilización de determinadas conceptualizaciones están vinculadas y adquieren sentido, como ya dijimos, dentro de ciertas direccionalidades teóricas más generales. De ahí entonces que, la recuperación que hacemos de la *cotidianeidad social* debe ser entendida en el contexto del enfoque relacional que venimos tratando como parte de esa tradición crítica de las ciencias sociales.

En segundo lugar, precisar el modo de conceptualizar la misma noción de *cotidianeidad social*. En relación a esto, habría que decir que, las distin-

<sup>10</sup> Eduardo Grüner (1998) “El retorno de la teoría crítica de la cultura: una introducción alegórica a Jamenson y Zizek” en F. Jamenson-S. Zizek: *Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*; Paidós; Buenos Aires.

tas variantes en que se expresan los estudios sobre vida cotidiana se nutren, fundamentalmente, de dos vertientes teóricas: el marxismo y la fenomenología. Una rápida revisión de ciertas conceptualizaciones realizadas por autores pertenecientes a las mismas permitirá no sólo referir a aquellas con las que trabajamos sino también señalar algunas implicancias metodológicas a tener en cuenta en investigaciones que aborden la problemática de lo cotidiano.

Así, desde un análisis fenomenológico, P. Berger y T. Luckmann (1979)<sup>11</sup>, caracterizan la vida cotidiana como una realidad interpretada por hombres, adquiriendo para ellos "el significado de un mundo coherente". La realidad de la vida cotidiana se les presenta a los hombres como ordenada y ya establecida, es decir, preexistente a su aparición en escena. Se organiza en un "aquí" de su cuerpo y en un "ahora" de su temporalidad. Se la va aprehendiendo en un continuo de rutinas de modo no problemático. Cuando esta continuidad es interrumpida, la realidad de la vida cotidiana se problematiza y busca integrar este sector problemático al campo de las rutinas y recomponer, así, el continuum.

En las relaciones intersubjetivas los "otros" son aprehendidos y "tratados" desde los esquemas tipificadores que cada uno tiene internalizados. Por ello, estos esquemas tipificadores son recíprocos, todos los tenemos y, en las relaciones "cara a cara" se da un interjuego de interferencias mutuas por lo que los esquemas tipificadores entran en "negociación"<sup>12</sup>. En general, en este planteo se jerarquizan las significaciones subjetivas y la construcción del mundo intersubjetivo como coherente y ordenado. De ahí que los autores plantean a la *estructura social* como la suma total de los esquemas tipificadores con que actuamos y de las pautas recurrentes de interacciones establecidas por intermedio de las mismas. A su vez, cuando incorporan la dimensión temporal en la vida cotidiana, la entienden como una estructura conformada también en la acción intersubjetiva. Estructura que se impone coercitivamente a través de secuencias preestablecidas dentro de las cuales cada individuo hace jugar su tiempo individual, su biografía. Entre las implicancias metodológicas a que conduce esta perspectiva se ubica la centralidad que adquieren las interacciones intersubjetivas captando las rutinas homogeneizadoras en que se despliega la vida cotidiana.

<sup>11</sup> Peter Berger y Thomas Luckmann (1979) *La construcción social de la realidad*; Amorrortu editores; Buenos Aires; Argentina. Los autores reconocen la influencia de su maestro Alfred Schutz quien a su vez, toma el pensamiento de Husserl para el análisis del mundo de la vida cotidiana y del sentido común.

Dentro del marxismo el interés por la vida cotidiana fue asumiendo una importancia creciente en los escritos de distintos autores como G.Luckás, H. Lefebvre, K.Kosic, A. Heller. Para esta última autora, la cotidianeidad es considerada como

“el conjunto de actividades que caracterizan la reproducción de los hombres particulares, los cuales, a su vez, crean la posibilidad de la reproducción social” (A.Heller; 1982)<sup>13</sup>.

En su perspectiva, se destaca la heterogeneidad de esas actividades ya que entiende la reproducción del particular como “reproducción del hombre concreto, es decir, el hombre que en una determinada sociedad ocupa un lugar determinado en la división social del trabajo” (op.cit.)

Por lo tanto, más que analizar la vida cotidiana desde el punto de vista de los rasgos comunes, lo hace desde la “relativa continuidad” con que determinados fenómenos se despliegan por algún tiempo, se conservan, se desarrollan o bien retroceden. Es decir incorpora la perspectiva histórica en la vida cotidiana conjugando la repercusión que -a esta escala- puede tener la historia general. En tal sentido, posibilita considerar la conformación de modificaciones que se producen en la cotidianeidad tanto a modo de reproducciones o conservaciones como, también, a modo de “fermentos secretos de la historia” que anticipan ciertos cambios. En el mundo de lo cotidiano, aún cuando para la autora se refiere al “ámbito inmediato” -el que podríamos parangonear con el “aquí” y “ahora” de Berger y Luckman- esto no significa que el radio de acción de las objetivaciones de la vida cotidiana se quede en el ambiente inmediato. Como dice, A. Heller, “la vida cotidiana hace de mediadora hacia lo no cotidiano y es la escuela preparatoria de ello”<sup>14</sup>. De ahí que esta conceptualización conlleva como consecuencias metodológicas la construcción de procesos conformados en la “relativa continuidad” en que se expresan los mismos en la cotidianeidad, captando tanto las estructuraciones hegemónicas como los aspectos contradictorios -a veces anticipatorios- de cambios en la vida social.

Desde esta última perspectiva, que posibilita entender los distintos ámbitos cotidianos como impregnados de contenido histórico social, orientamos nuestro quehacer investigativo.

<sup>12</sup> P.Berger y T. Luckman (1979) op.cit.

<sup>13</sup> Agnes Heller (1982) *Sociología de la vida cotidiana*; Ediciones Península; Barcelona; España

<sup>14</sup> A.Heller (1982) op. cit.

Sin embargo, frente al uso multifacético y vago que se realiza de esta noción tal vez resulte necesario plantear otras precisiones.

En general, en muchos estudios, la idea de "vida cotidiana" se plantea desde concepciones dicotomizadas. Así, en algunos, se la entiende como inscrita en una concepción del mundo social que contrapone lo cotidiano como la esfera de las experiencias naturales, de la convivencia armónica, en contra de la esfera de las acciones orientadas por la racionalidad formal. Como dice N. Lechner (1984)<sup>15</sup>, una visión romántica que, de algún modo, reemplaza la antigua polaridad entre "comunidad" y "sociedad".

Otro modo de dicotomizar el análisis de lo cotidiano es identificándolo, ya sea, con el espacio de las supersticiones, de los preconceptos, de la percepción ideologizada, en el sentido de falsa conciencia o, por el contrario, ubicándola desde una especie de apología del "saber" cotidiano.

Así mismo, se la ha identificado como lo *anónimo* que implica la vida de los conjuntos sociales subalternos por oposición a lo no cotidiano que suele vincularse con la Historia —con mayúsculas—, es decir, aquello que desde el poder se supone significativo.

También se la relaciona con los espacios privados, domésticos, invisibles a diferencia de lo "externo", lo "público".

En nuestro caso, cuando hablamos de lo cotidiano no lo realizamos desde ninguna de las anteriores dualidades. Es decir, no representa ni el espacio de las experiencias armónicas, ni como lugar de las falsas percepciones, ni como lo anónimo de los sectores subalternos, ni como esfera de lo privado/doméstico. Más bien, consideramos que en cualquier campo de la vida social se configuran un conjunto de prácticas, relaciones, significaciones diversas y heterogéneas que construyen sujetos particulares al interior de una realidad concreta.

La delimitación de "lo cotidiano" es un problema que debe resolver cada investigación en concreto en la medida que como categoría analítica se distingue de lo "no cotidiano" en un mismo plano de una realidad específica. Lo que es cotidiano para algunos sujetos no lo es para otros (E. Rockwell y J. Ezpeleta; 1983)<sup>16</sup>. Las autoras plantean que:

<sup>15</sup> Norbet Lechner (1984) *El estudio de la vida cotidiana*; Seminario Anual de Formación; Red Latinoamericana de Investigación Cualitativa de la Realidad Escolar; Santiago; Chile

<sup>16</sup> Rockwell, E. Ezpeleta, J. (1983) *La escuela: relato de un proceso inconcluso*; DIE; Centro de Investigación y de Estudios Avanzados; Instituto Politécnico Nacional; México, DF

"(...) el recorte de lo cotidiano, para el cual el sujeto particular es el referente significativo, define un primer nivel analítico posible de las actividades observables en cualquier contexto social. Para el investigador este conjunto de actividades cotidianas es, y debe ser, articulable desde muchos otros niveles analíticos. Las continuidades o discontinuidades entre las prácticas y los saberes se perciben al determinar unidades y categorías que atraviesan y rebasan los límites que lo cotidiano define para cada sujeto. En estos otros niveles analíticos se puede reconstruir la continuidad social e interpretar los sentidos históricos de diversas prácticas. Se establecen, mediante la abstracción —paralela al seguimiento de determinados sujetos, o más bien por esto— ciertas relaciones de valor analítico más amplio" (E. Rockwell-J. Ezpeleta; op.cit.)

Por lo tanto, es en el mismo proceso de investigación de un campo social en concreto donde se construye lo cotidiano como categoría analítica que permita captar, con la construcción de otras categorías, las redes y conexiones mediatizadas de aquello que trasciende lo cotidiano.

De ahí que, su estudio no puede presentarse como un campo de análisis autónomo, un campo que puede ser inteligible en sí mismo.

Los ámbitos cotidianos están impregnados de contenido histórico social. En tal sentido, tiene un carácter de mediación<sup>17</sup>. Ámbitos en los que se imbrican procesos y relaciones construidos cotidianamente por los sujetos que les imprimen determinadas significaciones, con otros procesos institucionales y estructurales con los que interactúan en una *dialéctica relacional* (E. Ferrarotti; 1990)<sup>18</sup> compleja. Captar estos *nexos de condicionamientos recíprocos* es la tarea fuerte de un proceso de investigación sustentado en tales fundamentos. Por ello, analíticamente será importante discriminar *niveles de mediación* como, también, establecer *jerarquizaciones* de las mismas. Hablamos de "niveles de mediación" para hacer referencia a aquellas que se expresan en el conjunto de prácticas y relaciones

<sup>17</sup> Hablar de "mediación" no significa inscribirnos en una concepción que, como plantea R. Williams (1977) implique perpetuar un "dualismo básico" y el sentido de "áreas u órdenes de la realidad separados o preexistentes entre los cuales tiene lugar un proceso mediador de un modo independiente como determinado por sus naturalezas precedentes" (R. Williams; 1977: *Marxismo y literatura*; Ediciones Península; Barcelona; España). Contrariamente, el intento es *relacional* en el sentido de conocer las mutuas interacciones y transformaciones que se van generando en las interconexiones de diferentes dimensiones y niveles en juego.

<sup>18</sup> Franco Ferrarotti (1990) *La historia y lo cotidiano*; Centro Editor de América Latina; Buenos Aires

que despliegan los sujetos en determinados ámbitos de "integración" en el sentido helleriano. Es decir, ámbitos que remiten a unidades de análisis que se trasbasan unas a otras (ej. familia, vecindario, barrio) a modo de contextos "en donde opera, mediatiza y reproduce activamente la totalidad social" (F.Ferrarotti; op.cit).

A su vez, será relevante la identificación de aquellas medjaciones que se *jerarquizan* teniendo en cuenta la importancia que adquieren los condicionamientos y límites en los que se configuran los procesos y relaciones sociales bajo análisis. Jerarquizaciones que, es bueno aclarar, no serán definidas a priori.

Para finalizar, dos últimas advertencias. Por un lado, si como dijimos en todos los ámbitos se configuran determinadas cotidianidades sociales, no es posible hablar de *una* vida cotidiana como categoría conceptual universal. Más bien, se trata de una categoría que se constituye con las características que le imprimen las condiciones de diferenciación social, cultural, históricas del contexto en estudio.

Por el otro, aún cuando nos parece que el acceso al conocimiento de la cotidianidad social puede ser un modo importante de entender los procesos sociales, no lo planteamos como una única opción. Un tratamiento monopolizado de ello, incluso, puede conducirnos al peligro de reducir la polémica al interior de las teorías sociales bajo la lupa de lo cotidiano, como a subsumir las investigaciones de distintos procesos bajo tal punto de vista. Se obturaría la posibilidad de construcción de otras nociones que, como vimos, resultan necesarias aún para precisar y captar en su complejidad la misma cotidianidad social.

### **De los sujetos sociales, sus representaciones y construcciones de sentido**

*"(...) existe una enorme zona de la comunicación ideológica que no se deja relacionar con esfera ideológica alguna. Es la zona de la **comunicación de la vida cotidiana**. Esta es sumamente rica en contenido e importante. Por un lado, conecta directamente con la producción, por el otro toca las esferas de las diversas ideologías ya formadas y especializadas" (...)*

*"A veces, resulta sumamente importante echar una nueva luz a un fenómeno conocido y aparentemente tan estudiado me-*

*diante una problematización renovada, vislumbrar sus aspectos nuevos por medio de una serie de preguntas dirigidas intencionalmente"* (V.N. Volhosinov, 1992)

Este es otro de los núcleos problemáticos que jerarquizamos dentro del enfoque socioantropológico con el que intentamos trabajar. Desde luego, resulta también "problemático" si pensamos en las profusas polémicas que se han abierto a lo largo de la historia de las ciencias sociales desde distintas concepciones teóricas. Un nudo de la discusión refiere a la relación entre sujeto y estructura, entre sujeto y las circunstancias condicionantes de una época o entre sujeto y procesos. En las últimas décadas estas polémicas se han reactualizado configurando un complejo panorama en el que coexisten distintas tendencias, algunas de las cuales plantean un retorno al sujeto, otras que lo han abolido/expulsado, otras que suponen "un subjetivismo sin sujeto" al decir de P. Anderson (1986)<sup>19</sup> para hacer referencia al postestructuralismo.

Largas polémicas que han puesto de manifiesto que la relación sujeto y condiciones epocales se trata de una relación más problemática que lo que podría suponer esta recuperación de los sujetos en los procesos de investigación. De todos modos, no rastreamos ni profundizaremos en la polémica sino más bien, nos interesa delinear el enfoque que proponemos.

En tal sentido, consideramos la importancia de analizar las relaciones y procesos cotidianos no a modo de formulaciones vacías que silencian a los propios protagonistas sino reconociendo el conjunto de representaciones, significaciones y sentidos que generan los sujetos como parte de un conjunto social. Por lo tanto, no como individuos aislados sino en interacción/relación con otros que es el único modo de producción de sentidos en tanto no existe sujeto fuera de las relaciones sociales.

Las prácticas y representaciones que generan los sujetos son heterogéneas. En ellas se pueden detectar experiencias sociales e históricas diferenciadas, huellas del pasado, intentos de transformarlas, construcción de sentidos en relación con lo vivido y con aquello que supone el porvenir.

<sup>19</sup> Perry Anderson (1986) *Tras las huellas del materialismo histórico*; Siglo XXI editores;; Madrid; España

Para que dicha heterogeneidad se haga ininteligible —y, por ende, no nos dispersemos en ellas— requiere que se la inscriba históricamente en la medida que, las condiciones de una época ofrece "un horizonte de posibilidades latentes, una jaula flexible e invisible para ejercer dentro de ella la propia libertad condicional", como dice C. Guinzburg (1981)<sup>20</sup>. Una cierta "libertad" a partir de la cual los sujetos, según la clásica expresión marxista, "hacen la historia" pero, la "hacen", en determinadas condiciones. Y es en el contexto de esas circunstancias, en las que, a su vez se configura como sujeto alrededor de las *experiencias* que vive en sus prácticas y relaciones sociales<sup>21</sup>. Experiencias que en el juego de necesidades e intereses van constituyendo un conjunto de representaciones y sentidos, cuyo conocimiento resulta importante como parte de ese "hacer" de los sujetos dentro de los límites y condiciones de una época.

Sin embargo, recuperar tal complejidad supone transitar por distintas dificultades y los riesgos de reproducir algunas polarizaciones que dualizan y reducen el análisis. Por un lado, aquellas que jerarquizan lo estructural subsumiendo las prácticas y significaciones de los sujetos como meros epifenómenos, o como falsas conciencias o, como plantean otros autores, por interponerse como obstáculos en el acceso a las realidades estructurales subyacentes, basamento éstas del conocimiento científico. Por el otro, en aquellas en las que adquiere centralidad una concepción de lo social como construcción intencional de los sujetos a partir de las interacciones intersubjetivas de los mismos. Es decir, polarizaciones entre un sujeto pasivo o, por lo contrario, un sujeto que voluntariamente es hacedor de lo social.

De ahí que, como plantean E. Rockwell y J. Espeleta (1983)<sup>22</sup>

<sup>20</sup> Carlo Ginsburg (1981) *El queso y los gusanos*; Muchnik Editores; Barcelona; España

<sup>21</sup> Edward Thompson (1981) *La miseria de la teoría*; Editorial Crítica; Barcelona; España.

<sup>22</sup> E. Rockwell y J. Espeleta (1983) op. cit.

"(...) pensando en la escala cotidiana, parece posible definir a un sujeto conocible a través del conjunto de relaciones sociales (A. Gramsci) que conforma su mundo particular. Este se concibe como sujeto concreto, no por tratarse de un individuo, sino por el carácter histórico y específico de aquellas relaciones. Al vivir su vida, al realizar su trabajo, cada sujeto emprende diversas actividades para poder producir en el modo histórico particular del mundo en que vive, actividades que son a la vez constitutivas de ese mundo"<sup>23</sup>

Por lo tanto, desde tal concepción social de sujeto, es posible reconocer en los entramados de sus prácticas y representaciones<sup>24</sup> tanto aquellas tendencias que hegemonizan un tiempo como las posibilidades de transgredirlas, de crear nuevas formas, de zafar a imaginarios cristalizados, pre-constituídos, de escapar a mecanismos coercitivos.

Finalmente, nos interesa destacar que esta recuperación del sujeto social como uno de los núcleos centrales con que identificamos la investigación socioantropológica, se vincula —como ya dijimos— con la importancia que otorgamos al conocimiento de las relaciones y concepciones cotidianas. Fundamentalmente, a esas concepciones que remiten a la configuración del *sentido común* de un grupo social y de una época que, como bien lo plantea A. Gramsci (1971; 1983)<sup>25</sup> suponen concepciones del mundo absorbidas acríticamente. De ahí que, una de sus características, es que son disgregadas, ocasionales, incoherentes en tanto derivan de una multiplicidad de colectivos y situaciones. Presentan sedimentaciones de diversas creencias, de principios suministrados por las religiones, de fragmentos de los conocimientos científicos, de prejuicios actuales y del pasado, de sentimientos localistas y de filosofías del porvenir. Por ello, el autor dice que "el sentido común es un agregado caótico de concepciones diversas y

<sup>23</sup> E. Rockwell-J. Espeleta (1983) op.cit.

<sup>24</sup> H. Lefebvre (1983) realiza una interesante discusión y rastreo alrededor de las conceptualizaciones de "representación". Plantea que "conocerlas implica que el analista siga su génesis y los rodeos de su formación (emergencia, trayecto, impacto, eficacia). Las representaciones no pueden pasar solamente por alteraciones de lo real y de lo verdadero, por máscaras y mascaradas, como en la teoría habitual de las "ideologías". El modo de existencia de las representaciones sólo se concibe tomando en cuenta las condiciones de existencia de tal o cual grupo, pueblo o raza." En *La presencia y la ausencia. Contribución a la teoría de las representaciones*; Fondo de Cultura Económica; México, DF

<sup>25</sup> Antonio Gramsci (1971) *La política y el estado moderno*; Ediciones Península; Barcelona; España; (1983) *Introducción a la filosofía de la praxis*; Premio Editora; México, DF

en él se puede encontrar todo lo que se quiera". No obstante, estas heterogeneidades y contradicciones del sentido común, Gramsci destaca, retomando a Marx, la solidez de las creencias que lo constituyen, poniendo de relieve la importancia de su crítica como un modo de tornar conscientes y entendibles esas yuxtaposiciones incoherentes. De este modo, argumenta:

"Críticar la propia concepción del mundo es tornarla, entonces, consciente, y elevarla hasta el punto al que se ha llegado el pensamiento mundial más avanzado. Significa, también, por consiguiente, criticar toda la filosofía existente hasta ahora, en la medida en que ha dejado estratificaciones consolidadas en la filosofía popular. El comienzo de la elaboración crítica es la conciencia de lo que realmente se es, es decir, un "conócete a ti mismo" como producto del proceso histórico desarrollado hasta ahora y que ha dejado en ti una infinidad de huellas recibidas sin beneficio de inventario. Es preciso efectuar, inicialmente, este inventario"<sup>26</sup>

Colaborar en la elucidación de esas distintas huellas recibidas por los sujetos, tal vez, resulte uno de los aportes centrales que podría concretarse desde un enfoque como el que estamos proponiendo. Desmenuzar e historizar las prácticas, las relaciones y las concepciones naturalizadas del sentido común de los cotidianos sociales puede, en la "elaboración crítica" de la heterogeneidad de los distintos sedimentos, construir coherencia y conciencia de ello y, en ese proceso, también está la posibilidad de reconocer fragmentos embrionarios de "buen sentido".

<sup>26</sup> A. Gramsci (1983) op.cit.

## CAPITULO 2

### EL CAMPO DE LA INVESTIGACION SOCIOCULTURAL

#### 1. CAMPO METODOLOGICO DE LA INVESTIGACION

*" (...) la tarea de los sabios es expresar con claridad conceptual la verdad implícita en los actos de los simples... (...) ¿Cómo mantenerse cerca de la experiencia de los simples conservando lo que podríamos llamar su virtud operativa, la capacidad de obrar para la transformación y el mejoramiento del mundo? (...) ¿cómo podrá la ciencia reconstruir las leyes universales por cuyo intermedio, e interpretación, la magia buena se vuelve operativa? (...) si sólo es correcta la intuición de lo individual, entonces será bastante difícil demostrar que el mismo tipo de causas tienen el mismo tipo de efectos. Un mismo cuerpo puede ser frío o caliente, dulce o amargo, húmedo o seco, en un sitio, y no serlo en otro. ¿Cómo puedo descubrir el vínculo universal que asegura el orden de las cosas, si no puedo mover un dedo sin crear una infinidad de nuevos entes, porque con ese movimiento se modifica todas las relaciones de posición entre mi dedo y el resto de los objetos? Las relaciones son los modos por los que mi mente percibe los vínculos entre entes singulares, pero ¿qué garantiza la universalidad y la estabilidad de esos modos?" (Umberto Eco: El nombre de la rosa)*

Tal vez, comenzar con este largo epígrafe que contiene las *dudas* de aquel sabio franciscano del siglo XIV que recreara Umberto Eco, pueda parecer un exceso. Sin embargo, no es más que un pre-texto que, a la vez que puede condensar algunas de las problemáticas que se juegan en el afán de conocer, nos posibilita introducirnos en ese camino de una manera determinada. Es decir, abriendo dudas e interrogantes y, a la vez, generando algunas certezas desde donde cuestionar. El fray Guillermo de Baskerville habla de sus fuertes dudas acerca de la cognoscibilidad de las leyes generales y, al mismo tiempo, va afirmando algunos supuestos que interroga.

Esta dialéctica entre dudas y afirmaciones, entre interrogantes que problematizan afirmaciones y construcciones de otras afirmaciones provisionarias no es más que recorrer los caminos sinuosos de la aventura que es la *investigación*.

*Le sugerimos leer el epígrafe y reconocer los supuestos que le preocupa al fray Guillermo. Trate –si es de modo grupal, mejor– discutirlos, re-actualizarlos y vincularlos a las propias preocupaciones teóricas metodológicas que esta lectura puede evocarle*

Ahora bien, más allá que la reflexión del fray Guillermo nos pueda mostrar los caminos no lineales del proceso de investigación también nos ofrece un tipo de preocupaciones desde donde comenzar a preguntarnos acerca de algunas cuestiones que aquí nos interesa. Nos referimos, particularmente, a lo que hemos denominado el *campo metodológico de la investigación sociocultural*<sup>1</sup>.

En principio, podríamos decir que cuando se habla de *investigación social* tenemos que acordar que su sentido no es unívoco tanto si lo pensamos desde los diferentes *enfoques*<sup>2</sup> con que la investigación puede orientarse como desde la misma delimitación del "objeto" a que hace referencia. Tal es así que, si hiciéramos un análisis de artículos, ponencias, comunicaciones o libros cuyos autores dicen que derivan de una "investigación" nos veríamos ante tal multiplicidad de sentidos.

Aquí sólo vamos a incursionar en aquellos sentidos vinculados a los *distintos enfoques metodológicos*. Trataremos de realizar una breve presentación de los mismos a través de mencionar algunas *tradiciones* que han estado en disputa y han marcado ciertas tendencias generales al interior del campo de las ciencias sociales.

No obstante, antes de referirnos a ello, ubicaremos la noción de "investigación" con la que estamos trabajando. Hemos entendido como *investigación al proceso de construcción de conocimientos que se realiza alrededor de alguna problemática de un modo sistemático/metódico*<sup>3</sup>. Desde nuestro punto de vista, remite a un proceso basado en el esfuerzo por *relacionar* distintas dimensiones constitutivas de una problemática en sus interacciones dialécticas, generadas en un particular contexto sociohistórico.

Ahora bien, esa modalidad sistemática que busca alcanzar determinada coherencia en la construcción de *conocimientos* es lo que, de alguna manera, diferencia a los *conocimientos* así contruídos de aquellos de uso

<sup>1</sup> Vamos a utilizar de modo indistinto investigación "sociocultural" y "social" aludiendo al conocimiento de problemáticas del mundo social a partir de procesos configurados en las condiciones de una época y los modos en que los sujetos las viven y significan.

<sup>2</sup> Entendemos por *enfoque* un modo determinado de construcción de conocimientos en el que confluyen y/o se interrelacionan cierta concepción del mundo social, de sus fundamentos teóricos, de los criterios epistemológicos, metodológicos y empíricos que se ponen en juego en un proceso de investigación (E.Achilli; 1985).

<sup>3</sup> E.Achilli (2000) *Investigación y Formación Docente*; Laborde Editor; Rosario, Argentina.

cotidiano. Por lo tanto, una *investigación* implica determinada intención de *conocer* alguna problemática a partir de poner en juego algunas reglas que -aunque flexibles- otorguen sistematicidad al *conocimiento* construído.

En otras palabras, podríamos decir que el proceso de investigación supone la construcción de determinado *conocimiento* desde un *enfoque metodológico*. De ahí que, lo vincularemos con lo que estamos entendiendo como *campo metodológico* de la investigación sociocultural.

Pero ¿qué significa hablar de *campo metodológico*<sup>4</sup>? O, mejor dicho, ¿por qué plantear los aspectos metodológicos al interior de un "campo"? Fundamentalmente, lo hacemos como un recorrido "didáctico" que nos posibilite remarcar la idea de **no autonomía** de las cuestiones metodológicas de una investigación. Para ello tomamos la noción de "campo" caracterizada por P. Bourdieu (1995)<sup>5</sup> como "una red o configuración de relaciones objetivas entre posiciones". Desde esta caracterización, pretendemos poner de relieve tanto la idea de pensar los aspectos metodológicos en sus **relaciones** como, así también, plantearnos la configuración de diferentes **posiciones** que se van definiendo, en nuestro caso, a partir de la mayor o menor legitimación que logran en las luchas de distribución del poder académico.

Supone, entonces, entender lo *metodológico* vinculado a distintos órdenes de problemas que -explícita o implícitamente- entran en juego en el *conocimiento de lo social*. Así, podemos decir que el *campo metodológico* de la investigación social está constituido por las **inter-relaciones** entre:

- a) los planteamientos más generales y abstractos acerca de los procesos de inteligibilidad y/o los criterios de cientificidad que se han planteado/ se plantean en torno a las polémicas entre distintas *tradiciones epistemológicas*;
- b) las distintas concepciones del mundo social, las producciones sobre su desenvolvimiento, el modo de acceder a su conocimiento que se expresan en las denominadas *teorías sociales*;
- c) finalmente, el conjunto de prácticas concretas, de resoluciones teóricas/ conceptuales y empíricas que están implicadas en un *proceso de investigación*. Es decir, el proceso que se va desplegando desde la misma decisión de iniciar una investigación hasta su construcción final. Algunos autores diferencian, dentro de este proce-

<sup>4</sup> Se retoman algunas de las consideraciones desarrolladas en E. Achilli (1997) *El campo metodológico en la investigación socioantropológica*; Cátedra: Metodología (Orientación sociocultural); Escuela de Antropología; Facultad de Humanidades y Artes; Universidad Nacional de Rosario

<sup>5</sup> Pierre Bourdieu y Loïc Wacquant (1995) *Respuestas. Por una antropología reflexiva*; Editorial Grijalbo; México D.F.

so, diferentes "etapas" o "fases" que, según las tradiciones, pueden ser más o menos rígidas o más o menos normatizadas. Nosotros distinguiremos solamente tres momentos: a) la formulación del proceso de investigación (formulación que suele inscribirse en lo que se denomina: "*proyecto de investigación*", tal como veremos más adelante; b) la implementación de la investigación donde se van generando los *corpus documentales* de información y análisis interpretativo; c) la elaboración del documento o informe final en el que se presenta la construcción del *objeto de estudio*. La diferenciación de estos tres momentos la realizamos teniendo en cuenta, fundamentalmente, las características del trabajo que supone cada uno de ellos más que la propia secuencia de los mismos que podría dialectizarse, tal como suele darse en los procesos que implementamos.

En síntesis, podríamos decir que "lo metodológico" supone una intersección de consideraciones epistemológicas, teóricas y empíricas que se concretizan en un determinado *proceso de investigación*.

## LAS DISTINTAS TRADICIONES METODOLOGICAS

Tal como dijimos, el *campo metodológico* supone diferentes órdenes de problemas *relacionados*: epistemológicos, teóricos, empíricos que se sintetizan en los *procesos de investigación*.

Ahora bien, en la historia de las ciencias sociales se han configurado distintas *posiciones metodológicas* que devienen, por lo tanto, de las diferentes concepciones epistemológicas, teóricas y empíricas vinculadas al conocimiento de lo social. George Von Wright (1971)<sup>6</sup> sostiene que en la investigación científica -en general- podemos distinguir dos grandes tradiciones. Una es la *tradición aristotélica* caracterizada, fundamentalmente, por un modo de conocer de tipo *teleológico* o en busca de fines a que tienden los fenómenos estudiados (explicaciones finalistas). La otra es la *tradición galileana* que remite a explicaciones de tipo causales, basadas en leyes en las que se relacionan fenómenos determinados métrica y numéricamente.

Sin realizar una correspondencia directa, el autor se detiene en el análisis de las grandes tradiciones que, a finales del siglo XIX, se configuran alrededor de lo que supone la cientificidad en el campo de las ciencias

<sup>6</sup> George H. Von Wright (1971) *Explicación y comprensión*; Alianza Editorial; Barcelona; España

sociales comparadas con los patrones alcanzados en las ciencias naturales. Habla de la *explicación* y de la *comprensión* como dos grandes *tradiciones metodológicas*. La primera vinculada al *positivismo*, la segunda a las reacciones surgidas, y que tomaron distintas denominaciones: "*idealismo*"; "*interpretativismo*" o "*hermenéutica*".

Para el autor, el Positivismo, representado por Augusto Comte, tiene como principios que lo identifican: a) la idea de monismo metodológico, es decir, de unidad del método científico frente a la diversidad de objetos temáticos de la investigación; b) la consideración de que las ciencias naturales exactas, en particular la física matemática, establece el canon o ideal metodológico que mide el desarrollo y perfección de todas las demás ciencias, incluidas las humanidades; c) la visión de la explicación científica como causal, en sentido amplio, consistente en la subsunción de los casos individuales bajo leyes generales.

En cuanto a la otra posición del debate metodológico, la *comprensivista*, representada en su momento por Wilhelm Dilthey, a) rechaza el monismo metodológico al considerar a las "ciencias del espíritu" o "ciencias de la cultura" con una especificidad propia; b) se niegan a tomar a las ciencias naturales como modelo o patrón; c) impugnan la idea de *explicación* y plantean que el objetivo de las ciencias sociales es *comprender* (G. Von Wright; op.cit) <sup>7</sup>

A estas dos tradiciones –positivista e interpretativista– agregaría una tercera que también está presente en el momento fundacional de las ciencias sociales y, como las demás, continúan hasta hoy con múltiples y complejas diferenciaciones internas. Me refiero a la *tradición dialéctica*, representada por Carlos Marx, que introduce la crítica al conocimiento lineal y empirista desde una perspectiva *totalizadora* de la vida social en un esfuerzo por romper las concepciones disyuntivas de la modernidad, como dice Atilio Borón (2000)<sup>8</sup>.

Lo anterior no es más que una esquematización de grandes tradiciones. Es importante recordar que, al interior de cada una de ellas, se han constituido variadas y complejas posiciones que no deberían quedar neutralizadas en el esquema presentado. Se trata de posiciones que han abierto innumerables y ricas polémicas teóricas metodológicas, cuya importancia amerita su profundización.

<sup>7</sup> Para profundizar esta tradición comprensivista se puede consultar a Federico Schuster (1995) "*Exposición*" en VVAA: *El oficio de investigador*, Homo Sapiens Ediciones, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación; Facultad de Filosofía y Letras-UBA.

<sup>8</sup> Atilio Borón (2000) *Tras el buho de Minerva. Mercado contra democracia en el capitalismo de fin de siglo*; Fondo de Cultura Económica; Buenos Aires; Argentina

Aquí, sólo las hemos mencionado con el objeto de advertir sobre la necesidad de no reducir ni autonomizar "lo metodológico" a meras cuestiones de procedimientos y/o estrategias dentro del proceso de investigación. O, también, para no diluir el campo metodológico en falsas dicotomizaciones. Muchas de las polémicas de las últimas décadas han mostrado estas polarizaciones inútiles entre enfoques objetivistas y subjetivistas; entre investigaciones cuantitativas y cualitativas; entre análisis "micro" y "macro". Polémicas que ponen de manifiesto:

- a) Concepciones del mundo social fragmentado. Como plantea A. Borón (op.cit.) "Contrariamente a lo que sostienen tanto el positivismo como la sociología comprensivista, las sociedades no son colecciones de partes o fragmentos aislados caprichosamente organizados por las misteriosas "leyes naturales" del positivismo o por la arbitrariedad de los tipos ideales weberianos".
- b) Concepciones que, al disociar/autonomizar lo metodológico de la teoría, neutralizan lo que suponemos fundante en los procesos del conocimiento de lo social. Es decir, la centralidad que adquieren las concepciones y conceptualizaciones teóricas en todo proceso de investigación.

## 2. LA COMPLEJIDAD DEL MUNDO SOCIOCULTURAL COMO OBJETO DE CONOCIMIENTO<sup>9</sup>

*"No se debe respetar la complejidad a nivel de los fenómenos para escamotearla a nivel del principio de explicación, es decir, a nivel del principio en la que la complejidad debe ser develada"* (E. Morin; 1984)

En las últimas décadas se ha planteado con bastante asiduidad la importancia de reconocer la complejidad del mundo sociocultural cuando se

<sup>9</sup> En este punto se retoman ideas desarrolladas en E. Achilli (1992) *Las lógicas de investigación social* (mimeo); Escuela de Antropología; Universidad Nacional de Rosario. Las mismas fueron retrabajadas en E. Achilli (1994a) *Las diferentes lógicas de investigación social. Algunos problemas en la complementación de estrategias múltiples*; Primeras Jornadas sobre "Etnografía y Métodos Cualitativos"; IDES; Buenos Aires; 9 y 10 de Junio 1994; E. Achilli (1994b) *La investigación etnográfica en educación (Explorando su desarrollo en los tiempos de la postmodernidad)*; V Simposio Interamericano de Investigación Etnográfica en Educación; San José; Costa Rica; 3, 4 y 5 Nov. 1994.

intenta incursionar en su conocimiento. Aquí nos interesa relacionar tal planteamiento con la generación de ciertas polémicas metodológicas que llevaron a la expansión de perspectivas de investigación denominadas "cuantitativas", "antropológicas" o "etnográficas".

A fin de abrir algunas reflexiones sobre ello, partimos poniendo en evidencia una situación paradójica. Consideramos que, en muchos casos, por un lado, se ha invocado la *complejidad* de los procesos socioculturales como fundamentos de nuevos enfoques de investigación y, por el otro, se la ha violentado —de diferentes modos— en los mismos procesos de investigación.

Nos interesa llamar la atención sobre algunas cuestiones que han acentuado determinadas *concepciones dicotomizadoras* del proceso de investigación social.

A nuestro entender esta problemática se genera al otorgar centralidad a los aspectos *estratégicos de la investigación*. Así, en el debate contra las tradiciones positivistas adquiere relevancia la idea de una "insuficiencia" metodológica para dar cuenta del mundo que construyen los sujetos sociales. Fundamentalmente, se condensa en las diversas modalidades que generó el descontento con las perspectivas "cuantitativistas" y "macro" dando lugar al impulso de un movimiento de oposición a través de la denominada "investigación cualitativa". Dentro de ella, la investigación etnográfica y/o socioantropológica se incorpora ya sea, como alternativa diferenciada y única —absolutizándose lo "cualitativo" y "micro"— o, ya sea, como complemento —disociado— en investigaciones *extensivas*<sup>10</sup>.

En tal sentido se producen incoherencias entre ciertas concepciones acerca de la *complejidad del mundo sociocultural* y las *resoluciones de*

<sup>10</sup> Hemos preferido el uso de "*extensivo*" e "*intensivo*" para dar cuenta de investigaciones cuyos recortes empíricos son amplios -extensos- o acotados a estudios en profundidad -intensivos-. Tal diferenciación intenta superar la falsa dicotomía entre "cuantitativo" y "cualitativo" que, a nuestro parecer, ha distorsionado el debate. Por ello, no debería entenderse, con una diferente denominación, lo mismo. Una investigación, tanto *extensiva* como *intensiva*, podrá incorporar estrategias cuantitativas, cualitativas o su complementación. Por lo tanto, no estamos homologando "extensivo" con "cuantitativo"; ni "intensivo" con "cualitativo" como suelen dualizarse en muchos textos. Volvamos a repetir, lo que le da sentido a las estrategias metodológicas, -sean estas cuanti o cualitativas- es la direccionalidad teórica de la investigación y no a la inversa. De ahí también, que preferimos hablar de "*estrategias*" y no de "*técnicas*" para remarcar esta imbricación con lo conceptual presente en toda investigación aún cuando generalmente ello no esté explicitado. Al hablar de *estrategias* estamos, entonces, polemizando con esa fuerte idea de *neutralidad* que subyace en la noción de "técnica" que pareciera poder aplicarse "universalmente" a cualquier investigación. En tal sentido, una "encuesta"; una "observación"; una "entrevista" u otras estrategias metodológicas adquieren particularidad en el contexto teórico epistemológico en el que se inscribe un proceso de investigación.

*tipo metodológico* con que se asocian. Trataremos de mostrar tal situación a través de lo que denominamos "*lógicas de investigación*".

## **LAS DIFERENTES LOGICAS DE INVESTIGACION. Para pensar los problemas de coherencia en los procesos de investigación**

Es importante aclarar que no hablamos de "lógica" en el sentido fuerte que le otorga la filosofía de la ciencia en algunas de sus expresiones dominantes. Es decir, no planteamos ni los problemas vinculados a las estructuras de las teorías, ni a las relaciones entre enunciados observacionales y los cuerpos teóricos o nomológicos, ni a las condiciones de adecuación que deben reunir los modelos explicativos, por mencionar ciertas modalidades.

Estamos utilizando la noción de *lógica de investigación* en un sentido más laxo o, si se prefiere, más específico al *proceso de investigación* en sí. Como dijimos, nos interesa llamar la atención, fundamentalmente, acerca de la *coherencia* del enfoque general que orienta un proceso de investigación en relación con las implicancias sobre las múltiples resoluciones metodológicas que se van generando.

En tal sentido, entendemos como *lógicas de investigación* a las modalidades de articulación que asumen, en el proceso de investigación, por lo menos, tres órdenes de problemas:

- a) la *formulación de la/s pregunta/s de investigación*. Es decir, lo que configura el *problema de investigación* que contiene, explícita o implícitamente, determinada concepción de lo social;
- b) el *cómo se accede al conocimiento de ello*, que estaría dando cuenta del conjunto de criterios y decisiones metodológicas a implementar;
- c) a qué construcción final se pretende llegar. O sea, cómo se piensa la *construcción del objeto de estudio*.

El cómo se van resolviendo y articulando, en una determinada investigación, estos tres procesos construyen/dibujan determinada lógicas de trabajo. Nuevamente, lo que aquí interesa es si la *articulación* que se da entre estos procesos resulta *coherente* al interior del *contexto teórico* que subyace en todo proceso de investigación.

En otras palabras, nos preocupan los modos de articulación —y, por tanto, de coherencia alcanzada— entre el cómo se van concretando las distintas opciones metodológicas realizadas a lo largo del proceso de investigación y su relación con la teorización del campo social a estudiar que da sentido a cada una y al conjunto de dichas opciones.

Es decir, los modos en que se construyen y sustentan determinadas *lógicas de investigación*.

Lo planteado anteriormente, si bien no significa nada nuevo, nos permite exponer nuestras dudas acerca de la coherencia y/o limitaciones que se presentan en los procesos de investigación que, de modo tan generalizado, incorporan los denominados "métodos cualitativos", "etnográficos" o "antropológicos" ya sea como enfoques únicos o complementados con los denominados "cuantitativos".

Para dar cuenta de ello, primero confrontaremos esquemáticamente los supuestos y características en que se fundan distintas lógicas de investigación. A efectos de facilitar la visualización de lo que pretendemos poner de relieve, vamos a diferenciar dos grandes modalidades en los procesos de investigación. Por un lado, las que denominamos *lógicas ortodoxas/disyuntivas* y, por otro lado, las *lógicas complejas/dialécticas*.

Estas diferenciaciones las realizamos caracterizando a las *lógicas de investigación*, tal como dijimos, tanto por los criterios generales de cientificidad con que se enfoca el mundo social como, por las implicancias metodológicas de las múltiples opciones que se realizan en las prácticas cotidianas del proceso de investigación.

De ahí que, para nominarlas conjuguemos tanto lo que remite a distintas concepciones acerca de las ciencias sociales como a la significación que ello adquiere en sus resoluciones metodológicas.

## LAS LÓGICAS ORTODOXAS/DISYUNTIVAS

De modo general, identificamos como *lógicas ortodoxas/disyuntivas* a aquellas que se generan en los procesos de construcción de conocimientos al interior de los proyectos de investigación sustentados en los puntos de vista sobre las ciencias sociales de lo que A. Giddens (1982)<sup>11</sup> ha denominado "*consenso ortodoxo*". Según este autor, el mismo se ha caracterizado por la influencia de la filosofía positivista como marco lógico en cuanto a la constitución de las ciencias sociales sobre el modelo de las ciencias naturales y, a nivel del método, por la influencia del funcionalismo dada sus

<sup>11</sup> A. Giddens (1982) *Profiles and Critiques in social theory*; University of California Press; (cap. 1; Trad. F. García). Si bien Giddens no lo menciona, ya con anterioridad Richard Bernstein habla de "científicos sociales ortodoxos" en el mismo sentido e, incluso, en un análisis más profundo de esta tradición. Ver R. Bernstein (1982) *La restructuración de la teoría social y política*; Fondo de Cultura Económica; México, D.F. (Original en inglés: 1976)

conexiones con esa concepción que implica el tratamiento de "lo social" de modo análogo al de los fenómenos naturales.

Estas concepciones de base han hegemonizado un estilo en los procesos de investigación en los que se construyen *lógicas disyuntivas* con diseños que requieren ser *pautados previamente* con la mayor precisión a fin de garantizar todo el proceso. Desde la formulación del problema a investigar, a partir de relaciones de "variables" e hipótesis a comprobar, se deben definir los términos a utilizar a modo de una operatividad empírica. Es decir, la necesidad de realizar una codificación previa que orienta tanto la recolección de la información —o "datos"— como su análisis.

Aquí no intentamos mostrarla con un sentido de demonización de dicha tradición, tan generalizada en las polémicas metodológicas. Más bien, pretendemos destacar la coherencia que guarda entre determinada concepción de lo social, el modo de acceder a su conocimiento y el resultado o producto final al que se llega. En tal sentido, se despliega una lógica que asegura el proceso de investigación en modalidades de trabajo que podemos referir como *disyuntivas*<sup>12</sup> en tanto se ponen en juego rupturas o separaciones a lo largo de dicho proceso a nivel de diferentes órdenes de cuestiones. Desde la misma disociación epistemológica entre el sujeto cognoscente y el objeto de estudio hasta otros supuestos y prácticas de la investigación. Así, *disyunción* entre teoría y hechos empíricos; entre los momentos de recolección de la información y el análisis; entre el análisis y la interpretación. Incluso, la lógica de pensamiento hipotética-deductiva que, por lo general, es la que prima, también se asienta en niveles de disociaciones si pensamos que no suele generar interacciones o movimientos recursivos entre los aspectos aislados en el proceso de construcción de conocimientos.

Finalmente, la direccionalidad de estos procesos de investigación ligada a la búsqueda de generalización de los resultados desde una concepción sustentada en la representatividad estadística, conduce a la utilización prioritaria o única de lo que hemos denominado *estrategias extensivas*. Ello también se vincula, como dice E. Morín, a que "el conocimiento científico clásico, al privilegiar lo matematizable, no conserva del universo de los fenómenos sino lo que puede ser formalizado y operacionalizado"<sup>13</sup>

En síntesis, una lógica que, más allá de la coincidencia o no que podamos tener con ella, implica una *coherencia* en la articulación de los tres

<sup>12</sup> E. Morín plantea que una cosa es "distinguir" y otra "poner en disyunción". Dice: "Así, distinguimos una forma, un objeto, un ser, sobre un fondo. La disyunción va más lejos que la distinción: aísla, por principio, al objeto de su entorno y de su observador (...)" Ver: Edgar Morin (1984) *Ciencia con consciencia*. Anthropos; Editorial del Hombre; Barcelona

<sup>13</sup> E. Morín (1984) op.cit.

órdenes de problemas que hemos enunciado: la concepción de lo social que subyace a toda formulación de interrogantes de investigación; la concepción acerca de cómo conocerlo y, por último, la concepción acerca del tipo de conocimiento al que se llega.

## LAS LOGICAS COMPLEJAS/DIALECTICAS

Intentaremos ahora confrontar con el anterior esquema el que corresponde a lo que entendemos por *lógicas complejas/dialécticas* para mostrar con mayor claridad como pueden ser parcializadas, reducidas o vulneradas desde la "otra lógica" que, en muchos casos, se introduce aunque se la critique .

O sea, a los fines didácticos, mostrar la *coherencia interna* a cada lógica nos permite poner en evidencia y/o advertir acerca de las *incoherencias* en las que, a veces, podemos incurrir por la fuerza que tienen -en nuestra formación- las lógicas que han hegemonizado las prácticas de investigación. Es lo que ha planteado P. Willis (1980) acerca del "pacto secreto con el positivismo" que contienen las llamadas "investigaciones cualitativas"<sup>14</sup>.

Veamos entonces el esquema que supone lo que denominamos *lógicas complejas/dialécticas*. Parten de concebir el mundo social como complejo, contradictorio y en permanente movimiento. Reconocer tal *complejidad* supone relacionar distintos niveles y órdenes de mediaciones en los procesos sociales, tal como se ha adelantado en el capítulo anterior. Niveles socioestructurales, institucionales y cotidianos interactuando en una "*dialéctica relacional*" (F.Ferrarotti; 1990)<sup>15</sup> con las experiencias y las significaciones que construyen los sujetos en sus nexos de condicionamientos objetivos.

Por lo tanto, el acceso al conocimiento de tal *complejidad* requiere de la implementación de una *lógica de investigación* que sea respetuosa de la misma y no que se la proclame para violentarla en la práctica, como ocurre en algunas oportunidades. Es decir, una *lógica de investigación* que, *coherentemente*, se despliegue en un *proceso dialéctico* en el que no se disocian las concepciones teóricas y empíricas en la generación de conocimientos. Una lógica que, a su vez, contiene una reflexividad crítica de auto objetivación del mismo proceso en sí.

<sup>14</sup> P.Willis (1980) "Notas sobre el Método" en Hall,S (eds.) *Culture, media, lenguaje*; Londres p.88/95 publicado en Cuadernos de Formación N° 2 (1985; Trad. G.López); Red Latinoamericana de Investigaciones Cualitativas de la Realidad Escolar; Santiago; Chile.

<sup>15</sup> F.Ferrarotti (1990) *La historia y lo cotidiano*; Centro Editor de América Latina; Buenos Aires

Comparativamente, con la lógica disyuntiva en la que se imponen diseños estandarizados previamente, dentro de una lógica dialéctica es importante pensarlos como diseños más flexibles que orientan los procesos de investigación en permanentes reformulaciones<sup>16</sup>.

Por lo tanto, considerar los diseños como "flexibles" no significa que el proceso de investigación se realice en el vacío. Por el contrario, como venimos diciendo, se sustentan en determinada *direccionalidad conceptual* y supone una exhaustiva evaluación del conjunto de antecedentes que permita configurar adecuadamente el problema, los objetivos a investigar y el diseño en su conjunto.

En tal sentido, la formulación de la problemática y objetivos de la investigación se pueden construir relacionando dimensiones, niveles o aspectos que se consideren significativos para el avance del conocimiento más que a modo de variables o hipótesis a comprobar. Desde nuestro punto de vista, además de lo significativo que resulte una problemática para el avance del conocimiento también consideramos importante pensarla desde la relevancia social que el mismo pueda tener.

Problemática y objetivos que, en un proceso recursivo mediante el cual se despliega la investigación, se van afinando a partir de *dialectizar* permanentemente los referentes conceptuales con la información empírica. Se conforma así una *lógica* sustentada en la *no disyunción* de los procesos de *acceso/recolección/construcción* de la información con los de *análisis interpretativo* de esa información. Dentro de este proceso recursivo la información es sometida –desde determinada conceptualización– a análisis crítico, a contrastaciones, a triangulaciones. Esto va *transformando* el *conocimiento* original y orientando *nuevas construcciones* de información, cada vez de un modo más focalizado, profundo y condensado por el proceso de "saturación" que se va generando.

Una importante diferencia de estas *lógicas de investigación* con las que se sustentan en *modalidades disyuntivas* es que, en el *proceso de análisis* más que resumir/simplificar la información, se trata de desmenuzar el material y ampliar, contextualizar, producir descripciones cada vez más integrativas, construir anticipaciones hipotéticas, rastrear indicios. A su vez, dicho proceso de *análisis* contiene también *procesos de interpretación* que, difieren de cómo se los entienden en las lógicas ortodoxas.

<sup>16</sup> Habría que aclarar, que estos diseños flexibles pueden orientar procesos de investigación en los que se complementen estrategias metodológicas que requieran precodificaciones. Por ejemplo, la incorporación de una encuesta en una investigación socioantropológica. No obstante, lo importante es el modo de *complementación dialéctica* – de interacción y relación conjunta– entre diferentes estrategias pensadas en el contexto teórico del problema que se intenta investigar.

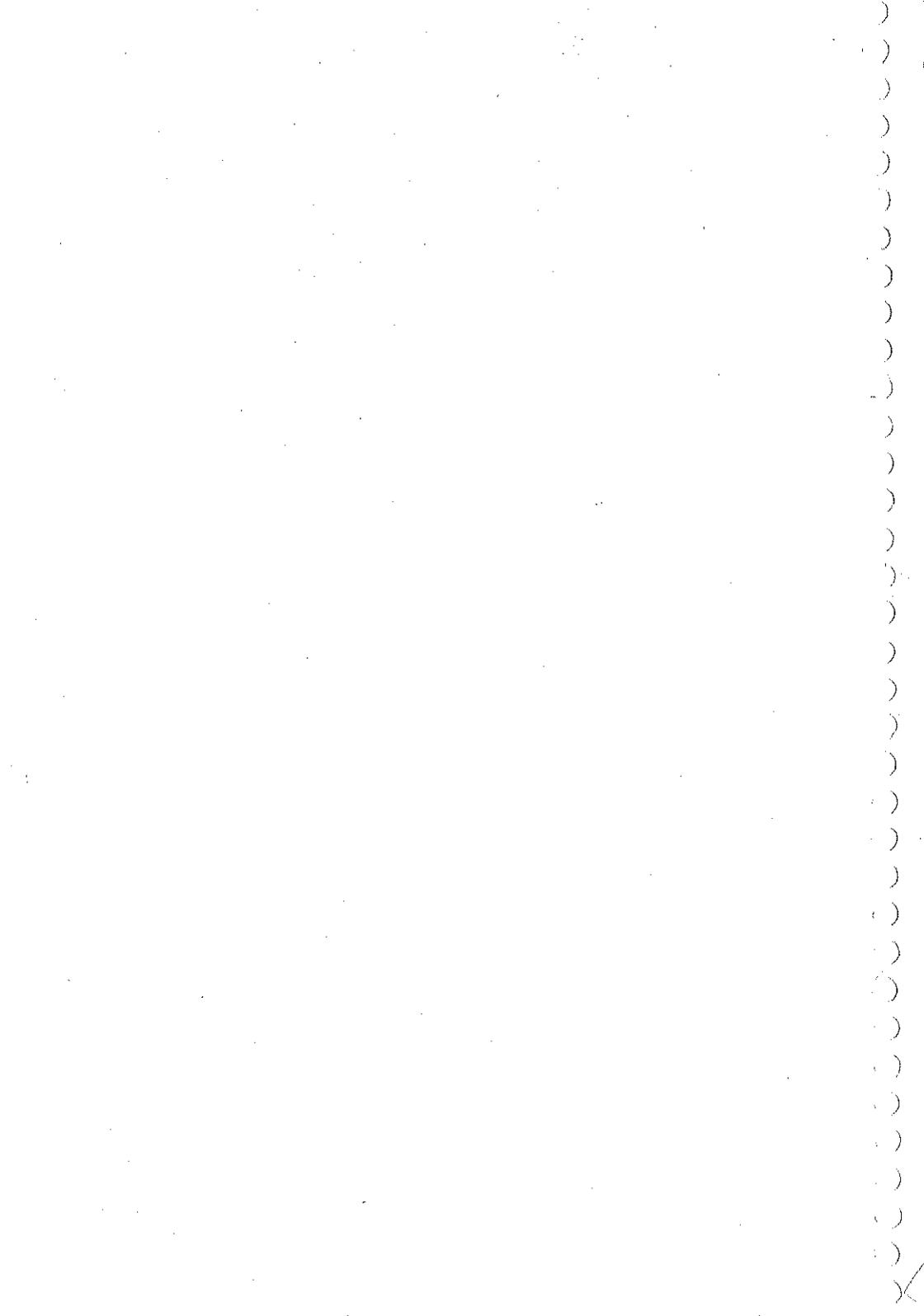
Aquí la *interpretación* –integrada al proceso analítico, por lo que hablamos de “*análisis interpretativo*” (E. Rockwell; 1987)<sup>17</sup> se la considera en un doble sentido. Por un lado, significa la búsqueda de los *nexos conceptuales* con que se va argumentando la construcción el *objeto de estudio* en sus diferentes niveles de abstracción. Por el otro, se entiende “interpretar” en el sentido de “entender” los significados que producen los sujetos en sus contextos particulares. “Entender”, como diría C: Geertz (1987) el sentido de los “conocimientos locales” o “el mundo conceptual en el que viven los sujetos”<sup>18</sup>.

La lógica de pensamiento *dialéctico* vinculada a una concepción de la complejidad social posibilita el uso de estrategias extensivas e intensivas a condición de controlar coherencia y recursividad permanente.

El planteamiento de los esquemas anteriores permite –mostrando por contrastación las diferentes lógicas de investigación- destacar algunos problemas que subyacen en las generalizadas propuestas de “investigaciones cualitativas”, “etnográficas” y/o “socioantropológicas” como, así mismo, en aquellas en las que se intentan “combinarlas”, “complementarlas” y/o “triangularlas” con investigaciones “cuantitativas”. Solamente hemos pretendido hacer referencia a los problemas de *coherencia* y con ello, la importancia de colocar permanentemente lo que hacemos bajo la mirada crítica de la teoría. Es decir, *relacionar* las concepciones que se ponen en juego en todo el proceso de investigación. Desde que nos planteamos *qué* conocer y *cómo* lo resolvemos metodológicamente hasta la *construcción del objeto* final.

<sup>17</sup> E. Rockwell (1987) *Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985)*; Departamento de Investigaciones Educativas; Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN; México D.F.

<sup>18</sup> C. Geertz (1987) *La interpretación de las culturas*; Gedisa Editorial; México



## CAPITULO 3

### **EL PROCESO DE INVESTIGACION (Iniciando el proceso de construcción de una problemática a investigar)<sup>1</sup>**

#### **1. EL PROCESO DE CONSTRUCCION DEL "PROYECTO DE INVESTIGACIÓN"**

*"construir conocimientos para transformar-nos" (EA)*

Hemos planteado en el capítulo anterior que el proceso de investigación es aquel que se despliega a partir de la misma decisión de iniciar una investigación hasta la construcción final del objeto de estudio. Comprende, por lo tanto, el conjunto de prácticas concretas, de resoluciones teóricas/conceptuales y empíricas que están implicadas en un *proceso* vinculado a la *construcción de conocimientos de un modo sistemático/metódico*. O sea, el *proceso* que supone una *investigación* en la que, para conocer una determinada problemática sociocultural, habrá que poner en juego ciertas reglas metodológicas que -aunque flexibles- otorguen sistematicidad al *conocimiento* construido.

De hecho, cualquier *proceso de investigación* adquirirá determinada *lógica* según sea la concepción acerca de lo *que* se quiere conocer, de *cómo* se propone acceder empíricamente a tal conocimiento y del *modo de construcción* del **objeto de estudio** al que se pretende arribar. A lo anterior, deberíamos agregar como interrogantes a plantearnos cuando estamos frente a una investigación, el *por qué* se selecciona una problemática particular y el *para qué* se intenta conocerla. Tener en cuenta esto nos permite estar advertidos acerca de la necesidad de una *permanente reflexividad crítica de objetivación y auto-objetivación del proceso en el que nos implicamos*, a fin de buscar *coherencia* entre las distintas resoluciones teóricas metodológicas que vamos generando. Y, a la vez, inscribir los conocimientos en los contextos sociohistóricos en los que nos toca vivir.

<sup>1</sup> Este capítulo está elaborado, fundamentalmente, a partir de E.Achilli (1994) *El proceso de construcción de un Proyecto de Investigación (Notas para aclarar nociones-guías utilizadas en la organización de los ejercicios de investigación)* (Documento de Trabajo) Cátedra: Metodología (Orientación Sociocultural) Escuela de Antropología; Facultad de Humanidades y Artes; Universidad Nacional de Rosario

Por lo tanto, las características en las que se va configurando un *proceso de investigación* tendrá que ver si estamos pensando en *problemáticas socioculturales* como "colecciones de partes o fragmentos aislados" al decir de A. Borón (2000)<sup>2</sup> o reconociendo la *complejidad* de sus múltiples *inter-relaciones contextuales*<sup>3</sup>. Es decir, concepciones del mundo social que, a su vez, supone modalidades o lógicas de investigación, tal como vimos en el capítulo anterior. Ello se vincula, además, con el modo en el que se distinguen los distintos momentos del proceso de investigación en su conjunto. Como dijimos, en aquellas investigaciones sustentadas en lo que hemos considerado como lógicas disyuntivas la diferenciación de "etapas" o "fases" se presentan claramente formalizadas. Mientras que, en los procesos de investigación dialécticos, aún cuando se pueden distinguir distintos momentos, los mismos adquieren una mayor flexibilidad. Recordamos que hemos distinguido tres momentos: a) la formulación del proceso de investigación que se inscribe en lo que se denomina "*proyecto de investigación*"; b) la implementación de la investigación en la que se generan los *corpus documentales* de información y el análisis interpretativo y c) la elaboración del documento o informe final en que se expone la *construcción del objeto de estudio*.

Tal como ya habíamos aclarado, esta diferenciación no implica una linealidad secuencial. Más bien la realizamos atendiendo a las características de la producción que supone cada momento y, por lo tanto, la posibilidad pedagógica que ello brinda para ordenar el trabajo a realizar. Por lo tanto, a continuación trataremos de ver qué implica la construcción de un "*proyecto de investigación*".

Desde un punto de vista pedagógico, lo desarrollaremos considerando dos cuestiones. Por un lado, mostrando/aclarando el sentido que tienen los aspectos más importantes que lo constituyen. Por el otro, sugiriendo algunas actividades a modo de estrategias didácticas que posibilite un anclaje práctico a fin de ir precisando el mismo proceso de construcción.

## LA CONSTRUCCIÓN DE UN "PROYECTO DE INVESTIGACION"

Comencemos aclarando que un "*Proyecto de investigación*" implica la organización de un Plan de trabajo orientado a la construcción sistemática

<sup>2</sup> A. Borón (2000) op.cit.

<sup>3</sup> Hemos desarrollado esta idea acerca los *nexos relacionales* entre contextos de diferentes niveles en E. Achilli (2000) "Escuela y Ciudad. Contextos y lógicas de fragmentación sociocultural" en E. Achilli, E. Cámpora, L. Giampani, M. Nemcovsky, S. Sanchez y J. Shapiro (2000) *Escuela y Ciudad. Exploraciones de la vida urbana*; Universidad Nacional de Rosario Editora; Rosario, Argentina

y metódica de conocimientos acerca de alguna problemática sociocultural que se privilegia para tal fin. Para la elaboración de dicho Plan es importante diferenciar aspectos que lo van constituyendo tales como el *problema a investigar*, los *objetivos* y el correspondiente *diseño de investigación*, entre otros.

De algún modo, la elaboración de esos aspectos significa una visión anticipada del proceso de investigación a desarrollar que se plasma en un documento escrito denominado *proyecto de investigación*<sup>4</sup>.

Veamos a continuación el sentido que adquieren algunos de esos aspectos constitutivos del Proyecto de investigación, considerando que resulta necesario conocerlos/pautarlos a condición ni de sacralizarlos ni de reproducirlos acríticamente.

## 2. ELEGIR UN "TEMA", CONSTRUIR UN "PROBLEMA"

### I. Del "tema" al "Problema de Investigación".

#### Caminos para construir un Problema de Investigación

Generalmente, en las distintas experiencias de enseñar y aprender a investigar, hemos planteado didácticamente un proceso que va desde elegir un *tema* hasta la *construcción de un problema de investigación*. Es decir, desde un recorte amplio, general y difuso hasta una delimitación clara y precisa de la problemática a indagar.

Para ello nos planteamos ese proceso de pasaje del **tema** al **problema** solicitando que se abran todas las **preguntas** que el tema sugiere. Un camino pedagógico que posibilita, realmente, comenzar a trabajar en el proceso de investigación.

<sup>4</sup> Son interesantes las consideraciones que realiza Juan Samaja (1994) en relación al "Proyecto de Investigación" como el documento destinado a un organismo de control de gestión de la investigación. Por lo tanto, no habría que confundir "esta perspectiva administrativa" o "burocrática" que impone determinados "formatos" a fin de facilitar la supervisión y/o control de la investigación con el real proceso y dinámica que se despliega en la construcción de nuevos conocimientos (J. Samaja: *Epistemología y metodología. Elementos para una teoría de la investigación científica*; Editorial Universitaria de Buenos Aires; Buenos Aires; 1994) En relación a esa perspectiva "administrativa", sería relevante realizar un análisis acerca de las transformaciones que se están dando en los procesos de investigación que se vienen desarrollando en las Universidades nacionales a partir de la burocratización que ha impuesto el Programa de Incentivos. Tendríamos que preguntarnos ¿cómo está incidiendo no sólo en los estilos de exposición/escritura sino, fundamentalmente, en los *modos de pensar* el conocimiento de lo social, en el caso de nuestras disciplinas?

Le sugerimos seleccionar un tema sobre el que le interese abrir un proceso de conocimiento. Explícite por escrito:

- a) ¿Cuál es el tema que le interesa?
- b) Sobre dicho tema ¿qué le interesa conocer/investigar?
- c) Formule su interés acerca de lo que le interesa conocer generando interrogantes de investigación

Generalmente, cuando se inicia este proceso ocurre que se abren interrogantes de distintas características. Es decir, se trata de *preguntas* que no siempre remiten al *qué* queremos *conocer* y pueden referir a otros órdenes de problemas que preocupan al sujeto investigador. Por lo tanto, muchas de ellas dificultan/confunden la generación de aquellas que, en sentido estricto, denominamos ***preguntas de investigación***. Es decir, preguntas que orientan el *conocimiento* de una determinada problemática socio-cultural sobre la que se decide desarrollar un *proceso de investigación*.

Compartiremos aquí, algunos de los distintos órdenes de problemas que hemos identificado en nuestra práctica pedagógica en el campo de la metodología de la investigación<sup>5</sup>. Generalmente, en los procesos de aprendizajes en el oficio de la investigación social suelen darse distintas situaciones alrededor de la formulación de los primeros interrogantes. Los hemos diferenciado para su mejor visualización aún cuando, muchas de ellas, se vinculan entre sí. Veamos algunas características que pueden asumir esas primeras preguntas<sup>6</sup>:

- *Preguntas con fuerte carga de supuestos apriorísticos*. Se trata de interrogantes que contienen en sí mismos las respuestas, obturando el proceso de investigación;
- *Preguntas que suponen supuestos valorativos*. Se trata de interrogantes cargados del "deber ser" acerca de la problemática a estudiar que neutraliza el *qué* se quiere conocer. No estamos negando la importancia del posicionamiento ideológico del sujeto investigador que, de hecho, se expresa en la concepción teórica metodológica que orienta cualquier proceso de investigación. Simplemente, señalando la necesidad de diferenciar aspectos que, al confundirlos, desplazan el foco de conocimiento.

<sup>5</sup> Desplazamos algunas sistematizadas en E. Achilli (1989) *¿Qué nos "preguntamos" cuando queremos "conocer". Sistematizando los interrogantes abiertos* (Apuntes de clase); Cátedra Metodología (Orientación Sociocultural); Escuela de Antropología; Facultad de Humanidades y Artes; Universidad Nacional de Rosario.

<sup>6</sup> Aquí sólo las mencionaremos. Puede ampliar estas cuestiones a partir de los "errores" y ejemplos que plantea C. Wainerman (1997) "Introducción: acerca de la formación de investigadores en ciencias sociales" en C. Wainerman / R. Sautu (comp.) *La trastienda de la investigación*; Editorial de Belgrano; Buenos Aires

- *Preguntas que suponen preocupaciones derivadas de la necesidad de transformar la realidad sociocultural de referencia.* Se trata de interrogantes cargados de la preocupación por producir cambios, modificar determinadas prácticas y relaciones sociales, de criticar y/o formular otras políticas. Nuevamente, no es que neguemos la importancia del conocimiento para generar transformaciones. Es más, desde la perspectiva en la que nos ubicamos consideramos relevante trabajar en problemáticas que nos preocupan socialmente. No obstante, estamos advirtiendo en la necesidad de discriminar o no confundir estas preocupaciones con aquellas que derivan de lo que pretendemos conocer. A fin de vincular estos dos aspectos diferenciados, ensayamos dos preguntas: a) ¿Qué quiero investigar? Interrogante que también podríamos formular de otro modo a fin de poner en evidencia algunas de las trampas que podemos tendernos a nosotros mismos: *¿Qué es lo que no se sabe o no sabemos sobre aquello que queremos conocer?*<sup>7</sup> y b) ¿Para qué quiero investigar tal problemática? Este *para qué*, como dijimos más arriba, al ubicarnos en el contexto histórico, hace de la investigación una *práctica social* y, en tal sentido, el aporte del conocimiento a la transformación de cierta realidad bajo estudio. No obstante, ello no quiere decir, que necesariamente derive de la investigación acciones directas e inmediatas. De hecho, la "aplicación" de los conocimientos y/o su socialización con los sujetos vinculados a la investigación, implica otras complejidades. Aquí sólo queremos destacar que la propuesta de diferenciar el *qué* quiero conocer del *para qué* no es más que un camino que clarifique la construcción del problema de investigación, aún cuando ambas se relacionen.
- *Preguntas que suponen preocupaciones teóricas.* Se trata de interrogantes que se vinculan a las preocupaciones por entender y/o precisar algunos conceptos o nociones teóricas que comienzan a percibirse como importantes en el tema seleccionado.
- *Preguntas que suponen preocupaciones metodológicas.* Este tipo de interrogantes refieren a cómo se resolverá metodológicamente el conocimiento de la problemática en la que se comienza a pensar.

En síntesis, hemos expuesto algunas de las características que suelen asumir los primeros interrogantes que se abren cuando iniciamos el traba-

<sup>7</sup> Este tipo de interrogantes intenta poner bajo reflexión la formulación de preguntas que ya contiene una respuesta, tal como hemos visualizado en muchas ocasiones en las ejercicios que propugnamos en nuestra práctica pedagógica en torno a la enseñanza de la investigación. Generalmente, ese tipo de preguntas se cargan con determinados conocimientos a priori o con supuestos del investigador que no han sido sometidos a crítica.

jo de ir afinando aquello que pretendemos conocer. Ahora bien, las preguntas realizadas desde las preocupaciones anteriormente mencionadas, por lo que hemos planteado, no son "preguntas de investigación" ya que, como dijimos, más que orientar una determinada focalización de aquello que vamos a investigar, lo confunde en la medida que lleva a otros órdenes de cuestiones. En tal sentido, pueden superponerse, desplazar o neutralizar a aquellas que, en sentido estricto, sí corresponden a lo que entendemos por "preguntas o interrogantes de investigación". O sea, aquellas que remiten al *qué* queremos *conocer*. Preguntas éstas que, como dijimos, permiten recortar un problema de investigación y, al mismo tiempo, juegan como orientadoras del proceso de investigación que se desarrollará.

Le sugerimos otra actividad que le posibilitará identificar y reflexionar acerca de sus propios conocimientos y supuestos sobre el tema seleccionado:

- *Analice y distinga los interrogantes que ha formulado. Ordénelos según a qué refieren*
- *¿Qué conocimientos ya tiene sobre el tema seleccionado? (por bibliografía leída; por conocimiento empírico, otros)*
- *¿Qué opiniones valorativas (positivas o negativas) le sugiere la temática?*
- *Según su opinión ¿cómo "debería ser" o como desearía que sea la realidad sociocultural contenida en el tema seleccionado?*

En relación al proceso por el cual se pasa de un *tema* a un *problema* habría que agregar algo más. Es importante tener en cuenta que: el tema se selecciona, en cambio, el problema se elabora/se construye. ¿Qué significa esto? Que no basta con seleccionar/elegir un campo temático. Llegar a focalizar en un *PROBLEMA DE INVESTIGACION* supone un proceso de trabajo que no se realiza en el vacío. Implica desarrollar un conjunto de actividades que, por lo menos, tenga en cuenta:

a) La búsqueda y revisión de lo que se denominan los "Antecedentes". Es decir, una revisión de la bibliografía referida específicamente a otras *investigaciones empíricas* que se han realizado sobre la problemática que nos ocupa. Ello permite construir el "estado" del conocimiento que necesitamos a fin de poder ubicar lo que investigaremos. Organizar la revisión de esta bibliografía, suele denominarse "estado de la cuestión" o "estado del arte".

Para sistematizar los conocimientos acumulados por investigaciones anteriores, resulta importante tener en cuenta algunas cuestiones tales como:

- los recortes de las problemáticas que se investigan;
  - los modos de plantear tal recorte;
  - los aportes que han realizado al conocimiento de esa determinada problemática sociocultural;
  - las distintas perspectivas teóricas metodológicas con que se orientan;
  - las polémicas explícitas o implícitas que contienen
- (b) Otro aspecto a tener en cuenta en el proceso de construir un problema de investigación se vincula a la búsqueda y revisión de bibliografía teórica que posibilite ir afinando los referentes conceptuales que consideramos están implicados en esa delimitación problemática y, en tal sentido, pueden orientar la investigación que pretendemos desarrollar.
- (c) Por último, también es importante en el proceso de delimitación de un campo de estudio, el conocimiento *empírico* de la problemática que se construye. En la tradición antropológica, se trata de un conocimiento que, además, incorpora un acercamiento a los lugares y sujetos implicados en la investigación.

Por lo tanto, en el proceso de construcción de un **Problema de Investigación** el trabajo en estos tres niveles –revisión de antecedentes, construcción teórica conceptual y conocimiento empírico- no podrá desconocerse. Es el trabajo que posibilita *aclarar y delimitar la focalización en aquella/s pregunta/s que serán directrices* del proceso de investigación. De ahí que, el esfuerzo para construir tal focalización será fundante en la elaboración de cualquier Proyecto de Investigación.

*Le sugerimos:*

- *formular la/s pregunta/s o interrogantes alrededor de lo que Ud. pretende conocer del tema seleccionado*
- *elaborar un estado del arte con antecedentes de investigación sobre dicho campo*
- *identificar los conceptos que pueden orientar el proceso de investigación y ensayar una relación entre los mismos*

## II. Los Objetivos

A su vez, el proceso de construcción de un Proyecto de Investigación, deberá atender a la construcción de los objetivos de la investigación. Estos refieren a la especificación de lo qué se quiere conocer y al nivel del conocimiento a alcanzar.

Se diferencian, por un lado, el/los *Objetivo/s General/es* que retoman

el Problema de investigación a modo de una acción de conocimiento. Pueden incorporar alguna precisión del recorte empírico. Por otro lado, los *Objetivos Específicos o particulares* que, como su nombre lo indica, desagregan el/los Objetivos generales especificándolo/particularizándolo.

☞ Sólo tres aclaraciones. En primer lugar, la importancia de que los Objetivos guarden coherencia temática y conceptual con la formulación del Problema.

En segundo lugar, que los Objetivos Específicos desagreguen el Objetivo general y no se formulen de modo tal que se abran a "otras" investigaciones. Es decir, que refieren a focalizaciones diferentes que las que se trabajan en el Problema y en el Objetivo General. (Esto suele ocurrir muy frecuentemente por lo que las explicitamos a fin de su control reflexivo)

Por último y tal como ya adelantamos, nos parece importante recordar la discriminación entre "*objetivos*" y "*propósitos*" de una investigación a fin de no confundir, el "que" conocer con el "para qué" de ese conocimiento, tal como indica G.Briones (1986)<sup>8</sup>. El autor da el siguiente ejemplo de este tipo de confusiones:

"La investigación tiene como objetivo (!) contribuir a mejorar la calidad de los sistemas de perfeccionamiento docente"

En el ejemplo podemos ver como se toma como un *objetivo* de la investigación lo que en realidad es un *propósito*. La importancia de tener en cuenta estas diferenciaciones posibilitan ir aclarando lo *que* en realidad se quiere conocer y, en todo caso, el *para que*. Por ejemplo, no es lo mismo decir:

"Describir las prácticas y relaciones escolares (...)" (*Objetivo*) que decir

"Contribuir al mejoramiento de las prácticas y relaciones escolares (...)" (*Propósito*)

Ya habíamos planteado esto mismo a nivel de los interrogantes de investigación. Ello no resulta casual ya que, tales interrogantes, no sólo pueden orientar la focalización del Problema sino también la formulación de los Objetivos específicos. Es decir, una vez que se ha distinguido y jerarquizado aquella/s pregunta/s que, al focalizar una problemática, constituyen el problema de investigación, se puede desprender de las mismas otras preguntas que, en tanto estén incluidas en aquéllas, pueden transformarse en los objetivos específicos de la investigación.

<sup>8</sup> Guillermo Briones (1986) *Curso Avanzado de Técnica de Investigación Social aplicadas a la Educación*; Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación -PIIE-; Santiago; Chile

Le sugerimos:

- Re-trabajar aquella/s pregunta/s dirigida/s a focalizar un problema de investigación de interés
- Desprender de la/s misma/s otros interrogantes que podrán orientar la formulación de los objetivos —específicos o particulares— de la investigación
- Formule el Problema y los Objetivos Generales y Específicos correspondientes

### III. Los referentes conceptuales

Hablamos de *referentes conceptuales* en un Proyecto —o proceso de investigación— aludiendo al cuerpo conceptual que permite iluminar, recortar y dar sentido a determinada problemática a investigar. Tales referentes, con los que se construye determinada *direccionalidad teórica* orientan el proceso de investigación y va otorgando coherencia y consistencia a la construcción del objeto de estudio. Ya volveremos sobre el papel de la teoría en el proceso de investigación.

Solamente podríamos agregar la relación entre dos tipos de revisión bibliográfica que hemos mencionado como importante tanto para el momento de construcción de un Proyecto de investigación como a lo largo del proceso de su implementación. Nos referimos a la *bibliografía teórica* y aquella referida a los *antecedentes de una investigación*. De hecho, ambas están vinculadas. Incluso, de la lectura de antecedentes —es decir, la referida a otras investigaciones empíricas— se pueden derivar los *referentes conceptuales* de la investigación que nos interesa desarrollar. No obstante estos cruces, puede ser esclarecedor que tengamos en cuenta las diferentes “funciones” que cumplen en el proceso de investigación cada una de tales revisiones.

Los *referentes teóricos o conceptuales* nos permiten desde visualizar y delimitar cierta problemática hasta orientar y hacer intelegible la construcción de las relaciones que la constituyen. O sea, permiten orientar todo el proceso de investigación: desde la construcción del *problema de investigación* hasta la construcción del *objeto de estudio*.

E. Morin (1984; p.363)<sup>9</sup> ha dicho en relación a esto:

“La teoría no es el conocimiento; permite el conocimiento. Una teoría no es una llegada; es la posibilidad de una partida. Una teoría no es una solución; es la posibilidad de tratar

<sup>9</sup> Edgar Morin (1984) *Ciencia con consciencia*; Anthropos Editorial del Hombre; Barcelona; España

un problema. Dicho de otro modo, una teoría sólo cumple su papel cognitivo, sólo adquiere vida, con el pleno empleo de la actividad mental del sujeto (...)"

Es importante agregar que, de hecho, la construcción y argumentación del entramado *relacional* -derivado del análisis interpretativo del conjunto heterogéneo de diversa información- que constituyen un objeto de investigación, están sustentadas en el cuidado de la rigurosidad conceptual. O sea, fundamentalmente, el proceso de construcción del objeto de investigación final depende de la coherencia del cuerpo conceptual puesto en juego.

2. En cambio, los *antecedentes* permiten, en primer lugar, dar cuenta de lo que ya se sabe sobre determinado campo problemático. En tal sentido, posibilita identificar los referentes teóricos que han guiado a las investigaciones anteriores; las perspectivas metodológicas utilizadas como, así también, ubicar los vacíos de conocimientos. Por lo tanto, la revisión de antecedentes nos ayuda a justificar/fundamentar nuestro recorte del problema y la orientación teórica metodológica con que se desarrollará la investigación.

#### IV. El diseño metodológico

Se entiende, particularmente, por *diseño de investigación* —o diseño metodológico- el plan o estrategia a seguir para cumplimentar con los objetivos que se han propuesto en la investigación. Dicho de otra manera, implica dar cuenta de cómo se accederá/construirá el conocimiento de aquello que configura el problema de investigación. Por lo tanto, los diseños metodológicos se vinculan con el contexto teórico desde el cual se plantea el proceso de investigación. De ahí entonces que las resoluciones metodológicas guardarán *coherencia* con el modo de formular el problema, los objetivos y la explicitación de los referentes conceptuales que orientan dicho proceso<sup>10</sup>.

<sup>10</sup> Para mostrar la importancia de tal *coherencia* nos hemos referimos, en el capítulo anterior, a lo que denominamos "*lógicas de investigación*". En tal sentido, remarcamos la necesidad de colocar bajo una vigilancia epistemológica "en acto" o en la "trastienda de la investigación", desde qué concepción de lo social estamos planteando una investigación y, en concordancia, considerar las diferentes resoluciones metodológicas. Recordamos que la diferenciación en las lógicas —disyuntivas y dialécticas— no se homologa con la utilización de estrategias "cuantitativas" o "cualitativas". Cualquiera de ellas en sí mismas o complementadas pueden utilizarse en una u otra lógica considerando, desde luego, las particularidades de su implementación y, fundamentalmente, el cuidado de una complementación coherente. Repetimos, el problema de coherencia no se vincula a las "estrategias" que usemos sino a cómo las construimos en su relación con la concepción teórica que sustentamos.

Dentro de esas resoluciones que supone la constitución del diseño metodológico se considerarán: la *delimitación del espacio empírico*; la selección de *estrategias* para la recolección/construcción de la información y para su análisis; el *cronograma*, u otros aspectos que precisen cómo desarrollaremos la investigación.

#### IV.I. Los referentes empíricos

Llamamos *referente empírico* al recorte que se realiza del universo geográfico, poblacional, temporal -o de otro tipo- desde el que se construirá la *base documental* de la investigación. Supone definir, desde determinados criterios, el espacio/universo de la información empírica. En el caso de las investigaciones socioantropológicas, adquiere un sentido particular el espacio social donde se desarrollará el *trabajo de campo*.

Dado que estas resoluciones se vinculan con la construcción del problema de investigación, pedagógicamente proponemos para acompañar este proceso que, al seleccionar un tema lo piensen como "tema/lugar". Es decir, comenzar a pensar no sólo *qué* vamos a conocer; sino también *dónde* y *con quienes*. En realidad, sucede que el proceso de ir afinando la focalización del problema se ve facilitado en esta dialéctica "tema"/"lugar".

Ahora bien, aún cuando desde un enfoque antropológico, el *trabajo de campo* privilegia las interacciones con los sujetos de determinado recorte socioespacial, habría que realizar algunas aclaraciones:

- a) Hemos planteado los recortes empíricos como recortes de *construcciones documentales*. En las investigaciones socioantropológicas se privilegia, por lo general, la documentación de primera mano, generada en la interacción con los sujetos. Sin embargo, sabemos que, según los planteamientos de una investigación, resultan también relevantes otros recortes de "campos de información" como los que pueden brindar distinta documentación escrita; la aplicación de una encuesta ya sea intensiva o extensiva (en tal caso, habrá que considerar criterios metodológicos pertinentes); diferentes documentaciones visuales u otros.
- b) Por lo tanto, según las características y pertinencia de la información requerida en un problema, pueden incluirse otros recortes que refieren a distintos corpus documentales. Por ejemplo, podrían ser recortes de "campos" documentales: escritos diversos como: documentación oficial, resoluciones y/o legislación gubernamental; reglamentaciones institucionales; cuadernos escolares; libros de textos; planificaciones do-

centes; actas de reuniones. O, como dijimos, pueden ser de tipo visual como: programas televisivos, videos, campañas publicitarias, fotografías, graffitis u otras. A su vez, una investigación podría requerir como parte de estos campos documentales, lo que suele denominarse "información secundaria" como: censos, estadísticas, resultados de otras investigaciones, etc.

c) En *proyectos de tipo históricos*, parte de la delimitación empírica significa considerar el recorte de la *periodización* en la que se focalizará la investigación y, al mismo tiempo, la explicitación de la *documentación/fuentes* que será trabajada.

d) Una reflexión especial se vincula a la relación entre *referente empírico* y *unidades de análisis* con que trabajamos, particularmente, en los enfoques antropológicos que estamos proponiendo. En otros tipos de investigación, la relación entre "unidad de información" y "unidad de análisis" es más clara y lineal (E.Rocwell; 1987)<sup>11</sup>. Por ejemplo, en las investigaciones planteadas desde lo que denominamos "lógicas disyuntivas" o, en general, cuando se incorporan diseños precodificados, se observa tal relación claramente. Así, si el estudio se basa en una "muestra estadística" por ejemplo, de escuelas primarias, la unidad de análisis será la escuela. En cambio, en investigaciones con diseños más flexibles —que, repetimos, resultan de entender la complejidad de lo social—, la relación entre "unidad de información" y "de análisis" también se *complejiza*. Utilizando el ejemplo anterior, aún cuando puede darse o incluirse esa misma relación, la *unidad de análisis trasciende o rebasa la unidad empírica formal* ya que remite a informaciones de muy distinto tipo o fuentes incluyendo las derivadas de observaciones, entrevistas, u otros campos documentales que *posibilite realizar diferentes niveles de análisis y de contextualizaciones*<sup>12</sup>.

e) Otra aclaración a considerar es la importancia de no confundir *referente empírico* con lo que se denomina *objeto de estudio*. Es decir, el *recorte empírico* significa la delimitación espacial, temporal, de los sujetos u otros campos que se requieran para proveer la base documental del foco de la investigación. Mientras, que el *objeto de estudio* es la resultante del **proceso de construcción de la investigación**. Por

<sup>11</sup> E.Rocwell (1987) op.cit.

<sup>12</sup> Por lo tanto, aclaramos que no es nuestra intención plantear que una investigación socio-antropológica no pueda incorporar alguna estrategia metodológica que requiera una precodificación, como por ejemplo, la encuesta. Lo que queremos destacar es que la relación entre "recorte empírico" y "unidad de análisis", en virtud de un enfoque dialéctico, desborda la formalidad empírica.

ende, el *recorte empírico* se diferencia de la *construcción del objeto* que supone ese producto resultante del proceso de imbricaciones empíricas y conceptuales en los que se va configurando. Del mismo modo, no se puede confundir un problema de investigación con un problema de la realidad social empírica. Aún cuando pueda estar vinculado o, incluso, surgir a partir de una determinada situación de la realidad, el problema de investigación siempre tiene en cuenta *qué* se pretende conocer.

- f) Finalmente, una última aclaración terminológica. En muchos textos metodológicos se entiende como "objeto de estudio" lo que aquí hemos considerado como "problema de investigación". Nosotros preferimos realizar esta diferenciación entendiendo que *no* se trata de lo mismo. Para simplificar diremos que, en un caso estamos a nivel de la *construcción de los interrogantes* que nos planteamos investigar: el **problema de investigación**. En otro caso, estamos a nivel de la *construcción de las "respuestas"* a partir de los múltiples entramados que derivan del análisis interpretativo. Es decir, de los cruces entre información empírica y red conceptual como posibilidad de dar cuenta de las *relaciones* constitutivas del **objeto de investigación**. Por lo tanto, nos parece más claro hablar de "problema" y de "objeto de estudio" como dos niveles de conocimientos diferenciados.

#### IV. II. Selección de estrategias de recolección/construcción y de análisis de la información

Todo Proyecto de investigación requiere que se especifique *cómo* se accederá a la información necesaria para cumplimentar con los objetivos previstos. Tal como venimos acentuando, son las características del enfoque de una investigación las que orientan las decisiones u opciones que se adoptarán para desarrollar el proceso de investigación.

En el caso de las investigaciones socioantropológicas, generalmente, *estrategias como observación, entrevistas, historias de vida o determinadas estrategias grupales*, por la *intensidad* en su implementación, son modalidades que guardan coherencia con las características y naturaleza de la información que se pretende construir.

Podrá también recurrirse a *estrategias extensivas* como encuestas o al uso de información "secundaria" derivada de distintas fuentes: censos, estadísticas u otras. De hecho, habrá que cuidar como se complementan dentro del contexto conceptual en que se formula el problema de investigación a fin de que no perder *coherencia* en la lógica integral del proceso de investigación.

Si se trata de una investigación sociohistórica habrá que mencionar el corpus documental de fuentes que se prevee consultar.

Por último, es importante que se expliciten las estrategias o procedimientos de análisis e interpretación que orientarán la construcción del objeto de estudio.

Finalmente, nos interesa remarcar que estas estrategias pueden tomar características muy disímiles tanto en su implementación como en los procesos de análisis e interpretación, según las concepciones de base que se presentan explícita o implícitamente en el desarrollo de una investigación. De ahí el esfuerzo por mostrar las diferentes *lógicas de investigación* a fin de advertir sobre la necesidad de su relación con los planteamientos teóricos conceptuales. En muchos casos, suelen aplicarse al modo de "técnicas" neutrales que pueden utilizarse en cualquier investigación cayendo ya sea en incoherencias –algunas, al modo del "pacto secreto" al que alude P. Willis- o, ya sea, en usos rutinarios sin estar sometidas a la crítica correspondiente.

#### IV. III. Cronograma y recursos necesarios

Estos aspectos remiten, fundamentalmente, a las cuestiones "burocráticas" de la administración y gestión de un proyecto de investigación, como los ha planteado J.Samaja (1994). Implican especificar el tiempo y los recursos –"humanos", financieros, de infraestructura, etc.- necesarios para la implementación de la investigación.

Sin embargo, la explicitación del *cronograma*, más allá de lo burocrático posibilita organizar –y re-organizar constantemente- el propio proceso de una investigación. Además, no es externo a la concepción con que se piensa un Proyecto. La idea de especificar y distribuir actividades a lo largo de un tiempo supone también guardar *coherencia* con el conjunto de una propuesta de investigación. Nuevamente, remitimos a las *lógicas* que se configuran.

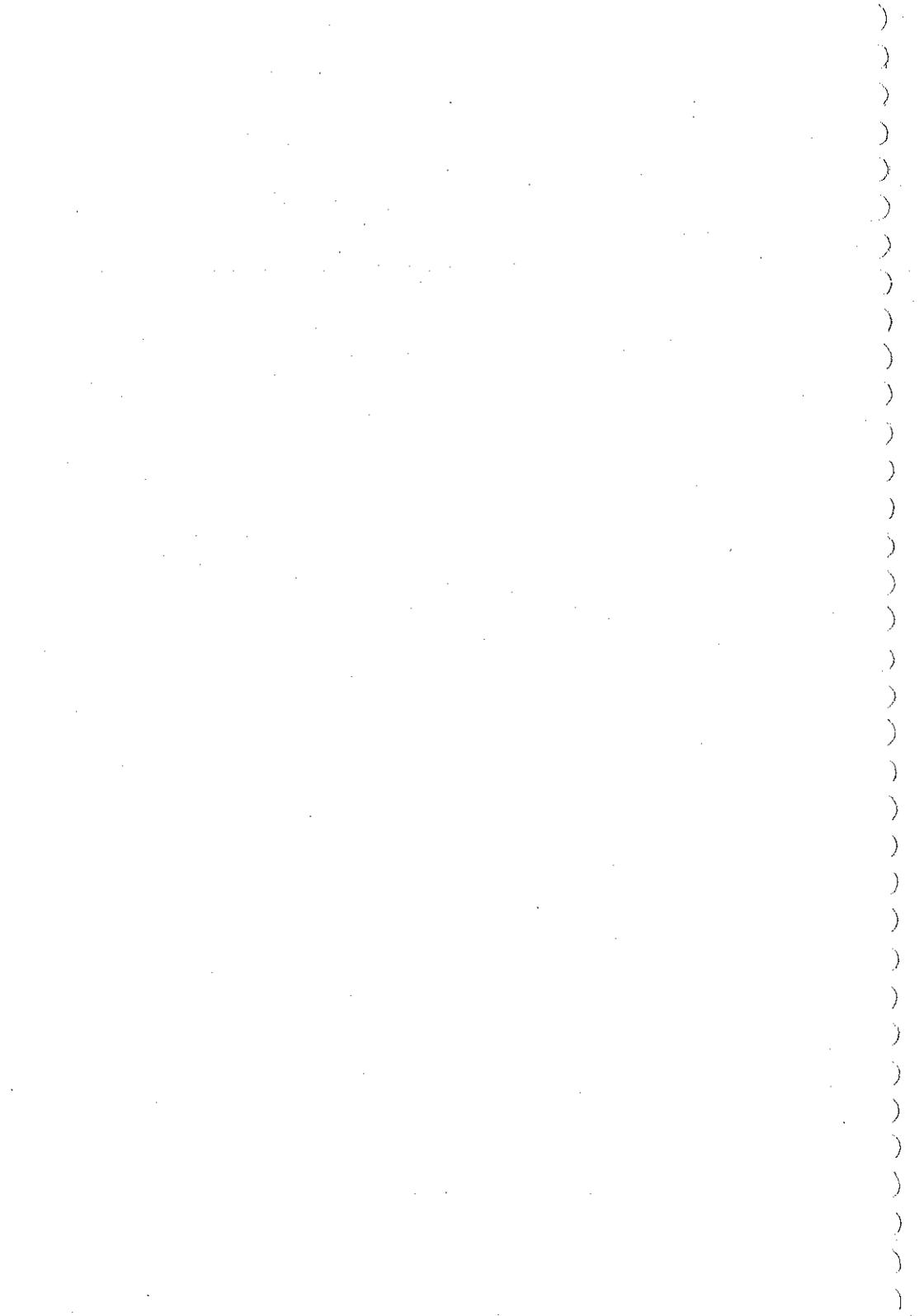
Hasta aquí hemos mostrado los aspectos a considerar en *el proceso de construcción de un Proyecto de Investigación*. Podríamos sintetizar el sentido de lo dicho diciendo que se trata del *proceso de construcción de los interrogantes* y de la visión anticipada del *proceso de construcción de las "respuestas"* a tales interrogantes. *Proceso* que supone una permanente tensión en la construcción de una focalización de *qué investigar* y *cómo plantearla coherentemente* al interior de un contexto conceptual.

Una idea es fuerte en la presentación que realizamos. La idea de **proceso**. Con ello queremos destacar la *movilidad/transformación* que va surcando, desde distintos puntos de vista, esta práctica que supone la aventura de la investigación. *Transformaciones* de los conocimientos acerca de determinada problemática sociocultural que, tal vez, se vuelva sobre la misma problemática a transformar. *Transformaciones* de los conocimientos que se van construyendo –cada vez con mayor profundidad– y, de hecho, modificaciones que también *nos transforman* como sujetos investigadores y como sujetos sociales en general.

*Le proponemos elaborar un proyecto de investigación teniendo en cuenta los aspectos que lo constituyen.*

Finalmente, le proponemos un trabajo reflexivo acerca de un *eje problemático* que seleccionamos como importante considerar en los planteamientos acerca de la especificidad del oficio de la investigación. El mismo está centrado en la diferenciación entre un problema de la realidad sociocultural y un “problema de investigación”

*¿Qué supone transformar un problema de la realidad sociocultural en un problema de investigación?*



## CAPITULO 4

### EL PROCESO DE INVESTIGACION (La construcción documental)<sup>1</sup>

#### 1. DEL PROBLEMA DE INVESTIGACION Y LAS ESTRATEGIAS TEORICAS METODOLOGICAS

*"Tal vez la etnología pueda, pues, ayudar a comprender lo que nos es demasiado familiar para que no nos resulte ajeno" (M. Augé; 1987)*

El objetivo de este capítulo es incursionar, fundamentalmente, en las *estrategias metodológicas* necesarias para acceder a la información que se requiere en un proceso de investigación y, por lo tanto, a la *construcción de su base documental*.

En tal sentido, como ya hemos dicho, las *estrategias metodológicas* no son autónomas del modo en que estamos construyendo el *problema de investigación*. En otras palabras, supone que sus características están en relación al *contexto teórico* en el que se inscribe la problemática a trabajar en la investigación. De ahí la necesidad del desarrollo de una *reflexividad crítica* frente al conjunto de opciones operativas que, como investigadores, vamos resolviendo en la "lógica en acto" de ese proceso.

Entre esas opciones, habrá que definir *cómo conocer* aquello que nos despierta el conjunto de *interrogantes* que configuran el *problema de investigación*. Es decir, definir cuáles de las *estrategias metodológicas*, conocidas en el campo de las ciencias sociales, serán las más pertinentes a las preguntas que nos planteamos. Y, además, considerar *cómo construir* a fin de que adquieran *coherencia* con la concepción del problema planteado. Es por ello que, como ya dijimos, preferimos hablar de "*estrategias*" más que de "técnicas" a fin de remarcar esta idea de vinculación concep-

<sup>1</sup> El desarrollo de este Capítulo ha circulado como fichas de clases y además retoma ideas planteadas en E. Achilli (1985) "El enfoque antropológico en la investigación social", en *Revista Dialogando*; N° 9; Publicación de la Red Latinoamericana de Investigaciones Cualitativas de la Realidad Escolar; Santiago; Chile; E. Achilli (1992) *La investigación antropológica en las sociedades complejas*; Serie 1; N° 1; Facultad de Humanidades y Artes; Universidad Nacional de Rosario; Argentina.

En algunos aspectos de este Capítulo han colaborado las licenciadas EDITH CAMPORA Y MARIANA NEMCOVSKY, tal como referiremos oportunamente.

tual y, por ende, de trabajo reflexivo que requiere de parte del sujeto investigador. La noción de "técnica", tradicionalmente, pareciera neutralizar esta necesidad de contextualizar y objetivar las decisiones que se toman en un proceso de investigación. Más bien, suelen aparecer con una carga de "neutralidad" y, por ende, de aplicación indistinta a cualquier investigación.

Por lo tanto, lo que pretendemos dejar en claro, en primer lugar, es el hecho de que, pensar en las *estrategias metodológicas* supone, necesariamente, pensarlas en relación al *problema de investigación*. En tal sentido, estamos en el "momento" de articular el *qué investigar* con el *cómo hacerlo*.

Trataremos de presentar este proceso retomando algunas consideraciones del enfoque antropológico presentado. De hecho, volvemos a advertir acerca de la necesidad de no estereotipar ningún planteamiento. Por el contrario, consideramos importante su permanente re-consideración atendiendo a la particularidad que adquieren los diferentes niveles de decisiones de un proceso de investigación.

## DE LA INVESTIGACION SOCIOANTROPOLOGICA

En relación a los criterios de científicidad con que la antropología ha caracterizado a su producción, los mismos no han estado ajenos a las grandes tradiciones teóricas metodológicas que hemos visto en el segundo capítulo. Así, para algunos, la antropología es una ciencia nomotética; para otros es un tipo de historiografía en búsqueda de patrones y no de leyes; para otros un quehacer interpretativo; para otros la posibilidad de un conocimiento relacional y dialéctico de la complejidad de los procesos socioculturales. Habría que agregar las tendencias a *relativizar* la producción de construcciones científicas que plantean las distintas corrientes que suelen caracterizarse como posmodernas.

Frente a tal divergencia de posiciones, superposiciones y confusiones que se ha generado en las polémicas de las últimas décadas en torno a la posibilidad de construcción de *conocimientos científicos*, nos parece necesario plantear una posición que, sin rigidez, permita abrir opciones.

En tal sentido, consideramos que la posibilidad de construir conocimientos que podemos categorizar como *científicos* está abierta en tanto los mismos suponen el desarrollo de un proceso sistemático que permita alcanzar determinadas *síntesis* al interior de los conocimientos sociales generados a lo largo de un tiempo. Con esto queremos decir, que aquellos conocimientos que logran condensar las *relaciones* entre diferentes esca-

las, diferentes niveles contextuales, diferentes dimensiones en el conjunto de sus mutuas interacciones, pueden entenderse como conocimientos científicos que aportan a la comprensión y explicación de las problemáticas sociales de una época<sup>2</sup>.

Reconocer la científicidad de los conocimientos, más allá de la obviedad que supone la necesidad de condiciones que posibiliten su producción, no significa neutralizar los importantes señalamientos realizados en las disputas de las últimas décadas acerca de las imposiciones de determinados modelos de racionalidad. No obstante, pretendemos polemizar con las posiciones nihilistas y de avance de un subjetivismo y un relativismo, tan pernicioso en lo teórico como en las implicaciones sociopolíticas de los conocimientos.

Ahora bien, decir que un conocimiento puede ser científico requiere, por lo menos, considerar dos cuestiones. En primer lugar, como ya dijimos, se trata de un conocimiento derivado de una *construcción metódica* que implique recorrer un camino respetando determinadas reglas. De hecho, no lo estamos planteando a modo de una autonomización del método frente al objeto de estudio. Como dijera T. Adorno (1978) "los métodos no dependen del ideal metodológico sino de la cosa"<sup>3</sup>. En tal sentido, nos ubicamos dentro de una concepción metodológica de la investigación en antropología social que no sacralice "recetas", ni preceptos derivados de algún ideal. Más bien, una concepción vinculada al movimiento, la interacción transformadora, la complejidad del mundo sociocultural que, en un permanente control crítico, confiere pertinencia a determinados principios y procedimientos en relación al problema y al objeto del que se trate.

Una segunda cuestión a tener en cuenta al hablar de conocimientos

<sup>2</sup> De hecho, ello implica también la posibilidad de condiciones de producción de conocimientos que permitan abrir, como hemos dicho, líneas de investigación que puedan ser sustentadas a través de equipos de trabajo consolidados, incluso, con las posibilidades de desarrollar cruces interdisciplinarios. Habría que aclarar que, por lo general, no son las condiciones que tienen actualmente los centros públicos/estatales de investigación. Las políticas de investigación que se fueron imponiendo en las últimas décadas tienden al desarrollo de proyectos o programas tendientes más al uso y aplicación de los conocimientos disponibles que a la generación de "nuevos" conocimientos científicos. El argumento es el de la cooperación científica con los países desarrollados dado los altos costos que implica la generación de nuevos conocimientos. De ahí las políticas que han transformado las tradiciones de investigación en las Universidades Públicas -vía los "programas de incentivos"- y han limitado las carreras de investigación (en el caso de la Universidad Nacional de Rosario, que cuenta con un Consejo de Investigaciones no se llama a concurso desde 1992, intentando pasar a sus investigadores a la nueva categoría de "docentes investigadores")

<sup>3</sup> Theodor Adorno (1978) "Sobre la lógica de las ciencias sociales" en Popper, Adorno, Dahrendorf; Habermas: *La lógica de las ciencias sociales*; Editorial Grijalbo, S.A.; México D.F.; 1978

científicos es cómo se concibe al mismo. En principio, tenemos que decir que entramos en polémica con las epistemologías que plantean al conocimiento como un hecho o como un estado generado a partir de procedimientos constantes y comunes. Nos interesa, más bien, considerar al conocimiento como proceso en tanto se va modificando/transformando permanentemente para alcanzar cada vez mayores niveles de integración y profundización del mismo. Desde tal perspectiva, el conocimiento es siempre provisorio, incompleto aún cuando logre el máximo de integración y veracidad posible de un momento. Introducimos aquí, un nuevo núcleo de discusión en las ciencias sociales, como es el de la veracidad de los conocimientos. Para nosotros, contribuir a la producción de verdad acerca de los procesos de la vida social, es uno de los importantes desafíos de cualquier investigación sociocultural y, por lo tanto, hace a la construcción del oficio de investigador/ra.

Desde estas consideraciones generales pensamos cierta especificidad de la *investigación en antropología social* aún cuando las "fronteras" disciplinarias devienen de una tradición en la que históricamente se ha compartimentalizado el mundo humano, como planteamos en el primer capítulo. No obstante, como ya dijimos, aún discutiendo esa tradición entendemos que no resulta ocioso proponer determinado enfoque que, por un lado, permita construir el sentido de nuestras búsquedas y construcciones, como dice M. Augé (1987)<sup>4</sup> reconociendo, simultáneamente, qué es posible aportar en una investigación. Por el otro, al ubicar el sentido de una investigación antropológica posibilita, al mismo tiempo, profundizar las relaciones con otras disciplinas, incluso, al punto de "borrar" las fronteras de cada especificidad alrededor de determinadas problemáticas sociales (E. Achilli; 1992: op.cit)

En el primer capítulo hemos diferenciado algunos de los *núcleos problemáticos* desde el cual podemos identificar un enfoque antropológico de la investigación social:

- a) el interés por el conocimiento de lo que entendemos por *cotidianidad social*;
- b) la recuperación de los *sujetos sociales* en tanto sujetos de determinados contextos de una época;
- c) finalmente, desde una preocupación más del orden de lo metodológico, la recuperación crítica de la tradición antropológica del *trabajo de campo* como modalidad acorde a la concepción teórica con la que se intenta

<sup>4</sup> Marc Augé (1987) *Símbolo, función e historia*; Editorial Grijalbo S.A.; México, D.F.

trabajar. Trabajo de campo que puede estar complementado con otras estrategias diferenciadas según la información requerida que, a su vez, es pensado en permanente y simultánea interacción con el trabajo conceptual. Aquí, desarrollaremos aspectos que hacen a este núcleo, en tanto los anteriores ya fueron expuestos.

## 2. EL TRABAJO DE CAMPO. ACCESO E INTERSUBJETIVIDAD<sup>5</sup>

Si bien es cierto que el *trabajo de campo* ha sido una impronta con que se ha identificado a la investigación antropológica, también ha llevado – dentro y fuera de la disciplina– a reduccionismos y dicotomías. Ya sea, a entender “lo antropológico” sólo como una “técnica”; o plantear el trabajo de campo como la primera etapa de la investigación, dicotomizando hechos de construcción teórica; “etnografía” de “antropología social”.

Dentro de la disciplina es difundida la diferenciación que realizara el antropólogo francés C. Levi Strauss (1968)<sup>6</sup> entre “etnografía”, “etnología” y “antropología” como tres etapas o momentos de la investigación. El autor denomina “etnografía” al momento del trabajo de campo, la observación directa y la descripción de un “grupo lo bastante restringido” para que el investigador pueda “recoger la mayor parte de su información gracias a la experiencia personal”. La diferencia con la “etnología” y con la “antropología” como momentos de síntesis y conclusiones que suponen ir más allá del conocimiento de “primera mano” de la etnografía. Una diferenciación que fragmenta estos diferentes niveles de conocimiento y pareciera entender la descripción etnográfica como posible de realizarse sin mediación conceptual en la medida que tal trabajo se reserva a los pasos siguientes de la etnología y la antropología.

Fuera de la antropología, en el contexto de las demás disciplinas sociales, también se habla de “método antropológico” en relación al *trabajo de campo* y a una de sus estrategias privilegiadas –generalmente entendida como “técnica”– como es la *observación participante*.

Desde el enfoque que nos interesa desarrollar planteamos la relevancia metodológica del *trabajo de campo* en relación a la *conceptualización social* que sustentamos como conjunto/totalización compleja de procesos

<sup>5</sup> Las ideas de este punto han sido elaboradas con más amplitud en E. Achilli (1988) *Trabajo de campo. Los sujetos del proceso de investigación*; (Documento de Trabajo) Cátedra: Metodología (Or. Sociocultural); Universidad Nacional de Rosario; (1992; Documento de Trabajo) Seminario: Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales; Universidad Nacional del Comahue

<sup>6</sup> Claude Levi Strauss (1968) *Antropología estructural*; Editorial Universitaria de Buenos Aires; Buenos Aires; Argentina

y relaciones. Una conceptualización que consideramos se articula coherentemente con el uso de *estrategias metodológicas intensivas* ya que posibilitan *entramar procesos socioestructurales con los procesos y relaciones vividos y significados por los sujetos*. Ello no significa absolutizar sólo el uso de tales estrategias. Al contrario, no sólo que podemos recurrir a otras sino que, hasta diríamos, resulta importante complementarlas y contrastarlas con diferentes procedimientos, incluso las de carácter extensivo, como ya hemos dicho.

Sin embargo, entendemos, que las *características de intensidad y de interacción con los conocimientos y significados de los sujetos* que aportan las *estrategias vinculadas al trabajo de campo* —tal como lo estamos considerando— resultan relevantes para una *investigación antropológica*. Ello, a condición de no disociar el trabajo de campo del trabajo conceptual en una dialéctica en la que, tanto uno como otro, adquieren características particulares.

De ahí que, para nosotros, el *trabajo de campo* remite, por lo menos, a tres cuestiones: a) la relación con lo teórico/conceptual; b) la relación entre los sujetos de la investigación (lo que supone las situaciones de involucramiento del investigador en la experiencia intersubjetiva) y c) la relación con las *estrategias de investigación* en sí.

En relación con lo *teórico/conceptual* diremos solamente, por ahora, ya que volveremos sobre ello, que no partimos de un "marco teórico" cerrado/clausurado. Ello no significa no tener en cuenta una concepción e, incluso, una conceptualización del problema a investigar. Sino, fundamentalmente, que la misma actúa a modo de referentes a flexibilizar, perturbar y afinar en el proceso de construcción de relaciones conceptuales imbricadas con la experiencia empírica del trabajo de campo o el conjunto de otras informaciones a las que se va accediendo en la investigación. Volveremos sobre este tópico.

Vemos, ahora, algunas de las cuestiones vinculadas al trabajo de campo en tanto *experiencia intersubjetiva* en el proceso de investigación.

El trabajo de campo implica, como sujetos que vamos a "investigar" el involucrarnos en una experiencia de "extrañamiento" y "familiarización" dentro de una dinámica de mutuas tipificaciones, de acercamiento y distancia, de intercambios de conocimientos que nos va modificando como sujetos. Es decir, el participar de un proceso de interacción social por todo lo que ello supone resulta, desde el punto de vista metodológico, cruciales en el análisis interpretativo y en la contextualización del proceso de investigación.

Esta dinámica se da desde el primer momento que comenzamos a trabajar nuestro lugar en el espacio de la investigación. Lo que esperan de uno, lo que interpretan para lo que uno está allí comienza a adquirir signi-

ficación para el trabajo de investigación y, por lo tanto, requiere abrir un proceso de objetivación sobre esa dinámica e incidencia.

Es una relación compleja desde el inicio. S. Taylor y E. Bogdan (1986)<sup>7</sup> dicen que los comienzos del trabajo de campo pueden tomar distintas modalidades según las características de los "escenarios" en los que se trabajará. Algunos son de fácil acceso, otros muy dificultosos.

Entre algunos de estos "escenarios" posibles, podemos diferenciar los siguientes<sup>8</sup>:

- a) espacios reglados/institucionalizados: que, al implicar una organización pautada y jerarquizada, supone comenzar el trabajo solicitando permiso al personal autorizado. Ejemplos: escuelas, hospitales, iglesias, cultos, cárceles, Institutos de Menores; etc.
- b) espacios abiertos/públicos: donde si bien no habría un ingreso que supone cierta autorización "formal" se inicia en un proceso de conocimientos mutuos, de aceptación, de construcciones de redes de sujetos que puedan brindar información. Ejemplos, investigaciones en barrios, grupos informales de jóvenes, mercados, etc.
- c) espacios de "tramas sensibles": a la introducción de un "externo" por lo delicado/riesgoso que puede significar la circulación de determinada información. Así por ejemplo, grupos clandestinos, de trabajadoras/res sexuales, drogadictos, delincuentes u otros. Generalmente el acceso se realiza mediante un "portero" conocido. Algunos investigadores han utilizado estrategias de simulación que éticamente, desde nuestro punto de vista, son discutibles.
- d) Espacios "propios": aquellos a los que pertenece el investigador. En estos, habrá que intensificar los recaudos metodológicos que implican pertenecer al mismo cotidiano.

En fin, algunos ejemplos de espacios que, metodológicamente, se deben tener en cuenta en tanto contextualizan de diferentes modos la relación que construimos con los sujetos de la investigación.

Finalmente, habría que agregar que un importante aspecto *ético* de todo proceso de investigación es garantizar el anonimato y la confiabilidad de la información con la que trabajamos. De modo que, los nombres de las instituciones y de los sujetos deben ser reservados. No deberíamos olvidar, como se ha dicho, que no estamos estudiando, por ejemplo, tal o cual institución, sino una problemática determinada que en ella se despliega.

<sup>7</sup> S.J. Taylor y R. Bogdan (1986) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*; Editorial Paidós; Buenos Aires

<sup>8</sup> Tal diferenciación la hacemos a partir de haber considerado distintos "ejercicios de investigación" presentados por los estudiantes, fundamentalmente, los de la Carrera de Antropología de la Facultad de Humanidades y Artes; Universidad Nacional de Rosario

## LA OBSERVACION. Rastreo de definiciones, alcances y límites<sup>9</sup>

En este capítulo se viene articulando *el qué investigar* con *el cómo hacerlo*. Es decir, comenzamos a plantearnos cuestiones referidas a *qué estrategias son las más pertinentes para acceder al conocimiento que abren los interrogantes bases de un problema de investigación*. En tal sentido, no podemos dejar de mencionar una de las estrategias que han sido fundamentales en el campo de la antropología social: la *observación participante*.

Haciendo historia, la Antropología comenzó como disciplina científica intentando explicar a comunidades distantes trabajando sobre material de segunda mano. Material que, obviamente, estaba "contaminado" por los intereses, prejuicios y nociones de sus autores (funcionarios, misioneros, guerreros, entre otros). En sus comienzos, con el *evolucionismo* como primer corriente antropológica, intentó usar los relatos de quienes habían estado en contacto con dichas comunidades para la construcción de lo que sus críticos denominaron "conjeturas" acerca de las distintas "etapas" del desarrollo de la humanidad. Pero, en las primeras décadas del siglo XX, para B. Malinowski<sup>10</sup>, hacer antropología significaba "estar ahí". Veamos como lo entendía este antropólogo inglés allá por 1922:

"El antropólogo debe abandonar su confortable posición en una hamaca, en el porche de la misión, del puesto gubernamental o del 'bungalow' del plantador donde, armado de un lápiz, de un cuaderno, y a veces de whisky y soda, se ha habituado a compilar las afirmaciones de informadores, a anotar historias y a llenar hojas enteras de textos salvajes. Debe ir a las aldeas, ver a los indígenas trabajando en los huertos, sobre la playa, en la selva, debe navegar con ellos hacia los lejanos bancos de arena y las tribus extrañas, observarles en la pesca, en la caza y en las expediciones ceremoniales en el mar. La información debe llegarle en toda su plenitud a través de sus propias observaciones sobre la vida indígena, en lugar de venir de informaciones reticentes, obtenidas con cuenta gotas en conversaciones.

La Antropología al aire libre, opuesta a la recopilación de datos extraídos de rumores, es un trabajo difícil, pero también de gran interés"(B. Malinowski;op.cit)

<sup>9</sup> Las consideraciones que se trabajan en este punto han sido elaboradas, fundamentalmente, por EDIHT CAMPORA

<sup>10</sup> B. Malinowski (1986) *Los argonautas del Pacífico Occidental*; Editorial Planeta Agostini; Barcelona

El antropólogo al intentar "describir" la vida tribal, comenzó a prestar atención a todos aquellos aspectos de la vida cotidiana de la comunidad, encontrándose frente a situaciones que a simple vista se le presentaban como "extravagantes", "exóticas" y "sin sentido". Para hacerlas inteligibles desde algún lugar, el antropólogo intentó llegar al "sentido" que esas situaciones tenían para quiénes las producían. Metodológicamente, supone una "familiarización" acercándose a la lógica cotidiana de esas situaciones.

Para lograr este acercamiento estratégicamente partió de "la observación" que fue elaborando de manera sistemática y con un fin determinado.

"Poco después de haberme instalado en Omarakana empecé a tomar parte, de alguna manera, en la vida del poblado, a esperar con impaciencia los acontecimientos importantes o las festividades, a tomarme interés personal por los chismes y por el desenvolvimiento de los pequeños incidentes pueblerinos; cada mañana al despertar, el día se me presentaba más o menos como para un indígena (...) Las peleas, las bromas, las escenas familiares, los sucesos en general triviales y a veces dramáticos, pero siempre significativos, formaban parte de la atmósfera de mi vida diaria tanto como de la suya (...) Más avanzado el día, cualquier cosa que sucediese me cogía cerca y no había ninguna posibilidad de que nada escapara a mi atención"(B. Malinowski; op.cit.)

Esa "manera" de ir construyendo la información se vincula a una estrategia que algunos autores nombran como *la observación participante*. La misma es tratada de modo diverso. Así, Taylor y Bogdan<sup>11</sup> (1987) plantean

"La expresión observación participante es empleada aquí para designar la investigación que involucra la interacción social entre el investigador y los informantes en el milieu de los últimos, y durante la cual se recogen datos de modo sistemático y no intrusivo" (Taylor y Bogdan: 1987, 31)

Para Atkinson y Hammersley (1994)<sup>12</sup> "la observación participante" es lo mismo que la "Etnografía" y ésta última es definida como:

<sup>11</sup> S.J.Taylor y R. Bogdan (1987) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* Editorial Paidós; Buenos Aires

<sup>12</sup> M.Hammersley P. Atkinson (1994) *Etnografía*; Editorial Paidós; Buenos Aires

(... la etnografía (o su término más cognado, "observación participante") simplemente es un método de investigación, aunque sea de un tipo poco común puesto que trabaja con una amplia gama de fuentes de información. El etnógrafo o la etnógrafa, participa, abiertamente o de manera encubierta, de la vida cotidiana de personas durante un tiempo relativamente extenso, viendo lo que pasa, escuchando lo que se dice, preguntando cosas; o sea recogiendo todo tipo de datos accesibles para poder dar luz sobre los temas que él o ella han elegido estudiar" (Atkinson y Hammersley; 1994: 15)

Ahora bien, podemos acordar que "la observación participante" es una herramienta para producir conocimientos sobre determina realidad socio-cultural, pero -convergamos- que no es ella en sí misma sino en sus cruces con la teoría.

Si la Antropología se caracteriza por intentar explicar/comprender aquellos situaciones cotidianas, rutinarias, obvias y no documentadas, un modo de acceso es incursimar en terreno "familiarizando" lo des-conocido. De ahí que, cuando el antropólogo, pretende conocer su propia cotidianeidad -a la inversa que en las sociedades "lejanas"- supone un esfuerzo de distanciamiento: una "observación" que "descotidianice".

Dice R. Guber (1991; 2001)<sup>13</sup> que "La observación participante consiste en dos actividades principales: observar sistemática y controladamente todo lo que acontece en torno al investigador, y participar en una o varias actividades de la poblaciones" (R. Guber; 2001: 57). Para Guber dicotomizar entre "observar" y "participar" es caer bajo un influjo positivista que sitúa al rol del investigador como neutral y no valorativo; de allí que se vincule el hecho de no participar (o en todo caso podríamos decir intentar no participar, pues si estamos en cualquier "escenario social" nuestra presencia allí está implicando una "participación") con la búsqueda de tal "neutralidad valorativa".

Finalmente para Guber siguiendo a Holy (1984) "la observación participante" permite recordar, en todo momento, que se participa para observar y que se observa para participar; es decir, involucramiento e investigación no son opuestos sino partes de un mismo proceso de conocimiento" (Holy; 1984 en Guber; 2001)

<sup>13</sup> R. Guber (1991) *El salvaje metropolitano*; Editorial Legasa; Buenos Aires (2001) *La etnografía. Método, campo y reflexividad* Grupo Editorial Norma; Buenos Aires;

## LA ENTREVISTA<sup>15</sup>

Otra de las estrategias metodológicas que proponemos desde la Antropología es la entrevista. Para Edgar Morin<sup>16</sup> una entrevista es "una comunicación personal suscitada con una finalidad de información" (1994; 207).

El universo de la entrevista es mucho más rico y difícil de lo que puede aparecer en primera instancia. E. Morin presenta lo que considera como dos modalidades opuestas: por un lado la entrevista extensiva (que da lugar a las entrevistas cerradas) y por otro lado la entrevista intensiva (que da lugar a la entrevista abierta). Ambas modalidades llevan consigo algunos riesgos. En el primer caso, el riesgo está dado en la superficialidad, su ejemplo extremo sería el cuestionario. En el segundo caso el riesgo está dado en la incapacidad de interpretación que se pondría en juego en la conversación profunda entre dos tipos de verdad. Seguirá diciendo Morin, cada uno de los tipos de entrevista se seleccionará acorde a los objetivos de la investigación, e incluso pueden combinarse. Por lo demás, se ha establecido toda una gama de entrevistas entre los dos tipos extremos, cada una con su problemática y su propia eficacia. Estas son:

1. Conversación clínica
2. Entrevista en profundidad
3. Entrevista centrada (focused interview)
4. Entrevistas con respuestas libres
5. Entrevistas con preguntas abiertas
6. Entrevistas con respuestas reestablecidas
7. Entrevistas con preguntas cerradas (E. Morin ; 1994)

Roxana Guber (1991) también plantea diferentes variantes de "entrevista" cada una con su respectivo marco, fines y modalidades; distinguiendo:

*Entrevistas dirigidas:* se aplican a través de un cuestionario preestablecido.

→ *Entrevistas semi estructuradas:* focalizadas en una temática.

*Entrevistas clínicas:* orientadas a la interpretación psicológica de casos trabajados en análisis

→ *Entrevista antropológica o etnográfica:* Se presentan como entrevistas informales o no directivas. (R.Guber 1991: 205). La autora profundiza en las características de su implementación recomendando formular las pre-

<sup>15</sup> Este punto ha sido elaborado, fundamentalmente, por EDITH CAMPORA y MARIANA NEMCOVSKY

<sup>16</sup> E.Morin (1994) *Sociología; Tecnos;*

M. Hammersley y P. Atkinson (op.cit.) plantean "roles de campo" que podemos vincular a esta relación entre "observar" y "participar". El primer rol es denominado como "el incompetente aceptable" y es necesario en los comienzos del trabajo de campo cuando tenemos ignorancia sobre los ámbitos de estudio pero debemos aprender a movernos con cuidado sin herir susceptibilidades. Según los autores este rol es abandonado conforme transcurre el tiempo de la investigación. El segundo rol dependerá de los acontecimientos y las personas con las cuáles nos estemos moviendo en la investigación. Retoman a Junker (1963) quién establece un cuadro de dos dimensiones para describir los distintos roles sociales del trabajador de campo: 1. Relativa implicación y 2. Relativo distanciamiento. En el primero encontramos subjetividad y simpatía, y dos roles: "participante como observador" y "totalmente participante". En el segundo, objetividad y simpatía, y los roles del "observador como participante" y "totalmente observador".

Finalmente, como plantea E. Rockwell (1987)<sup>14</sup> la base del proceso de "documentar lo no documentado" está en el trabajo de campo y la subsecuente elaboración de los "registros" de campo.

"Esto nos ha llevado a asumir una posición en la etnografía distinta de tradiciones más "ombiguistas": nos planteamos el compromiso de elaborar una documentación del trabajo de campo que fuera pública y no privada, no con el afán de eliminar la "subjetividad" a lo positivista, sino con la intención de colectivizar el proceso de construcción del conocimiento, de socializarlo con el uso de registros de campo inteligibles para otros del equipo. Esto requiere registros que permitan (a nosotros y a otros) reconstruir lo observado a la luz de conceptualizaciones posteriores más elaboradas que las que surgieron en el momento inicial. Si bien en todo registro está presente la persona que lo hizo, también debe estar lo otro, lo observado. Cuando está, es posible "volver a ver" desde otro lugar, lo que sucedió, lo que se dio" (E.Rockwell; op.cit.)

<sup>14</sup> E. Rockwell (1987) *Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985)*; Departamento de Investigaciones Educativas; Centro de Investigaciones y de Estudios Avanzados del IPN; México, D.F.

guntas en el contexto del universo significativo de los sujetos; mantener una "atención flotante" como un modo de "escuchar" la lógica del entrevistado; usar "preguntas descriptivas" (Spradley) que permitan construir "contextos discursivos" o "marcos interpretativos de referencia en términos del informante", entre otros procedimientos propios de la entrevista antropológica.

Para Taylor y Bogdan (1987) "la entrevista en profundidad" es pensada como "método de investigación":

"Por entrevistas cualitativas en profundidad entendemos reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras" (Taylor Bogdan 1987; 101)

Siguiendo con los autores también diferencian tres tipos de entrevistas en profundidad, estrechamente relacionados entre sí:

1. La historia de vida o autobiografía sociológica.
2. Otras que se dirigen al aprendizaje sobre acontecimientos y actividades que no se pueden observar directamente.
3. El tercer tipo de entrevistas en profundidad tiene la finalidad de proporcionar un cuadro amplio de una gama de escenarios, situaciones o personas. Se utilizan para estudiar un número relativamente grande de personas en un lapso de tiempo más breve si se lo compara con el tiempo que requeriría una investigación mediante observación participante. (Taylor y Bogdan 1987).

⦿ Acerca de cómo entrevistar, los autores coinciden con las consideraciones planteadas en el texto de R.Guber (1991). En tal sentido, en la entrevista (que ellos llaman "cualitativa en profundidad") debe trabajarse como un aprendizaje sobre lo que es importante en la mente de los "informantes": sus significados, perspectivas y definiciones; el modo en que ellos ven, clasifican y experimentan su mundo. (Taylor y Bogdan 1987)

➤ Las entrevistas podrán trabajarse en dos tiempos, por un lado en las primeras entrevistas trataremos de ser abiertos a la escucha del entrevistado, de mostrar interés en las palabras de éste, de ir ingresando poco a poco en su "lógica". En el segundo momento podemos ir focalizando en aquellos aspectos más directamente relaciones con "la temática" que nos está interesando, pero siempre atentos a "escuchar" lo que realmente se nos está diciendo.

En uno u otro "momento" debemos apelar a "preguntas descriptivas" evitando caer en valoraciones o comentarios personales sobre lo que nos están "respondiendo". La entrevista debe ser retrabajada antes de volver a campo y es a partir de ese re-trabajo que deberemos preparar nuestra siguiente entrevista.

Dentro del enfoque antropológico que estamos presentando "la entrevista" más que trabajarse como "técnica" debe situarse (al igual que la observación) como una herramienta metodológica que adquiere importancia y sentido dentro de los fundamentos teórico metodológicos que venimos desarrollando. Queremos expresar con esto que "el trabajo de campo" antropológico no puede dissociarse del trabajo conceptual en el que se inscribe. Además, tanto en "la entrevista" como en "la observación" el investigador estará atento al contexto social que se va construyendo en la interacción intersubjetiva que se pone en escena, por lo que es importante conocer el "rol" (el real y el asignado por lo sujetos) porque ese rol será decisivo en la posibilidad de permanencia y profundización del trabajo de campo.

Si consideramos que la Antropología puede aportar al conocimientos de aquellos aspectos de la vida cotidiana que no suelen ser "observados" y quedan invisibilizados, en parte, por estar naturalizados o cristalizados como conciencia práctica o como "sentido común", es fundamental para introducirse en ellos tanto "la forma" como "el contenido". De esta manera el investigador trabaja no sólo con lo que las personas dicen que hacen, sino con lo que las personas hacen más allá de lo que dicen. Pero no podremos "saber" sobre estas dimensiones sino las trabajamos en "profundidad" y además si no las relacionamos con el contexto sociocultural y político en el cual se desenvuelven.

Como ya se ha dicho, el trabajo de campo brinda una relevante información de primera mano pero ello no quita que, según la problemática que se analice, se requiera de otras fuentes de información.

## OTRAS ESTRATEGIAS METODOLOGICAS

Una investigación social puede incorporar otras estrategias metodológicas que, por su carácter de intensidad y de coparticipación interactiva con los sujetos, también permiten acceder al conocimiento de determinadas dimensiones socioculturales. Entre ellas podemos mencionar dos conjuntos de estrategias (a) las relacionadas con historizaciones de trayectorias de vida y (b) las estrategias grupales.

En relación al primer grupo, Carlos Piña (1988)<sup>17</sup> diferencia:

- *Historias de vida*: "se caracterizan por investigar en profundidad y extensión el recorrido biográfico de uno o varios sujetos, para lo cual utiliza una gran cantidad y diversidad de materiales (archivos, relatos indirectos, cartas, reconstrucciones históricas, contratos, etc.)"
- *Relatos de vida*: "es un concepto reservado sólo para la versión (oral o escrita, en sus diferentes modalidades y grados de estructuración) que un individuo da de su propia vida"
- *Testimonio*: "es un nombre reservado al relato en el cual una persona se refiere, a través de sus vivencias personales, a algún suceso histórico o medio social del cual fue testigo, sin que el eje de su narración sea necesariamente su propia evolución a través del tiempo"

De hecho, se trata de estrategias que han tenido amplia difusión en el campo de las ciencias sociales en distintos momentos de su desarrollo<sup>18</sup>.

Otro tipo de estrategias consideradas *intensivas*, ya que permiten el acceso en profundidad al conocimiento de determinados procesos socio-culturales, son las denominadas estrategias grupales. Se trata de distintas modalidades grupales como los "grupos de discusión" o los "grupos focalizados" que pueden caracterizarse como diseños de discusión planificada para generar significados, percepciones y/o expectativas sobre determinada problemática. Reúnen a un conjunto de siete o diez personas, por lo general no conocidas entre sí, seleccionadas con algún criterio vinculado al proyecto de investigación de que se trate.

Particularmente, en nuestro caso hemos implementado diferentes modalidades, originadas como parte de las estrategias metodológicas previstas en diseños de investigación en los que se integran. O, también, se han formulado a partir de demandas específicas que realizan sujetos involucrados en determinadas problemáticas socioeducativas (E.Achilli; 1993; 1997)<sup>19</sup>. Las hemos implementado como estrategias de investigación/co-

<sup>17</sup> Carlos Piña (1988) *La construcción del sí mismo en el relato autobiográfico*; Documento de Trabajo N° 383; Programa FLACSO Chile.

<sup>18</sup> Se pueden ampliar y considerar distintas perspectivas consultando, entre otros textos: C.Piña (1986) "Sobre las historias de vida y su campo de validéz en las ciencias sociales" en *Revista Paraguaya de Sociología*; Año 23; N° 67; Asunción; Paraguay (p.143/162); <sup>18</sup> Franco Ferrarotti (1982) "Acerca de la autonomía del método biográfico" en Jean Duvignaud (comp.) *Sociología del conocimiento*; Fondo de Cultura Económica; México, D.F.

<sup>19</sup> E.Achilli (1993) *Estrategias grupales en la investigación educativa* (Documento base de clase) Profesorado de Enseñanza Primaria; Facultad de Ciencias de la Educación; Universidad Nacional del Comahue. (1997); *Investigación y Participación. Las estrategias grupales* (versión preliminar para ser publicada como libro) Centro de Estudios Antropológicos en Contextos Urbanos (CeaCu); Facultad de Humanidades y Artes; Universidad Nacional de Rosario

investigación y, a la vez, como modalidades de coparticipación en acciones dirigidas al logro de objetivos previamente consensuados entre los interesados.

Estas prácticas grupales no se inscriben en concepciones empiristas al modo de técnicas de "dinámica grupal" o de "movilización grupal". Más bien se sustentan en un enfoque teórico metodológico donde se pone en tensión tanto la generación de conocimientos como la planificación participativa de determinadas actividades. Tal combinación implica, metodológicamente, diseños que, aunque se relacionen, son diferentes: a) diseños de investigación, que garanticen la generación sistemática de conocimientos; y b) diseños de planificación y/o acción colectiva, tendientes al logro de determinadas propósitos grupales (E.Achilli; 1997) En nuestra experiencia de investigación socioeducativa hemos trabajado en distintos proyectos con maestras/os, profesores/ras o directivos en actividad a partir de los denominados *Taller de Educadores* en los que se combinan una *estrategia de coinvestigación* y una modalidad de *perfeccionamiento docente*. Así mismo, hemos desarrollado otras experiencias grupales con padres, madres y jóvenes que viven en condiciones de pobreza. Dentro de las mismas, destacamos el *Taller de la Memoria Grupal*, implementada a partir de las demandas de integrantes del grupo socioétnico toba –autodenominados qom- que residen en la ciudad de Rosario<sup>20</sup>.

Taller  
de  
Edu. (20)  
↓  
ver  
nota  
al p. 13

### 3. LA CONSTRUCCION DE REGISTROS ETNOGRAFICOS. OTRAS FUENTES DOCUMENTALES

Entendemos como "registro de campo" o "registro etnográfico" al documento en el que se inscriben tanto las distintas manifestaciones observacionales -verbales y no verbales- de una situación, evento o acontecimiento como del contexto de la observación y/o entrevista.

El "registro etnográfico", como lo plantea E. Rockwell (1987) es un documento público. Como tal, es importante socializarlo con los sujetos con los que estamos trabajando<sup>21</sup>.

En cuanto, algunos criterios para su confección, es importante tener en cuenta:

<sup>20</sup> Para ampliar sobre Taller de Educadores y otras estrategias grupales ver E.Achilli (2000), *Investigación y Formación Docente*; Laborde Editor; Rosario y E.Achilli (1997) op.cit

<sup>21</sup> Consideramos que compartir los registros con los sujetos del espacio observado/entrevistado resulta importante, en principio, por el derecho que tienen de conocer lo que hacemos. Además, para la investigación también puede brindar nuevos aportes a partir de los comentarios que los sujetos realizan a lo registrado.

- La necesidad de respetar la "textualidad" de las situaciones a registrar, evitando mediarlas con narraciones del investigador.
- La importancia de incorporar información del contexto que permita situar lo registrado
- En cuanto a las interpretaciones "en acto" que va realizando el/la investigador/ra pueden ser incorporadas al registro siempre que éstas no neutralicen o dificulten el acceso a la "textualidad" de los eventos. Nosotros hemos preferido construir los registros lo más ligado a la "textualidad" de las situaciones que sea posible, inscribiendo interpretaciones, intuiciones u otras sensaciones subjetivas en otro documento como es el *diario de campo*.
- La relevancia de guardar el anonimato de quienes participen de la situación registrada, previo conocimiento y conformidad que den a lo que hacemos.

La insistencia en la "textualidad" de los registros facilita el trabajo sobre los mismos en dos sentidos. Por un lado, el "registro" se convierte en "un documento" de análisis de situaciones que, confrontadas conceptualmente, permitirá ubicar indicios, pistas que vayan relacionando fragmentos en una trama sociocultural de los procesos que nos interesa. Por lo tanto, cuanto más cercano esté a las situaciones registradas optimizará el trabajo de análisis interpretativo y, será más propicio para su socialización dentro de un equipo de investigadores. Por otro lado, posibilita re-trabajar dicho registro con los mismos sujetos implicados sin las "interferencias" que pueden abrir los comentarios y/o interpretaciones "del momento" que podamos realizar.

En uno y otro caso, es el carácter público del registro y, por ende, su calidad de fuente, lo que nos lleva a prestar atención a las modalidades de su construcción. Repetimos, ello no implica una falsa neutralidad que niega la subjetividad del investigador. Más bien, los cuidados se orientan a dejar registrado el máximo posible de situaciones de las que somos partícipes para que otros puedan volver a su análisis. Por lo tanto, supone una jerarquización de las prácticas y sentidos que construyen los sujetos de un determinado campo social más que la propia emotividad del investigador que, desde luego, también requiere de nuestra reflexividad.

En la confección de los registros, sugerimos además, iniciar cada uno con un "copete" con el objetivo de identificar y sistematizar el conjunto de documentos que se van construyendo en el proceso de investigación y, a su vez, permite referenciar su uso en el proceso de análisis interpretativo de los mismos. Dicho "copete" que identifica el registro y, a la vez, contex-

tualiza la información que contiene, puede elaborarse teniendo en cuenta algunas referencias como las siguientes<sup>22</sup>:

Registro N°
Situación registrada:
Lugar:
Día:
Hora:                      Hasta:
Carácter del registro:
Observador:

Veamos el sentido de lo anterior. En principio, enumerarlos según algún criterio que facilite su sistematización. Por ejemplo, si estamos haciendo trabajo de campo en distintas escuelas o grupos familiares, podríamos construir corpus documentales para cada institución o familia.

En cuanto a la *situación registrada* implica mencionar el contenido del registro. Por ejemplo, *Observación de la clase de matemáticas, 2º año*; o *Entrevista al profesor de matemáticas; 2º año*; o *primer visita familia A. González*

Lo anterior se complementa, mencionando el *lugar* en el que se construyó el registro. Así, por ejemplo, "*Escuela A*"; aclarando nivel; jurisdicción, u otra información relevante o "*Domicilio de A. G.*" (recordamos la importancia de evitar los nombres reales a fin de conservar anonimato)

Otro aspecto que posibilita contextualizar el contenido del registro es, desde luego, *fecharlo* con la mayor precisión. De ahí que proponemos también incorporar el día de la semana ya que, sabemos, ello incide en las situaciones registradas. Por ejemplo, el "clima" de una clase o del ambiente familiar puede ser diferente un lunes que un viernes. Además, se especifica día, mes y año. Lo mismo para el *horario*: colocando la hora de comienzo de la observación, *hasta* el momento en que nos retiramos del lugar.

A su vez, no sólo para una mayor contextualización del registro sino para considerar el nivel de confiabilidad del documento se explicita el "ca-

<sup>22</sup> Algunas de estas sugerencias en la construcción de los registros y en el uso de determinada simbología han sido recomendadas por E. Rockwell

rácter del registro". En tal sentido, podemos contemplar algunas de las siguientes posibilidades:

- *Registro textual tomado in situ.* Esto implica la reproducción de las notas textuales tomadas en el lugar, de ahí que, el documento queda como fue elaborado en el momento de la observación.
- *Registro ampliado del tomado in situ:* Mientras transcribimos el registro le anexamos todo lo que podemos recordar pero no pudimos anotar en el momento. Además, de explicitar/describir información de los contextos en que se desarrolla la situación registrada.
- *Registro reconstruido a posteriori:* Se trata del documento elaborado luego de la situación de campo que, por algún motivo, no pudimos registrar en el momento.

En cuanto a la construcción del registro, después del encabezamiento que hemos presentado, podemos describir/contextualizar la situación previa al comienzo del registro, realizar diagramas del escenario u otras especificaciones que ubiquen la situación registrada. Las descripciones contextualizadoras pueden ser colocadas entre barras (//) a fin de diferenciarla de los aspectos "textuales". Por ejemplo:

*//Llegamos a la escuela, nos recibe el portero//*

*P: "Hola, ¿necesita algo?"*

*O: "Buenos días, ¿se encuentra la directora?"*

La modalidad de la escritura de los registros, en lo que refiere a la "textualidad", podríamos decir que toma la forma de un guión cinematográfico que, intenta, tal como dijimos, evitar la mediación que supone toda narración. Por ejemplo, tomando la situación anterior:

*Llegamos a la escuela, nos recibe el portero. Nos pregunta que necesitamos a lo que respondemos que buscamos a la directora.*

La textualidad permite acceder más "directamente" al modo en que se expresan —no sólo en lo verbal— los sujetos. Entre algunas de las simbologías usadas para la confección de un registro podemos utilizar:

- " " (comillas dobles) Cuando es un registro textual de la discursividad de los sujetos

- ' ' (comillas simples) Cuando recordamos aproximadamente las palabras utilizadas
- ... Cuando no podemos tomar nota por alguna causa, no escuchamos, no recordamos, etc. También puede utilizarse un paréntesis vacío con tres puntos suspensivos (...)
- // Cuando describimos situaciones, por ejemplo

*/Juan se paró y fue hasta la ventana/*

- [ ] Cuando decidimos incorporar alguna interpretación, por ejemplo

*[Juan parece aburrido]*

Los registros formarán parte del corpus documental de análisis y aunque no sean el material exclusivo de una investigación, es recomendable atender a su construcción a fin de lograr una mayor fidelidad con la "situación observada". Esto supone, además, un trabajo de control para que nuestras ideas, prejuicios o interpretaciones no interfieran en la construcción de la "textualidad" del evento. Como ya dijimos, estos recaudos no implica ninguna neutralidad en el sentido positivista ni desconocer nuestros posicionamientos ni nuestra propia subjetividad. Lo que pretendemos plantear, fundamentalmente, es el cuidado por dejar registrado la situación que estamos observando en todos sus detalles posibles, incluso, tratando de ampliar y/o perturbar nuestros propios esquemas perceptivos. En otras palabras, jerarquizamos la *documentación* de una situación construyendo un documento público que es como decir, un documento comunicable de lo que allí sucedió. Un esfuerzo, por lo tanto, de dejar documentado aún aquellos aspectos que en principio descartamos o no visualizamos desde las selecciones que nos van imponiendo nuestros límites perceptivos.

Ello no impide, desde luego, que decidamos también registrar otras construcciones que realizamos desde nuestro lugar, como la incorporación de las interpretaciones en acto. No obstante, como ya planteamos nuestra opción principal es el registro de las situaciones vividas y significadas por los sujetos más que las propias vivencias, como tienden muchas etnografías de los últimos años.

En relación a "la entrevista" y su transcripción, también destacamos la importancia del máximo de textualidad posible ya sea a través de las notas

de campo o través de su grabación. En este caso, habrá que acordar con quien será entrevistado si da su consentimiento para ello. Luego, en la desgrabación de la misma será importante recuperar o reconstruir silencios o demás "gestos" imperceptibles sólo con el audio. Por eso, la relevancia de acompañar la grabación con el oficio de tomar notas mientras realizamos la misma.

Por último, podríamos plantearnos la consigna de "registrar todo" a sabiendas de la imposibilidad de hacerlo. Pero, al igual que aquella consigna de "observar todo" (E. Rockwell; 1980) supone un esfuerzo por franquear el conjunto de "filtros" para hacerlo. Los filtros que nos impone nuestros supuestos y nuestro sentido común cristalizado acerca de lo que es importante o no registrar. En tal sentido, la consigna no es más que un aspecto del control epistemológico en acto de todo lo que inscribimos y, también, de todo lo que dejamos de "ver". Implica un trabajo de reflexividad sobre nuestras construcciones y la necesidad de enriquecer la construcción de los registros con aspectos que pueden parecernos irrelevantes en un primer momento.

f En síntesis, el sentido o propósito de la construcción de los registros de campo, como dice la autora, no es tanto lograr la 'objetividad' sino más bien asegurar por escrito la 'objetivación' de la experiencia de campo "de tal forma que ésta pueda someterse después, repetidas veces, a la reflexión y al análisis. La objetividad es más bien un logro, siempre relativo, del proceso de análisis, logro que debe más a la consistencia y coherencia del trabajo conceptual que a las condiciones de la percepción primaria en el campo" (E. Rockwell; 1987)<sup>23</sup>

Entre otros documentos que podemos llevar en una investigación, se aconseja, como dijimos, un *diario de campo* paralelo al registro donde podremos ir escribiendo no sólo todas nuestras interpretaciones, interrogantes, supuestos, subjetividades sino también las "anticipaciones de sentido" esto es las explicaciones parciales y tentativas que podamos ir dando frente a la "temática" que nos interesa investigar. Documento que, junto a los registros de campo, posibilita abrir un trabajo reflexivo alrededor de la propia subjetividad afectiva y cognitiva. "La reflexión sobre esa subjetividad y sus implicaciones en lo que se construyó, observó y registró en el

<sup>23</sup> E. Rockwell (1987) op.cit.

campo es una condición necesaria para el análisis etnográfico", al decir de E. Rockwell<sup>24</sup>

A su vez, más allá de los documentos contruídos con información de primera mano, un proceso de investigación, requerirá de otros documentos que dependerán del problema a conocer, tal como planteamos en el segundo capítulo.

#### 4. DIALECTICA ENTRE EL TRABAJO DE CAMPO Y EL TRABAJO CONCEPTUAL<sup>25</sup>

Al hablar del trabajo de campo en su dialéctica con el trabajo conceptual se ponen en juego aspectos metodológicos fuertes. En cuanto a su implementación se pueden destacar dos características. En primer lugar, se comienza el trabajo de campo como una tarea de entrenamiento para 'observar cada vez más', al reconocer que muchos aspectos quedan eliminados, como dice E. Rockwell (1985) desde una selectividad que funciona a modo de filtro a partir de categorías explícitas o implícitas que los descarta como irrelevantes.

Es decir, se intenta obtener la mayor cantidad posible de información sobre el problema de estudio para, paulatinamente –apoyado desde el trabajo conceptual- continuar el trabajo de campo cada vez de un modo más sistemático, con focalizaciones más precisas.

En segundo lugar, al contrario de los diseños formalizados que implica operacionalizaciones conceptuales u otras tipificaciones, se va realizando un continuo trabajo de *problematización* sobre el material, construyendo sucesivas anticipaciones hipotéticas orientadoras de nueva búsqueda en el campo –y en la teoría- que conducirá a otras problematizaciones en un movimiento espiralado en el que cada vez se integran más detalles" (E.Achilli; 1992, p.10)

*Le sugerimos retomar la formulación del proyecto de investigación que ha realizado e iniciar el trabajo de campo como un modo de aproximarse a la producción de sentidos que realizan los sujetos. Le proponemos las siguientes recomendaciones con el objetivo de que organice el trabajo de campo:*

<sup>24</sup> E.Rockwell (1987) op.cit

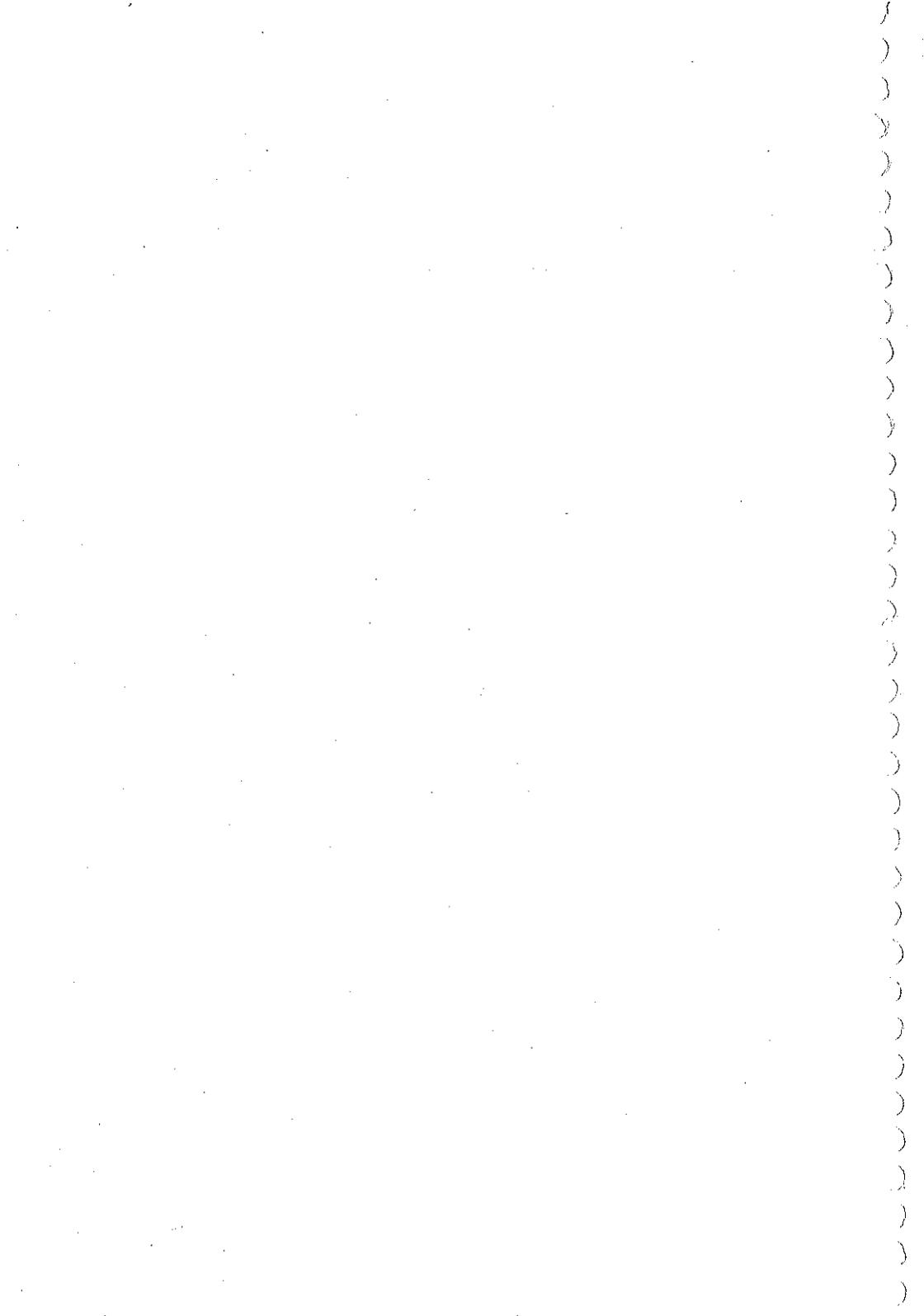
<sup>25</sup> Tomado de E.Achilli (1992) *La investigación antropológica en las sociedades complejas*; Serie 1; N°1; Facultad de Humanidades y Artes; Universidad Nacional de Rosario

- Repensar, desde el recorte empírico seleccionado, las posibilidades que tiene para acceder al "lugar" y a los sujetos;
- En cuanto a las estrategias metodológicas, le sugerimos implementar en lo posible observaciones y entrevistas. En caso que pueda realizar observaciones, sería importante comenzar con las mismas para luego realizar las entrevistas;
- En lo posible, organizar/planificar las entrevistas seleccionando sujetos significativos de la problemática que le interese a fin de confrontar diferentes "puntos de vista", como plantea P.Bourdieu (1999)<sup>26</sup>
- Evaluar las posibilidades organizativas que atienda a la intensidad o profundización en el trabajo de campo. Le sugerimos a fin de generar un corpus documental (registros de campo) que permita "decir" algo, la importancia de destinar un tiempo para volver al campo luego del análisis de cada registro;
- Ensayar/pensar cómo solicita la conformidad de los involucrados para realizar la investigación en el lugar y con ellos (recuerde la importancia ética y metodológica que tienen los procesos de negociación de la entrada al campo)

Para finalizar, le proponemos un nuevo eje problemático a fin de ser reflexionado en tanto hace al oficio de este quehacer investigativo. ¿Qué dificultades y/o obstáculos pueden presentarse en el *trabajo de campo*? ¿Cómo construir el lugar de investigador/ra? ¿Qué resguardos éticos y metodológicos se tendrán en cuenta? ¿Qué incidencias pueden acarrear las conflictividades propias de un determinado contexto social?

Sugerimos llevar estos interrogantes a su propia experiencia de campo ¿Cómo fue construyendo su lugar? ¿Qué resguardos metodológicos ha tenido presente y ante qué situaciones? ¿Se le presentaron dificultades?

<sup>26</sup> Pierre Bourdieu (1999) *La miseria del mundo*; Fondo de Cultura Económica; Madrid, España



## CAPITULO 5

### **EL PROCESO DE INVESTIGACION (Del análisis interpretativo y la construcción del objeto de estudio)**

*"Para comprender qué sucede en lugares que, como las "urbanizaciones" (cités) o los "conjuntos urbanísticos" y también muchos establecimientos escolares, reúnen a personas a las que todo separa, obligándolas a cohabitar, sea en la ignorancia o en la incompreensión mutua, sea en el conflicto, latente o declarado, con todos los sufrimientos que resultan de ello, no basta con explicar cada uno de los puntos de vista captados por separados. También hay que confrontarlos como ocurre en la realidad, no para relativizarlos dejando actuar hasta el infinito el juego de las imágenes cruzadas sino, muy por el contrario, para poner de manifiesto, por el mero efecto de la yuxtaposición, lo que resulta del enfrentamiento de visiones del mundo diferentes o antagónicas (...)"*

*"(...) los llamados lugares "difíciles" (como lo son hoy la "urbanización" o la escuela) son antes que nada difíciles de describir y pensar (...)" (P.Bourdieu;1999)*

#### **1. LOGICA DE INVESTIGACION Y PROCESO DE ANÁLISIS INTERPRETATIVO<sup>1</sup>**

Este capítulo estará centrado en los procesos de análisis y en la construcción del objeto de estudio. En concordancia con lo que venimos diciendo, suponen procesos vinculados a la concepción general de la investigación y, por ende, no adquieren autonomización metodológica. Es decir, no son independientes de la lógica del proceso de investigación en el que se inscriben.

En tal sentido, al interior del enfoque de investigación antropológico que estamos proponiendo suponen un nivel de complejidad y dificultades que merecen alguna explicitación. En efecto, tanto los procesos de análisis —al no ser pautados— como la construcción de los textos descriptivos explicativos en los que se intenta relacionar diversas y heterogéneas informaciones desde alguna direccionalidad teórica, no resultan procesos de fácil resolución.

<sup>1</sup> E.Achilli (1992) *El análisis en los procesos de investigación intensiva*; (Documento base de clase) Seminario : Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales; Universidad Nacional del Comahue

Además, en la mayoría de las investigaciones no se encuentran demasiados elementos que den cuenta de estos procesos. Tal vez, ello se deba a que sean las resoluciones teóricas metodológicas que presentan más sinuosidades desde las perspectivas que propugnamos para la investigación antropológica. Procesos que se van resolviendo en múltiples decisiones generadas —muchas veces, implícitamente— en el mismo quehacer de la investigación.

Por ello, así como lo dijimos para la *investigación* en su conjunto, se trata de un quehacer que se “aprende investigando” al modo de los oficios en los que se van realizando apropiaciones desde su práctica al lado de un maestro que “hace”. En tal sentido, muchas de esas apropiaciones se producen sin demasiadas explicitaciones en los innumerables intercambios concretados en las “cocinas” de la investigación.

Por lo tanto, si ello ocurre en general con la investigación, tratándose de estos procesos centrales —como los de análisis, los de construcción del objeto y de la escritura de los textos derivados— las dificultades de transmitir estas prácticas se acentúan. Más aún cuando se realizan desde enfoques que, al carecer de estandarización o precodificación, llevan a multiplicar los caminos de idas y vueltas con sus tanteos y sus diversos seguimientos de pistas teóricas empíricas.

La flexibilidad y simultaneidad recursiva entre el trabajo de campo y el trabajo conceptual —tal como lo planteamos— los hace más complejos y complicados. Más cargados de decisiones y de contradicciones que se van generando y mezclando, a veces, confusamente.

No obstante, frente a ciertos planteos metodológicos que pueden inducir a confusiones, lo importante es recordar que hay un intenso trabajo de análisis interpretativo y, como tal, lejos de ser un acercamiento espontáneo a las situaciones empíricas.

De ahí que, si pretendemos dar a los procedimientos analíticos un tratamiento coherente habrá que conectarlos con los sustentos teóricos metodológicos generales en que se basa una determinada investigación.

Por lo tanto, el cómo se resuelva en una investigación concreta dicho proceso de análisis, desde luego, está vinculado tanto a la naturaleza del problema del que se trate como a las características de la construcción final que se pretende lograr.

El proceso de análisis, entonces, guarda relación con cada una y con el conjunto de las diferentes decisiones y actividades que implica desarrollar una investigación. Repetimos, en cualquier procedimiento metodológico operativo subyace una teorización del campo social a estudiar. Cada estrategia, por lo tanto, está impregnada de las concepciones teóricas que orien-

flexibilidad  
simultaneidad

tan un proceso investigativo en su conjunto. En tal sentido, cuanto más claro y reflexivo es esta relación habrá más posibilidades de coherencia en los modos en que se construyen determinadas lógicas o articulaciones entre las diferentes resoluciones teóricas metodológicas de una investigación.

Teniendo en cuenta lo anterior, recordemos brevemente algunas de las características diferenciadas que asume el análisis según las diferentes lógicas de investigación que presentamos en el segundo capítulo.

En las lógicas en las que el proceso de investigación asume una tendencia más de carácter disyuntiva las que, generalmente, suponen diseños precodificados, se dan las siguientes características:

- el análisis implica un momento posterior a la recolección de la información
- la noción de análisis supone la aplicación de alguna estrategia metodológica que está dirigida, fundamentalmente, a la reducción del conjunto de la información obtenida
- el análisis es previo al momento de la interpretación
- se entiende la interpretación como un modo de relacionar o incorporar los conocimientos ya sintetizados en el análisis al conjunto de conocimientos acumulados sobre determinada problemática.
- por lo general, "los supuestos del análisis se basan en la representatividad estadística y en la posibilidad de generalizar los resultados encontrados en la muestra a una población dada" (M.A.Gallart;1992)<sup>2</sup>

En aquellas investigaciones cuyas lógicas suponen procesos más dialécticos, las características que asume el proceso de análisis puede ser sintetizado en lo siguiente:

- el proceso de análisis es simultáneo al trabajo de campo, en una recursividad mediada conceptualmente
- la noción de análisis no remite a una reducción de la información sino, por el contrario, a un proceso de ampliación de la misma desde diferentes procedimientos, tal como veremos más adelante
- a su vez, el análisis no está disociado de la interpretación, por lo que se habla de análisis interpretativo
- dentro de esta lógica, la interpretación se entiende en dos sentidos. Por un lado, al igual que en la anterior, remite a la relación de los

<sup>2</sup> María Antonia Gallart (1992) "La integración de métodos y metodología cualitativa. Una reflexión desde la práctica de investigación" en F.Forni y otros Métodos cualitativos II. La práctica de la investigación; Centro Editor de América latina; Buenos Aires.

conocimientos que se construyen con los conocimientos ya generados desde otras investigaciones. Por el otro, *interpretación* en el sentido de comprensión de los significados que circulan entre los sujetos de la investigación

- el supuesto de "generalidad" en que se basan estos procesos de análisis es "más bien conceptual que empírico: es el problema de formular las relaciones del objeto de estudio de tal manera que sean susceptibles de estudiarse en otros casos" (E. Rockwell; 1987)<sup>3</sup>

Características éstas que, aún cuando son planteadas particularmente en el uso de diseños flexibles<sup>4</sup> y de carácter intensivo, son también constitutivas de ese *proceso recursivo* al que estamos obligados a transitar cuando complementamos –siempre desde alguna direccionalidad teórica– distintos diseños metodológicos: flexibles y precodificados. En este caso, habrá que atender una doble situación. En principio, habrá que asegurar coherencia entre interrogantes y resoluciones metodológicas –incluidos los procesos de análisis– al interior de cada diseño. No obstante, será importante desarrollar un fuerte *proceso recursivo* entre las distintas estrategias que integran los procesos de análisis, coherentizando el desenvolvimiento general de la investigación.

## EL PROCESO DE ANALISIS EN LA INVESTIGACION SOCIOANTROPOLÓGICA

El *proceso de análisis*, en el caso de la investigación en antropología social tal como la enfocamos, adquiere estas modalidades dialécticas que enunciamos. Supone, entonces, caminos complejos que se van transitando alrededor de un conjunto de procedimientos desarrollados a lo largo de toda la investigación. Un proceso a través del cual se van generando distintas producciones escritas tendientes a relacionar fragmentos de información empírica en sucesivos niveles de integración entre los mismos y con la necesaria intervención de las referencias teóricas, como posibilidad de argumentación coherente.

E. Rockwell<sup>5</sup> plantea que, en los procesos de análisis de las investiga-

<sup>3</sup> E. Rockwell (1987) *Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985)*; Departamento de Investigaciones Educativas; Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN; México D.F.

<sup>4</sup> Estamos pensando en diseños no formalizados en operacionalizaciones conceptuales u otras tipificaciones

<sup>5</sup> Elsie Rockwell (1985) *Seminario de Investigación etnográfica en educación*; Departamento de Investigaciones educativas; Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN; México, DF.

ciones etnográficas, pueden implementarse algunas prácticas aún cuando no considere que las mismas sean pasos a seguir estrictamente. Por ejemplo:

- 1) Leer y releer los registros; anotar todo lo que se le ocurra
- 2) Anotar preguntas, impresiones, reacciones, interpretaciones, reflexiones, relaciones con elementos teóricos o con otras observaciones al construir versiones ampliadas de los registros
- 3) A partir del enfoque teórico y/o de los objetivos de la investigación, seleccionar algunas categorías o proposiciones generales para el análisis. Ej.: relaciones con la autoridad, ritualización, estrategias de 'resistencia' de los alumnos, etc.
- 4) Interpretar algunos registros a la luz de los planteamientos teóricos, evaluar el significado de los elementos de la situación observada para los participantes. Confrontar estos significados con la interpretación propuesta
- 5) Leer y releer los registros
- 6) Escribir una "anticipación de sentido" o una "*construcción hipotética*" que relacione, de manera inicial, las tendencias en las situaciones socioculturales observadas y las categorías generales seleccionadas.
- 7) Leer y releer los registros
- 8) Analizar sistemáticamente las unidades seleccionadas para apoyar o modificar la "*construcción hipotética*"; evaluar constantemente el significado para los participantes; elaborar fichas o resúmenes que describan y expliciten lo que sucede en la situación observada y establecer su relación con la/s categoría/s general/es; comparar caso por caso con el planteamiento hipotético original y así ir modificándolo paulatinamente; buscar *contra-ejemplos* sistemáticos que se puedan relacionar con otros factores (por ejemplo, diferentes tipos o generaciones de muestras); anotar preguntas nuevas o lagunas en los datos que no permitan concluir sobre algún aspecto o relación.
- 9) Releer textos teóricos relacionados con la/s categoría/s general/es para encontrar nuevos elementos interpretativos; releer los registros
- 10) Redefinir, desglosar, matizar, afinar, contextualizar las categorías generales seleccionadas
- 11) Reconstruir procesos y relacionarlos con los contextos institucionales o sociales.
- 12) Elaborar una "*descripción analítica*"; esta exposición de los resultados puede ordenarse según las categorías, procesos o relacio-

nes establecidas, pero deber ser capaz de transmitir a la vez varias cosas:

- a) contacto con los fenómenos, situaciones, lenguaje observado, es decir, riqueza descriptiva
- b) elementos para evaluar la información obtenida; contexto y limitaciones del trabajo de campo; extensión o número de veces que observó; lugares, espacios a los que no tuvo acceso.
- c) relación de lo observado con las categorías generales; interpretación del significado teórico de lo que se analizó
- d) interrelación entre diferentes procesos o fenómenos analizados
- e) nueva problematización teórica

A su vez, la autora considera que los procedimientos anteriores son aplicables también al análisis de otro tipo de material. Para el caso de las situaciones de entrevistas formal o informal (como encuentros casuales) es importante siempre conservar y evaluar los contextos -de tales situaciones- ya que la información puede variar según las características de éstos. En tal sentido, recomienda tener en cuenta en el trabajo con las entrevistas:

1. Evaluar porque se dijo tal cosa al entrevistador/a
2. Si se quieren inferir hechos a partir de información obtenida en entrevistas, es importante corroborarla con varias versiones y/o con observación, antes de llegar a una conclusión.
3. Generalmente, el análisis de las entrevistas conduce a la reconstrucción de las categorías sociales o concepciones de los sujetos. Sin embargo, es necesario evaluar a qué nivel se está llegando, ya que generalmente puede variar la expresión verbal según el interlocutor o la situación; por lo tanto, es tan importante buscar contradicciones como coherencia interna (E.Rockwell; 1985; op.cit.)

## ALGUNOS PROCEDIMIENTOS DE ANALISIS

Para facilitar la identificación de algunos procedimientos claves en estos procesos de análisis no pautados, mencionaremos brevemente aquellos que destaca la misma autora, quien ha realizado un esfuerzo de sistematización de su propia experiencia de investigación<sup>6</sup>:

<sup>6</sup> E. Rockwell (1987); op.cit.

1. *Interpretación*: supone la comprensión de los significados de las prácticas de los sujetos aún cuando puede remitir a diferentes niveles de "significado" y muchos lugares "desde donde" se comprende. No obstante, va más allá que eso en tanto "es necesario no solamente comprender el significado de las palabras o enunciados, sino también el sentido en que se dicen (por qué se dicen en ese momento, entre esas personas) y la fuerza que tienen (qué efecto tienen en quienes escuchan). Anteriormente, hemos planteado la noción de interpretación tanto en este sentido como la necesaria vinculación/relación con los conocimientos que aportan otras investigaciones sobre el campo de interés.
2. *Reconstrucción*: una segunda operación característica del análisis etnográfico consiste en armar o reconstruir redes de relaciones, tramas de pequeñas historias, la secuencia y la lógica de sucesos relevantes o de series de situaciones entrelazadas o recurrentes. Generalmente se utiliza para ello gran cantidad de material obtenido en diferentes momentos y situaciones (...) Idealmente comprende varias versiones sobre los mismos hechos (la llamada "triangulación") e integra observaciones con entrevistas (y, agregamos, cualquier otra documentación que se considere pertinente) que posibilite abrir ciertos indicios acerca de la estructura de sucesos o procesos reconstruyendo recurrencias o regularidades. La posibilidad de articular diferentes fragmentos de evidencia empírica que permitan generar hipótesis de trabajo acerca de su relación con la estructura global en la que, dichos fragmentos, adquieren un sentido histórico general.
3. *Contextualización*: otra operación constante en el análisis etnográfico es la *contextualización* de lo dicho o lo hecho; esto desde luego encierra una gama de referencias posibles, sobre todo en función de la escala, ya que el "contexto" puede significar desde la oración en que aparece una determinada palabra, o la situación en que se enmarca determinada "discurso", hasta el entorno local, regional o nacional en que sucede lo registrado en el campo (...) Lo que generalmente hacemos es tratar de establecer y mostrar, en el análisis, como la consideración de características específicas de algunos de estos contextos son relevantes para hacer inteligibles los fenómenos que se estudian.
4. *Contrastación*: Esta es la forma más elemental de trabajar con la diferencia en el análisis etnográfico (...) La búsqueda de ejes de contrastación es esencial de la etnografía; resulta más fácil descri-

bir una cosa cuando se contrasta con otra, o cuando se determinan diferencias significativas entre casos y situaciones (...)

5. *Explicitación*: esta operación de hecho implica las anteriores, pero obliga a un análisis más exhaustivo de algunos de los eventos o sucesos que por su riqueza sintetizan una gran cantidad de características de los fenómenos estudiados. Se trata de re-escribir de forma mucho más amplia que el registro original, aunque igualmente cercano a los detalles particulares de lo que se observó (clases, asamblea, etc.) tratando de explicarse o uno mismo y a otros, lo que está "pasando" en esa situación. Confronta al investigador con todo lo que no puede explicar o explicarse y así tiende a obligar a una búsqueda de información adicional (...) La explicitación también permite objetivar los preconceptos o categorías que uno usa a menudo implícitamente y, al abrir la posibilidad de discutirlos, modificarlos o precisarlos también abre la posibilidad de formular nuevas relaciones, más generales, que articulan la información de varios registros (E.Rockwell; 1987; pag.37/38)

*Le recomendamos elaborar una aproximación descriptiva derivada del análisis interpretativo de los registros de campo que haya construido poniendo en práctica algunos de estos procedimientos*

## 2. EL PAPEL DE LA TEORÍA. DIRECCIONALIDAD TEÓRICA Y CONSECUENCIAS METODOLÓGICAS

*"Un concepto es una idea con contenido empírico. Si la idea es demasiado amplia para el contenido, tiende usted hacia la trampa de la gran teoría; si el contenido se traga a la idea, tiende usted hacia la añagaza del empirismo abstracto" (C.Wright Mills; 1979)*

En relación al papel de la teoría en los procesos de investigación empírica, en el campo de las ciencias sociales, se han abierto distintas discusiones y planteamientos que trascienden los límites y objetivos de este texto. De hecho, desde los racionalismos abstractos de teorizaciones vacías hasta las distintas modalidades de empirismos disociados del trabajo conceptual, hay una larga historia de polémicas y concepciones diferenciadas. Aquí solamente nos interesa mostrar algunos posicionamientos acordes con lo que venimos planteando que, a su vez, enriquezcan las posibilidades de apropiación e implementación en las mismas prácticas de investigación. Por ello es oportuno realizar algunas aclaraciones.

A En primer lugar, interesa destacar la centralidad que otorgamos al *trabajo conceptual* en el proceso de investigación antropológica. Tal posicionamiento se vincula epistemológicamente con el hecho de entender todo el proceso de investigación mediado conceptualmente. Desde los primeros interrogantes que formulamos sobre determinada realidad social, hasta lo que observamos, destacamos, describimos y explicamos están imbricados conceptualmente. De ahí que, no planteamos colocar lo conceptual entre paréntesis a fin de que las categorizaciones emerjan sólo desde la experiencia empírica, como proponen enfoques fenomenológicos. Tampoco partimos de un "marco" teórico que delimite con precisión el campo observacional, como lo requieren los diseños organizados desde enfoques ortodoxos. Más bien lo planteamos como un *proceso de construcción* que, desde una flexibilidad teórica permite un juego de modificaciones entre lo "observable" y lo conceptual en el que se van construyendo *categorías analíticas* de diferentes niveles. Sin embargo, la flexibilidad teórica no significa que, determinadas orientaciones, concepciones básicas de lo social se modifiquen desde algún "descubrimiento". Sino que conlleva la importancia de "sorprenderse", de "descubrir", alcanzar conocimientos no pensados en el paradigma inicial, como ha dicho P. Willis (1985)<sup>7</sup>

En segundo lugar, habría que hacer una diferenciación en torno a los niveles teóricos que se despliegan en una investigación. En este sentido, podemos hablar de *teorías* que remiten —en un nivel general— a concepciones acerca del mundo social, sus relaciones, modos de estructuración, dinámicas, permanencias, cambios que, de hecho, tienen alcances epistemológicos y metodológicos. Así por ejemplo, las concepciones de la vida en sociedad que derivan de distintas teorías —funcionalistas, estructuralistas, dialécticas, entre otras— brindan determinados lineamientos teóricos generales a modo de orientaciones básicas en las que se juegan distintos criterios acerca del mundo social que, por supuesto, no resultan externas a cualquier proceso de investigación empírica. Ponen en juego desde criterios epistemológicos, criterios de funcionamiento del mundo social, de concepciones de sujeto hasta criterios valorativos acerca de aspectos relevantes y secundarios de la vida en sociedad<sup>8</sup>. Un nivel que,

<sup>7</sup> P. Willis (1985) "Notas sobre el método" en *Cuadernos de Formación N°2*; Red Latinoamericana de Investigación Cualitativa de la realidad escolar; Santiago; Chile

<sup>8</sup> En las polémicas de las últimas décadas, han resultado un aporte los amplios cuestionamientos acerca de la rigidez y el dogmatismo de aplicación de estos niveles de la teoría social. No obstante, muchas de las críticas han planteado el "fin de los grandes relatos" bajo el supuesto de su "obsolescencia" y la irrupción de lo que E. Grüner denomina la *fetichización de los particularismos* y de los "juegos de lenguaje" "estrictamente locales y desconectados entre sí", como dice este autor, promueven "algún neoelecticismo o neorelativismo que termine renunciando a la lucha por el sentido (...)" E. Grüner: "Introducción" en F. Jamenson; S. Žizek: *Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*; Paidós; México D.F.; 1998

aún cuando sólo pueda actuar a modo de trasfondo básico de una investigación, cuanto más re-conocida es su impronta más reflexiva y autoconsciente será su uso explícito o implícito.

No obstante, hay que destacar que la práctica concreta de una investigación requiere, además, pasar a *otro nivel teórico*: el de una *construcción en un nivel más específico -particular-* a la problemática de estudio. Es decir, un nivel teórico acorde a la investigación propuesta y, por lo tanto, anclada en una teorización que orienta y guía el proceso de investigación en sus diferentes momentos de implementación.

En efecto, se trata de un nivel que supone la construcción de relaciones entre *conceptos* y *categorías* pertinentes que se irán afinando, precisando y/o modificando a lo largo de todo el proceso de la investigación en un permanente diálogo con los materiales empíricos<sup>9</sup>.

El conjunto de esos conceptos y categorías configurados en interacción con la información empírica y puestos *en relación* a través de una orientación o direccionalidad teórica que le otorga coherencia, se transforman en el andamiaje o en la trama argumentativa en el proceso de construcción de un objeto de estudio.

A lo largo de ese proceso en el que la teoría se va integrando en el mismo quehacer de una investigación, se generan diferentes movimientos y, también, diferentes niveles de abstracción conceptual. Si partimos reconociendo que no son "neutros" ni los primeros interrogantes que nos formulamos, ni las "observaciones" empíricas que realizamos sino, por el contrario, que todo el proceso de investigación está "cargado de teoría", será evidente que estos esquemas perceptivos - explícitos o no- pasen por distintos *niveles de construcción*<sup>10</sup>. Dentro de esta concepción, como el mismo autor lo plantea, usamos la noción de *teoría* en un sentido amplio en tanto no sólo incluye aquellas formuladas con determinado rigor sino también al conjunto de afirmaciones y suposiciones, explícitas o implícitas que circulan durante todo el quehacer de una investigación. Estas

<sup>9</sup> Aquí, estamos entendiendo como *conceptos* aquellos que hacen referencias a cierta *relación* entre distintos aspectos de una determinada delimitación de la vida social, mientras que consideramos a las *categorías* como aquellas que nombran y/o caracterizan aspectos que, incluso, pueden estar contenidos en un concepto. Conceptos y categorías hablan, también, de diferentes niveles de abstracción en el proceso de construcción de un objeto de estudio.

<sup>10</sup> Rolando García plantea que los esquemas conceptuales no surgen *ex nihilo* sino que son elaborados en un lento proceso constructivo en el que se van desarrollando -en una "espiral dialéctica"- distintos *niveles de conocimiento*. Rolando García (1986) "Conceptos básicos para el estudio de sistemas complejos" en Enrique Leff (coord.) *Los problemas del conocimiento y la perspectiva ambiental del desarrollo*; Siglo Veintiuno Editores; México, D.F.

"teorizaciones" —como las denomina R.García<sup>11</sup>— al inicio de un proceso de investigación, pueden tomar diferentes formas. Entre sus extremos, suelen presentarse ya sea como esquemas o moldes prefijados que pueden expresar relaciones muy generales —y, por lo tanto, con limitaciones en la complejidad y riqueza que supone un conocimiento más específico— o ya sea como teorías implícitas y desorganizadas que también diluyen las características de determinadas relaciones particulares.

Sin embargo, estos momentos iniciales que plantean situaciones y/o relaciones en abstracto, a veces, son como el piso a partir del cual es necesario continuar profundizando y problematizando en sucesivas reconceptualizaciones dialogando con la información empírica.

Un proceso que obliga, en ese ir y venir que supone la comunicación teórica-empírica, de la construcción de relaciones conceptuales abiertas a la comprensión y explicación de procesos a escala de la problemática delimitada. En otras palabras, obliga a niveles de construcción apropiados a la dinámica particular de los fenómenos o hechos. Un trabajo sobre los detalles que, a modo de *espiral dialéctica*, va integrando y haciendo inteligibles un conjunto de situaciones inconexas, caóticas.

Un proceso de construcción *espiralado* que va organizando/relacionando hechos dispersos a nivel de su particularidad y, al mismo tiempo, abriéndose al conocimiento de relaciones con otros niveles contextuales que posibilite comprenderlos y explicarlos en su *totalidad concreta* (K.Kosik; 1983)<sup>12</sup>.

En tercer lugar, habría que decir que la peculiaridad que este proceso de construcción adquiere en la investigación antropológica es la mediación del "mundo conceptual en el que viven los sujetos" (C.Geertz; 1987)<sup>13</sup>. De ahí la permanente tensión entre la necesidad de aprehender/entender ese universo, incorporar en el análisis sus propias categorías sociales y, simultáneamente, hacerlo inteligible en su relación contextual con otros procesos que hacen a la construcción de un objeto de estudio.

<sup>11</sup> R.García (1986) op.cit.

<sup>12</sup> Karel Kosik entiende como "totalidad concreta" un todo estructurado en su dinámica y autocreación. Confrontando las críticas de Popper, Kosik aclara que "la totalidad no significa todos los hechos. Totalidad significa: realidad como un todo estructurado y dialéctico, en el cual puede ser comprendido racionalmente cualquier hecho (clase de hechos, conjunto de hechos). Reunir todos los hechos no significa aún conocer, y todos los hechos (juntos) no constituyen aún la totalidad. Los hechos son conocimiento de la realidad si son comprendidos como hechos de un todo dialéctico, esto es, si no son átomos inmutables, indivisibles e inderivables, cuya conjunción constituye la realidad, sino que son concebidos como partes estructurales del todo". K.Kosik (1983) *Dialéctica de lo concreto*; Grijalbo; México D. F.

<sup>13</sup> Clifford Geertz (1987) *La interpretación de las culturas*; Gedisa Editorial; México

De lo anterior, se desprende otro aspecto que hace al papel de la teoría en el proceso de investigación y su relación con ese "mundo conceptual" o con el "sentido común" de determinados conjuntos sociales. Desde nuestra perspectiva, la teoría no es entendida como un cuerpo desgajado del conocimiento social, elaborada en "contra del sentido común" (P.Bourdieu-J.C.Chamboredon-J.C.Passeron; 1975)<sup>14</sup>. Si bien una de las herramientas constitutivas de cualquier quehacer investigativo es el poner en duda las prácticas, saberes, creencias o conocimientos que circulan como *naturalizados* en la vida social, ello no implica desconocerlos como parte de una problemática a estudiar. Por el contrario, interesa su conocimiento y, el modo de acceder a ello, de usar o jerarquizar determinadas categorías sociales o émicas que permitan entender ciertos procesos, dependerá de la concepción teórica que implícita o explícitamente orienta una investigación. Por lo tanto, la teoría interactúa con el sentido común o con los "conocimientos locales", a los que irá integrando como parte del conocimiento a construir.

### 3. NIVELES EN LA CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO Y COMUNICABILIDAD DE LAS INVESTIGACIONES .

Trataremos de referirnos brevemente a ciertas cuestiones vinculadas al producto final del proceso de investigación. Comencemos recordando que hemos diferenciado al *objeto de estudio* del "problema de investigación" y, obviamente, que no debemos confundirlo tampoco con los "referentes empíricos".

Aquí hablamos de *objeto de estudio* para hacer referencia al proceso de construcción resultante de una investigación. Es decir, ese producto final al que se llega luego de múltiples construcciones teóricas empíricas ("llegada" provisoria que abre, por lo general, nuevos interrogantes para continuar investigando). Como plantea E. Rockwell (1987) "el *objeto de estudio* se construye teóricamente, mediante el uso de categorías que vinculan las relaciones conceptuales con el referente empírico. La escala, el nivel y el carácter de esas categorías son problemas generales del proceso de análisis".

En el proceso de una investigación, podemos plantearnos distintos *niveles* en la *construcción del objeto de estudio* (E.Achilli; 2000)<sup>15</sup> que, de algún modo, se vincula con lo que ya hemos planteado anteriormente. Por lo

<sup>14</sup> P-Bourdieu-J.C.Chambaredon-J.C.Passeron (1975) *El oficio de sociólogo*; Siglo XXI editores; Buenos Aires

<sup>15</sup> E.Achilli (2000) *Investigación y Formación Docente*; Laborde Editor; Rosario; Argentina

tanto, la noción de *nivel* está utilizada para hacer referencia a la mayor o menor *abstracción/generalidad* de los conocimientos que se intentan construir.

En tal sentido, se podría pensar en: *niveles de análisis descriptivo* en los que, las *relaciones* constitutivas del *objeto de estudio* se *construyen* de un modo más cercano a la *particularidad co-presencial* de determinada problemática aunque, siempre, sin descuidar las condiciones y límites sociohistóricos en que se inscriben. Descripciones que remiten a las prácticas y procesos que construyen los sujetos en sus interacciones cotidianas contextualizadas. Además, también en *niveles de análisis explicativos* en los que, sin neutralizar las *relaciones* constitutivas de la particularidad copresencial se las inscribe y construyen al interior de *relaciones estructurales generales*<sup>16</sup>.

Ahora bien, en el proceso de aprendizaje del oficio de investigación, como parte de ese "aprender haciendo" se incursiona en el camino de ser investigador "leyendo investigaciones". Como dice M. Maldonado (2000), "para ser investigador hay que leer investigaciones, pues allí, desde un conocimiento que se dispone a observar de otra manera, es decir, a observar advertido, se puede aprender mucho de los trabajos de otros. No con la intención de reproducirlos ni de tratar de ser como ellos, en la investigación una de las reglas básicas es respetarse a uno mismo, seguir los pálpitos, buscar caminos propios"<sup>17</sup>.

En otras palabras, se puede aprender acerca de cómo los investigadores construyen diferentes objetos de estudio y, además, poner de relieve los propios caminos que realizamos.

*Le sugerimos analizar los modos de construcción de objetos de estudios en distintas investigaciones socioantropológicas*

M. Berteley Busquets (2000)<sup>18</sup> dice que los estilos personales, tanto en la manera de investigar como en la forma de interpretar, no están exentas de escollos, contradicciones, imprecisiones y ambigüedades. A su vez, la

<sup>16</sup> En el trabajo original (E.Achilli; 2001; op.cit.) diferenciábamos a los niveles de construcción como: a) "descripción analítica" y b) "explicación conceptual". Preferimos las utilizadas en este texto ya que, la anterior, podría dar lugar a pensar en la "descripción" como no conceptual.

<sup>17</sup> Mónica Maldonado (2000:52) *Introducción a la Investigación Educativa* (Módulo I); Postítulo en Investigación Educativa a Distancia; Ministerio de Educación de la Nación; Programa de Formación Docente; Maestría en Investigación Educativa; Universidad Nacional de Córdoba

<sup>18</sup> María Bertely Busquets (2000) *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar.*; Paidós; México

autora plantea que el diálogo y la socialización, así como el debate y la argumentación, inciden en la construcción colectiva de un campo de investigación que puede estar lleno de fisuras, como el etnográfico.

En relación a ello, el sentido de la actividad propuesta, no es ni el de incentivar a la reproducción de estilos ni inhibir considerando que no podrá construir objetos de estudio a la manera de tal o cual. Más bien, es una invitación a explicitar el propio estilo. En otras palabras, una invitación a abrir reflexiones acerca de las elecciones y opciones teóricas, empíricas, metodológicas desde las que trabaja. A su vez, a que las debata y argumente en espacios colectivos como posibilidad de ir afinando las construcciones realizadas, encontrando las "fisuras", compartiendo "descubrimientos", dificultades, interrogantes.

## LA COMUNICABILIDAD DE LAS CONSTRUCCIONES DE INVESTIGACIÓN. LÓGICAS DE INVESTIGACIÓN Y LÓGICA DE EXPOSICIÓN

Finalmente, haremos algunas referencias a los *modos de comunicar* las construcciones realizadas en un proceso de investigación. Ello supone pensar en las "lógicas de investigación"; su relación y diferenciación con las "lógicas de exposición". Una preocupación que, desde luego, no es nueva en las ciencias sociales. Ya a mediados del siglo XIX, Marx planteaba algunas consideraciones teóricas metodológicas sobre ello. Más cercano a nuestros días, este tipo de reflexiones se han multiplicado, en especial, vinculadas a las críticas a los modelos positivistas de investigación. En tal sentido, pueden identificarse las tensiones y dificultades que surgen cuando, los investigadores, se plantean cómo construir una lógica de exposición lo más cercana posible a las múltiples decisiones y construcciones sucesivas que se van logrando en un proceso de investigación<sup>19</sup>. No obstante como plantea P. Bourdieu (1988)<sup>20</sup> :

<sup>19</sup> Nos planteamos estas cuestiones en varios Informes de investigación y/o publicaciones. Uno de los primeros fue en E. Achilli (1988) *Escuela, participación y democracia. Investigación de la cotidianeidad escolar* (Informe final); Centro Rosario de Investigaciones en Ciencias Sociales (Cricso); Rosario; Argentina

<sup>20</sup> P. Bourdieu (1988) *La distinción*, Taurus; Madrid (org. 1979)

“Aunque, el orden de exposición que toma como punto de partida el punto de llegada de la investigación sea menos favorable para la complaciente presentación de datos y protocolos de procedimientos que ordinariamente se tienen como la mejor garantía científica y aunque el aumento de rigor que implica tenga como contrapartida toda una serie de elipsis y de abreviaciones apropiadas para reforzar las prevenciones de los que permanecen vinculados con una representación ingenuamente empirista del trabajo científico, ha terminado por imponerse como el único que permite volver a situar cada hecho en el sistema de relaciones en que tiene su valor de verdad” (P.Bourdieu; 1988)

En el caso de la investigación socioantropológica las reflexiones acerca de la escritura se han expandido desde las propias características disciplinarias. En muchos casos se ha centrado en la “escritura etnográfica” y la tensión entre el “modo en que se ‘establecen’ los ‘resultados’ en las “ciencias duras”, por un lado, y el que deviene de “construir textos” “a partir de experiencias claramente biográficas que es lo que al fin y al cabo hacen los etnógrafos” (C.Geertz; 1989)<sup>21</sup>

Desde nuestro punto de vista, aún cuando la “construcción del texto” es importante ya que no resulta neutral, sin embargo no la ubicamos al mismo nivel de la “ficcionalidad” literaria, como trata de hacerlo mucha antropología postmoderna que, por ende, “relativizan” los conocimientos generados. En todo caso, el cómo organizar la escritura nos importa, más allá de su valor “literario” que, por supuesto, si se logra mejor, por el nivel de coherencia con la lógica de investigación en la que nos inscribimos. Y, por lo tanto, para no traicionar en la exposición la concepción con que abordamos una determinada problemática sociocultural<sup>22</sup>. En tal sentido, una inquietud por comunicar las ideas atendiendo tanto a la claridad y precisión del lenguaje y, a la vez, vigilando que la escritura no violente determinada concepción desde la que construimos un objeto de estudio. Violencia por los límites de la misma escritura o por poner en evidencia otras concepciones que se introducen inadvertidamente. De ahí también la importancia de problematizar los modos de comunicar.

<sup>21</sup> Clifford Geertz: *El antropólogo como autor*, Ediciones Paidós; Barcelona

<sup>22</sup> E.Achilli (2000) *Escuela, familia y etnicidades. Investigación socioantropológica en contextos interculturales de pobreza urbana* (Tesis Doctoral; Plan de Trabajo); Facultad de Filosofía y Letras; Universidad de Buenos Aires

Finalmente, la preocupación por como comunicar se vincula a la importancia por democratizar los conocimientos generados y, en tal sentido, vincularlos a los problemas sociales de los que surgieron.

Le proponemos finalizar este texto, con interrogantes que pueden clarificar el oficio de la investigación. Si al inicio de una investigación, planteamos para la reflexión ¿cómo "pasar" de un problema social o sociocultural de la realidad empírica a la construcción de un "problema de investigación"? Al finalizar el proceso investigativo, podemos invertir el interrogante: ¿cómo "volver" los conocimientos derivados de la construcción de un "objeto de estudio" al problema social o sociocultural empírico? o más apropiadamente ¿cómo socializar los conocimientos construidos con los sujetos partícipes de una determinada problemática sociocultural?

En síntesis, últimos interrogantes que hacen del oficio de la investigación un quehacer con sentido sociohistórico.