

ANTROPOLOGÍA Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN. CONTRIBUCIÓN AL DEBATE CONCEPTUAL Y PEDAGÓGICO¹

Graciela Batallán²

Resumen/*Abstract*

La reflexión sobre la metodología de la investigación "cualitativa" y su estudio en la universidad y otros niveles educativos pone en discusión paradigmas y corrientes de pensamiento que la identifican con la enseñanza de técnicas para la producción de información empírica. Desde una posición crítica, este artículo sostiene que el punto nodal de esta enseñanza es el proceso de construcción del objeto de investigación y que este proceso acredita la centralidad del investigador. De acuerdo con el enfoque teórico-metodológico que distingue la especificidad del objeto de las ciencias sociales en su constitución lingüística y en la capacidad de agencia de los actores temporalmente situados, el investigador (también agente social), además de apropiarse del alcance e historicidad de los conceptos utilizados para problematizar las relaciones a investigar, requiere analizar la reflexividad de su lenguaje inscrito en los supuestos que orientan su investigación. De esta forma, la formación de los investigadores, al ponderar esta centralidad, actualiza la problematización de su discurso cotidiano.

Palabras clave: métodos cualitativos, enfoque histórico-etnográfico, centralidad del investigador, objetividad, pedagogía crítica

ANTHROPOLOGY AND RESEARCH METHODOLOGY. CONTRIBUTION TO THE CONCEPTUAL AND PEDAGOGICAL DEBATE

Reflection on the methodology of "qualitative" research and its study at the university and other educational levels brings into discussion paradigms and currents of thought that identify it with the teaching of techniques to produce empirical information. From a critical position, this article argues that the nodal point of this teaching is the process of construction of the research object and that this process accredits the centrality of the researcher. In accordance with the theoretical methodological approach that distinguishes the specificity of the object of the social sciences in its linguistic constitution and in the agency capacity of the temporally situated actors, the researcher (also a social agent), in addition to appropriating the scope and historicity of the concepts used to problematize the relationships to be investigated, requires analyzing the reflexivity of their language inscribed in the assumptions that guide their research. In this way, the training of researchers, by weighing this centrality, updates the problematization of their daily speech.

Keywords: qualitative methods, historical- ethnographic approach, centrality of the researcher, objectivity, critical pedagogy

¹ *The Oxford Encyclopedia of Qualitative Research Methods in Education*, George W. Noblit (ed.), Oxford University Press, 2020. Versión castellana de la autora. Se publica con autorización de los editores.

² Argentina. Universidad de Buenos Aires. E-mail: grabatallan@gmail.com



La discusión metodológica circunscripta a la cuestión de “los métodos” en ciencias sociales ha puesto el foco en la confrontación entre métodos “cuantitativos” y métodos “cualitativos”. En dicha oposición, los primeros monopolizan casi naturalmente los criterios de cientificidad establecidos, tales como la generalización y la objetividad, provenientes del paradigma positivista. Los segundos, los cualitativos, si bien adhieren tácitamente a dicho paradigma, son relegados y considerados etapas exploratorias o heurísticas de los procesos de investigación, y se les otorga menor legitimidad en las instancias institucionalizadas de la formación universitaria y otros contextos educativos. De hecho, el paradigma positivista, aún vigente, concede carácter de cientificidad a la prueba estadística asociada a los abordajes metodológicos “cuantitativos”, a pesar de que dicho paradigma y el modelo hipotético-deductivo de investigación que le es acorde han sido ampliamente reprobados en el debate teórico-epistemológico.

Por su parte, la enunciación “métodos cualitativos” para la investigación empírica, identifica al abordaje metodológico con las técnicas de “recolección de información” utilizadas en el trabajo de campo, sin que generalmente se haga referencia a su sustentación epistemológica. En este sentido puede decirse que la dicotomía entre “métodos cuantitativos” y “métodos cualitativos” encierra una discusión poco fructífera, que redundará en el menor reconocimiento o minusvalía de la producción intelectual generada por los métodos cualitativos.

Con la intención de contribuir a afianzar la reflexión en el campo de la producción del conocimiento en ciencias sociales y su enseñanza, este ensayo se propone desplazar el eje del análisis, desde los métodos o abordajes técnico-metodológicos hacia el de la construcción del objeto de investigación, explicitando el modo en que se enlazan los distintos elementos que lo constituyen. De esta manera el examen atiende a la articulación interna entre las dimensiones (ontológicas, conceptuales y epistemológicas) que intervienen en los enfoques metodológicos de investigación.

La exposición se divide en dos partes: la primera se refiere a las formas generalizadas de concebir los métodos “cualitativos”, teniendo en cuenta que su enseñanza se dirige a la formación de documentalistas; o sea, a productores de fuentes primarias, acerca del sentido que los agentes sociales dan a la acción social, basada en la primera tradición teórico conceptual de la antropología y en la particularidad de la

Observación Participante como su abordaje característico. Se señalan también los puntos centrales del debate y sus quiebres en el seno de la disciplina antropológica y otras ciencias sociales.

En la segunda parte se sistematizan las características del enfoque histórico-etnográfico para la investigación empírica y su enseñanza, a fin de contribuir a generar una alternativa a la postura tradicional en la formación de investigadores, y se amplían las referencias teórico-epistemológicas con los aportes de la producción de las ciencias sociales contemporáneas, en particular la contribución latinoamericana en este campo.

Los métodos “cualitativos” de investigación y los criterios de cientificidad

Como primer paso es necesario explicitar que la metodología de la investigación es un área de especialización dentro de las ciencias sociales, ligada a la producción del conocimiento. En términos generales, la investigación crea y/o discute la teoría, permitiendo —junto a su avance y renovación— aportar al debate social argumentado. Se trata de una actividad crítica, ya que remueve la apariencia estática de lo dado aportando elementos para el análisis y la explicación de problemáticas sociales relevantes.

Como en todas las especializaciones, la metodología de la investigación también participa de las tensiones de un campo de poder dentro de la comunidad científica, que trabaja en el presente sobre saberes institucionalmente sedimentados. De esta manera, la “comunidad” está surcada por presiones y resistencias que potencian la polémica por la hegemonía de las distintas orientaciones. Los criterios de cientificidad de las investigaciones, que están en el centro del debate, manifiestan, explícita o implícitamente, el modo en que los nuevos conocimientos deben dar cuenta de sus argumentos y de si éstos son legitimados por la particular tradición disciplinar o son discordantes con ella.

En este sentido, la ciencia como institución reclama de sus miembros la explicitación de los criterios científicos (el ideal de ciencia) que se ponen en juego en las investigaciones y se expresan en el conocimiento acumulado y en la solidez teórico conceptual que presentan, pero también en la justificación metodológica sobre la cual la investigación empírica teje sus argumentos. Dentro de estos criterios, las investigaciones deben responder al axioma de la objetividad, que —aún puesto en cuestión— da por sentado que la nueva producción es un conocimiento “real”, “veraz” o “fidedigno”, en contraposición con los

manifiestos de denuncia o los ensayos de ficción o la literatura.

La definición de los métodos cualitativos es consustancial con “la centralidad del investigador” en la producción de la información (el dato); por lo tanto, el criterio de científicidad no puede sostenerse por la vía de los abordajes o los métodos (los que necesariamente están traspasados por dicha centralidad), sino que se debe pasar al análisis de los fenómenos estudiados. En el sentido común de la ciencia, este desplazamiento les otorga a los métodos “cualitativos” un status de “hermano menor” en el campo de la investigación empírica de las ciencias sociales. La confianza depositada en los instrumentos estandarizados de los abordajes “cuantitativos” (que hacen posible la ilusión de la generalización estadística de resultados a nivel macro social), se despegan de los abordajes “cualitativos”, estigmatizados por carecer de objetividad y estar contaminados en su neutralidad, por la inevitable subjetividad del investigador.

Esta cuestión insoluble se transfiere a la enseñanza de la metodología de la investigación en ciencias sociales, en la que las materias pertinentes se dividen entre asignaturas que enseñan “métodos cuantitativos” (por lo general Metodología A) y las que enseñan “métodos cualitativos” (por lo general Metodología B). No obstante, la enseñanza de estos últimos (por su anclaje directo en el mundo de la experiencia) requiere formar a los estudiantes en el oficio de trabajador de campo, es decir, en el de productores de fuentes primarias, o de *documentos de primera mano*. Por su cualidad específica (documentar el sentido dado a la acción por los protagonistas), dicha enseñanza está orientada, necesariamente, por la preocupación en la producción fidedigna (veraz) de la información y la rigurosidad en la apropiación de los principios y reglas con relación a la ética. Entre las últimas se encuentran el respeto a la textualidad de las expresiones y voces registradas y la no coerción o manipulación afectiva o emocional de los entrevistados.

Lo anterior nos indica que en el propósito formativo —más allá de la dimensión ético/moral del oficio del documentalista— está presente la prevención por “la objetividad” de lo registrado, es decir, el cuidado de que el documento sea auténtico e imparcial con respecto a la mirada, juicio, o emocionalidad del investigador. Tal “vigilancia” corresponde al campo de la producción científica, en su prosecución por producir documentos que sean considerados como tales. Aun en las corrientes del anarquismo metodológico (Feyerabend 1974) o del escepticismo posmoderno con respecto a la existencia de criterios

de verdad, esta cuestión se mantiene adscripta a la comunidad científica, dentro de la cual – eventualmente– se debate.

Estas apreciaciones dan pie a reforzar la perspectiva esbozada: los criterios científicos están (o deben ser) acordes con su “objeto de conocimiento” que, desde luego, es diferente en las ciencias sociales que las ciencias físico-naturales, adoptadas como parámetro de “la ciencia”. No obstante, el canon positivista de la ciencia unificada acompaña de manera naturalizada los argumentos sobre la cientificidad de la investigación cualitativa, particularmente en la tradición culturalista de la antropología.

La Observación Participante en el origen de los métodos cualitativos

La Observación Participante de la antropología es, sin dudas, el principal antecedente de los métodos “cualitativos” de investigación. Su desarrollo y consolidación se asocia a la etnografía como método identificado con el trabajo de campo para el estudio de los pueblos sin escritura (“fuera de la civilización”), los que fueron objeto de interés científico durante la expansión colonialista de los países centrales europeos a principios del siglo XX. La nominación etnografía se refiere también al género literario descriptivo que fuera el sello de la primera tradición disciplinar.

Es importante destacar que el estudio de “otras culturas” y el método asociado al mismo surgen al fragor del debate entre la teoría funcionalista en gestación y el evolucionismo hegemónico vigente en el campo de la ciencia (Stocking 1993). Aun cuando ya existían otros antecedentes, se atribuye a Bronislaw Malinowski (1884-1942) y a sus investigaciones sobre los pueblos ágrafos de tecnología simple en Melanesia, la sistematización del método del trabajo de campo (Malinowski 1986).

La minuciosa descripción de las formas de vida estudiadas tuvo como propósito rebatir las argumentaciones sobre la “inferioridad” atribuida a estos pueblos. El trabajo de documentación etnográfica del período se preocupó por exponer tanto la lógica, o “racionalidad”, de otras formas de vida, con sus diversas cosmovisiones, como la organización económica y política de estos pueblos denominados primitivos actuales.

El abordaje metodológico del trabajo de campo y el presupuesto de la “alteridad” constituyeron la identidad de la antropología como disciplina dentro de las ciencias sociales, al tiempo que sus argumentos,

basados en la investigación empírica, contribuyeron al quiebre de la creencia en “la normalidad”, representada por la civilización occidental como estadio superior del desarrollo de la humanidad.

La complejidad de las formas de organización de las “culturas primitivas” que revelan las fuentes de primer grado, y la persuasión ejercida en el reconocimiento de su particular racionalidad mediante las descripciones realizadas, legitimaron la existencia de la diversidad humana (el relativismo cultural), que se centra en la dimensión ético-moral del debate y en los postulados anti racistas. La fuerza de estos argumentos, documentados por la investigación empírica antropológica, dio lugar a su consideración en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948.

La particularidad del objeto de investigación etnográfica del período clásico, el *ethos* (las costumbres valoradas) de los pueblos sin escritura, significó iniciar su estudio registrando *in situ* el lenguaje en uso, las rutinas, los énfasis puestos en la interacción (“la vitalidad del acto”) y los imponderables de la vida cotidiana (Malinowski 1986). De ese modo, la interpretación y el análisis de los modos de vida retoman la tradición hermenéutica para el estudio de los fenómenos sociales presentes en la obra de Wilhelm Dilthey (1833-1911), quien sostiene —en su caracterización de las Ciencias del Espíritu— que la especificidad de los fenómenos histórico-culturales es el sentido que le otorgan quienes los vivencian (Dilthey 1883). Este axioma establece el fundamento del trabajo de campo como método de investigación. Comprender la lengua es comprender los códigos de comportamiento que la informan (“la cultura”). El investigador registra lo dicho y actuado en su contexto, traduciendo la interpretación de “los nativos” para hacerla comprensible a los lectores, los científicos del mundo occidental (“los de acá”). Su labor es la del intérprete y traductor de “una cultura” a “otra”. Desde el punto de vista de la teoría funcionalista que informa el canon sobre trabajo de campo, el llamado “punto de vista nativo” se refiere a un marco cultural esencialmente compartido.

El traslado o “el viaje” del investigador hacia mundos exóticos, la larga permanencia en el lugar (el campo) y la operación emocional de hacer “familiar lo extraño” por empatía, sienta las bases del canon metodológico funcionalista, en el que la Observación Participante es el abordaje privilegiado. No obstante, tal como sugieren sus términos, la Observación Participante es una convergencia, pero al mismo tiempo una contradicción entre paradigmas. La aproximación *comprensivista*, dada por la “participación” del investigador en el mundo social en el que se sumerge, busca generar una comunicación libre de

coacciones, sostenida en *la confianza*, con el propósito de captar contextualmente el sentido dado al habla y a la gestualidad por los pueblos estudiados. A su vez, la “observación” de “lo fijo e inmutable” (que responde a la escisión entre estructura y sentido) mantiene la pretensión de objetividad de la ciencia positiva. En esta aproximación metodológica, la observación externa actúa como contrastación permanente de comprensión del sentido, obtenida mediante la participación/interlocución del investigador con los agentes (Batallán y García 1992).

La Observación Participante, como marco general de diversas “técnicas” específicas (entrevistas abiertas, genealogías, biografías, etc.) logró, durante los primeros años de desarrollo de la disciplina, ser legitimada por la comunidad de la ciencia al investir al antropólogo como un testigo garantizado por ella. En su exigencia de “objetividad”, el yo testimonial del investigador/autor de las primeras etnografías fue el resguardo de la cientificidad del conocimiento antropológico. La fuerte crítica al *mito* del trabajo de campo, iniciada en el seno de la disciplina, puso especial atención en las descripciones etnográficas y en la retórica. Ironizando, Clifford Geertz (1984) indicó que ésta se debía más a la magistral pluma de los antropólogos/autores que a la veracidad de las formas de vida descriptas. Puede agregarse que la persuasión lograda en los lectores fue posible no sólo por el efecto de género literario, sino porque la valoración de la ciencia en sí produjo en los lectores un meta-reconocimiento que construyó al investigador de campo como una autoridad legítima e indiscutible (Batallán 1995).

Desde la mencionada crítica hasta la actualidad, el problema metodológico así planteado aún persiste, ya que los métodos “cualitativos” o etnográficos, no pueden responder al modelo positivista que exige la escisión entre el investigador y los sujetos que constituyen las relaciones investigadas. Es curioso destacar que no sucede lo mismo con los métodos “cuantitativos”, a pesar de que tampoco cumplen cabalmente con los criterios de cientificidad. Si bien se supone que la mediación de los instrumentos (cuestionarios, encuestas, etc.) evitan la subjetividad del investigador, autores como Aaron Cicourel (1982) demuestran que éstos garantizan la validez por la *extensión* de resultados, pero no pueden garantizar la confiabilidad de la información, dado que —por ser instrumentos precodificados con preguntas mayormente cerradas— las respuestas obtenidas violan dicho criterio, que es consustancial a una comunicación abierta. No obstante, su prevalencia soslaya su incumplimiento como criterio de cientificidad.

El interés por los métodos “cualitativos”, el conocimiento en profundidad (intensivo) que éstos habilitan

con relación a la especificidad de los fenómenos sociales, son reconocidos y recomendados para el estudio de “casos”, o de pequeños mundos particulares. De todos modos, en las sociedades industrializadas actuales, el método cualitativo (fuera de la disciplina antropológica) se utiliza en las instancias “exploratorias” de investigación, lo que le da un valor heurístico que, sin embargo, no logra retomar la legitimidad que tuvo en sus orígenes, cuando su objeto de estudio era “los otros”, extraños, diversos en sus lenguas, costumbres y modos de vida al de las sociedades centrales del capitalismo europeo en expansión.

La metodología de la investigación empírica y el quiebre del concepto de cultura

Los cambios producidos en el contenido y el alcance del concepto de *cultura*, según los debates dentro de la comunidad científica, poseen una importancia principal por su alianza con la reflexión sobre los “métodos cualitativos” y su enseñanza, ya que dicho concepto permite incluir o excluir del análisis la acción de los sujetos y su significado. A pesar de que en el sentido común (científico y social) se da por sentado un consenso sobre esta noción, el uso “comodín” del término no siempre acompaña los cambios teóricos que lo articulan con la dimensión metodológica de la investigación. Su uso acrítico acompaña, en el mismo sentido, a la Observación Participante como metodología privilegiada, y a una noción territorializada de *campo* empírico.

La noción de cultura se identifica por primera vez entre el siglo XV y XVI como acepción ligada al cultivo de la tierra y su cuidado, posteriormente deviene en sinónimo de desarrollo humano y es recién en el siglo XIX que los filósofos de la Ilustración la utilizan como equivalente de civilización. Este sentido racionalista secular fue retomado por los antropólogos evolucionistas de la época —cuyo exponente fue Herbert Spencer (1820-1903)— para sostener un modelo de darwinismo social con marcadas connotaciones racistas. Al mismo tiempo que el evolucionismo, surgió, como reacción, el movimiento romántico, que ubicó a las “culturas nacionales” y sus tradiciones como barrera a la idea del progreso universal. Las “culturas locales”, asociadas al territorio, plantearon su derecho a ser reconocidas como “las formas peculiares de vida” de un pueblo. El filósofo alemán Johann Herder (1744- 1803), atacó la concepción de progreso de la filosofía de la Ilustración que culminaba en la cultura europea civilizada, proponiendo hablar de “culturas” en plural.

La teoría funcionalista, en su variante norteamericana representada por Franz Boas (1858-1942), asienta

sus raíces en el romanticismo alemán, profundizando la crítica a la idea de la cultura como una noción universal. La tipificación de los “modos de vida” de los pueblos originarios del sur de América del Norte se plasma en descripciones holísticas memorables, como las de la escuela “Cultura y Personalidad” desarrollada por sus discípulas Ruth Benedict (1887-1948) y Margaret Mead (1901- 1978).

En el plano epistemológico, el naturalismo empirista fue el fundamento del “culturalismo”, que sostiene que el registro “directo” de los modos de vida documentados por el trabajo de campo proporciona, de por sí, la información necesaria para justificar el análisis. Esta corriente, aún vigente en la enseñanza de metodología de la investigación, brinda al concepto de cultura un alcance explicativo sobre la interacción social.

A pesar de que con la consolidación de la expansión capitalista europea, las “culturas puras” (no contaminadas por Occidente) dejaron de existir, los estudios etnográficos mantuvieron metodológicamente la vigencia del referente empírico territorial como sede y/o sinónimo de un pueblo o *cultura*, y la “alteridad” como objeto y definición de los estudios antropológicos en la primera tradición. La confrontación entre “ellos” (las sociedades ágrafas como un todo coherente) y “nosotros” (la sociedad occidental y su concepción de ciencia unificada) se mantuvo sustentada por la noción holística de cultura en el plano teórico.

Progresivamente, el objeto de investigación fue trasladándose tanto hacia poblaciones, comunidades o grupos situados en los márgenes de los centros de poder urbanos, como al estudio de sectores de la propia sociedad que no responden a los parámetros vigentes de la “normalidad” establecida. De manera paulatina, los movimientos de descolonización impactaron en la antropología norteamericana, que intentó desembarazarse del halo colonialista al que se asoció la disciplina hasta mediados del siglo XX. A pesar de los cambios, el patrón conformado por la trilogía Cultura-Observación Participante-Campo recién comienza a resquebrajarse por los efectos que el llamado *giro lingüístico*, reactivado por la filosofía, produce en las ciencias sociales en general (Wittgestein 1988; Winch 1971; Gadamer, 1988 Ricoeur 1984; Austin 1982). Un texto clave que ilustra esta reconfiguración es “La descripción densa” de Clifford Geertz (1973), en el que el autor coloca, por primera vez, en relación crítica la revisión del concepto de cultura con la metodología del trabajo de campo.

En su argumentación, sostiene que *la cultura* no es un patrón coherente ni sobre determinante de las conductas, sino que la presenta como un “código público” (un documento activo), sólo posible de ser comprendido y analizado en la interacción social, donde “el fluir de las conductas encuentran su sentido”. Esta perspectiva limita a la observación como método para el estudio de los fenómenos simbólicos, ya que sólo es posible comprender (interpretar) el sentido de estos por medio del diálogo y la conversación. De esta manera inicia las futuras críticas al canon, que profundizarán sus discípulos a fines de los años ochenta, Geertz dirá —con respecto a la ligazón de esta noción con la territorialidad— que “no hay aldeas típicas” y que “el objeto de estudio, no es el lugar de estudio”: “no estudiamos aldeas, sino en aldeas”. Recuperando el término “descripción densa” de Gilbert Ryle, caracteriza a la etnografía y —a partir del ejemplo del guiño que el mismo autor presenta— demuestra que sólo podemos saber qué indica un gesto si conversamos con quienes comparten su significado. Apoyándose en la semiótica esboza una crítica al conocimiento por empatía con la tradición culturalista, al decir que “no tratamos de convertirnos en nativos”, sino de conversar con ellos. Destaca, metodológicamente, el papel del investigador como intérprete de las interacciones sociales, reconociendo a partir de Hans-George Gadamer (1999), que nos acercamos al objeto de investigación con nuestra precomprensión, y atravesamos el proceso de cognición mediante “inferencias e implicaciones”.

El argumento que Geertz utiliza sobre el concepto de cultura se acerca a la teoría weberiana de la acción, ya que la presenta como formada por “estructuras significativas superpuestas” que responden a una “lógica informal de la vida real”: “el hombre vive en “redes que él mismo ha tejido”. La derivación metodológica se encamina hacia documentar dicha acción en los escenarios sociales, que son el contexto específico de los procesos a investigar.

A pesar del quiebre que esta reflexión produjo en la noción de cultura —proveniente del pensamiento durkhemiano—, entendida como una entidad inalterable, no alcanza para argumentar sobre la capacidad de *agencia* de los sujetos, dado que “la perspectiva del actor” queda supeditada al “marco cultural” que informa a los sujetos. Esta persistencia es derivación del razonamiento funcionalista, que sostiene que si bien los actores son intérpretes, lo son dentro de *su cultura*, que han adquirido durante la socialización (endoculturación), junto al lenguaje donde ya está plasmada (Batallán y García, op. cit.).

Si bien en el ámbito académico la concepción esencialista de cultura ha retrocedido junto a la perspectiva

sistémica del funcionalismo, la limitación de esta teoría reaparece en los escritos etnográficos del mismo autor y también en algunos enfoques críticos provenientes del marxismo. El peso de la noción explicativa de cultura y su efecto holístico integrador de los grupos sociales, pervive en el uso habitual que se realiza, por ejemplo, en la investigación educativa cuando se habla de *cultura escolar*, *cultura juvenil* o incluso de mayor o menor *capital cultural* de los alumnos como determinante del “habitus”, tal como sugieren algunas lecturas del pensamiento de Pierre Bourdieu (Batallán 2007). Ese alcance explicativo atribuido a la noción de cultura –si bien en contradicción con los cuerpos teórico generales en donde se inserta– está reforzado por el razonamiento tautológico de su contenido, que impide visibilizar la acción social y su heterogeneidad, habilitando el análisis del conflicto social sólo como un “choque cultural”.

Como veremos más adelante, el reconocimiento de la inflexión que produjo la crítica al concepto de cultura tradicional y los aportes que posteriormente hicieron a la noción de campo y otras reglas del trabajo de campo algunos de los representantes del movimiento llamado posmoderno en Estados Unidos (Rosaldo 1991; Clifford 1991, 1995; Marcus y Fiske, 2000), habilitaron el desarrollo de un nuevo enfoque de investigación, cuyas bases provienen de la reflexión llevada a cabo inicialmente por la antropóloga Elsie Rockwell (1980) en el estudio sobre los procesos educativos en México. En su enfoque, en el que convergen vertientes teóricas del marxismo gramsciano y del revisionismo estructuralista del mismo cuerpo teórico (Heller 1976; Williams 1981; Thompson 1991; Samuels 1981; Willis 1985, 1988), rescató aspectos fructíferos de la tradición del trabajo de campo y de los aportes geertzianos, intentando desplazar la hegemonía funcionalista en la investigación antropológica latinoamericana, especialmente en el ámbito de la educación.

El enfoque histórico-etnográfico de investigación y su enseñanza

A partir de la propuesta enunciada en las primeras líneas de este ensayo, con relación a sacar el foco de la discusión en los métodos (abordajes) y ponerlo en el análisis de *la construcción del objeto de investigación*, el enfoque histórico-etnográfico se aparta del funcionalismo y otras variantes del positivismo, sumándose a las corrientes que actualmente argumentan sobre una ciencia social relacional, reflexiva, crítica y emancipadora (Giddens 1987; Corcuff 1998; Rancière 2012).

En los últimos treinta años, el enfoque ha ganado en precisión y complejidad, al ser debatido y contrastado en grupos de trabajo y simposios en congresos, jornadas y encuentros académicos referidos a la

problemática metodológica de las ciencias sociales y de la educación, tanto en el ámbito universitario como en instituciones de educación superior para la formación docente, en la Argentina y en otros países latinoamericanos³ (Batallán 1998). Desde sus inicios y hasta la actualidad, con mayor o menor énfasis, la profundidad histórica de los procesos socio-políticos que atraviesan la escuela fue incorporándose como la dimensión explicativa de dichos procesos.

La introducción de la etnografía en la investigación educacional fue una reacción ante el desconocimiento de lo que sucedía día a día en las escuelas, más allá de lo habitualmente investigado por las ciencias de la educación ligado a la enseñanza y al aprendizaje. La particularidad de la investigación etnográfica en este terreno validó el registro de “lo no documentado”, mediante a) el trabajo de campo intensivo de permanencia prolongada; b) la crítica al empirismo, basada en la construcción teórica de los procesos de investigación de campo; y c) la importancia dada en el plano metodológico a la “centralidad del investigador” en la producción del conocimiento (Rockwell, 1986). El aporte que significó la teoría de la cotidianidad, que orienta el enfoque y la entiende como un “momento de la reproducción social general”, cambió la perspectiva funcionalista que la concebía como prácticas rutinarias no incidentes y escindidas de la *genericidad* (Heller, 1976). Esta incorporación teórico-conceptual se suma a la crítica al concepto de cultura, que la antropóloga mexicana acota y precisa. Según Rockwell, el concepto de cultura no es un concepto explicativo; para ella, la investigación etnográfica en educación describe “las formas cotidianas que asumen los procesos de producción y reproducción social y la reflexión cotidiana de los sujetos sociales sobre su mundo” (Rockwell 1980), y agrega que los sujetos articulan sus actividades en consideración a su contexto socio temporal y experiencia de vida (el conocimiento local).

Como resultado de las reflexiones y producción de un equipo interdisciplinario de investigación y docencia, formado a mediados de la década de 1980, en la Argentina el enfoque ha sumado consistencia epistemológica, teórica y conocimientos de investigación empírica. La producción académica de este equipo se amalgama con la propuesta original reseñada, integrando a su vez desarrollos pedagógicos utilizados en la capacitación docente a finales de la década anterior en la Argentina y en Chile (Vera y

³ Es destacable la creación de la Red Latinoamericana de Investigaciones Cualitativas de la Realidad Escolar que, con el apoyo del Parlamento canadiense, se formó en 1980 con la participación de investigadores de Chile, Argentina, Bolivia, Venezuela, Colombia y Uruguay, que en dictadura, o pos dictadura recientes en sus países participaron de un primer seminario en México y activaron reuniones académicas con posterioridad al encuentro. La actividad de la Red y su Publicación RINCUIARE duraron tres años, propiciando la formación y el desarrollo del enfoque en universidades nacionales y ONG de los mencionados países.

Argumedo 1978; Vera 1988; Batallán, 1983, 1989, 2007)⁴.

La fundamentación epistemológica del enfoque se nutrió de manera significativa de los desarrollos de la *teoría de la estructuración* de Anthony Giddens (1995). Su argumentación es una síntesis adecuada para sostener, además de la especificidad de las ciencias sociales, la imbricación entre estructura y acción en el análisis de los fenómenos sociales, evitando, de ese modo, la dicotomía entre “explicación” y “comprensión”, que está implícita en la discusión acerca de los métodos y su legitimidad (García 1994).

A los fundamentos de la teoría marxista, Giddens suma aportes del pragmatismo, de la filosofía del lenguaje, del interaccionismo simbólico y de la etnometodología (Schütz 1974; Gadamer 1988; Winch 1971; Garfinkel 2006). Su principal aporte y originalidad ha sido contribuir a la “teoría del sujeto” en las ciencias sociales, razonando acerca de la agencia de los individuos, o mejor dicho, sobre la capacidad de los sujetos “de actuar de otra manera”, sorteando el análisis sobre determinante de la estructura por sobre los procesos sociales (Althusser 1974; Bourdieu y Passeron 1982). La noción de *agency* como capacidad de los individuos, indica entonces, libertad y reconocimiento de las mediaciones entre la estructura y la acción.

Para esta vertiente teórica, no hay escisión entre objetivismo y subjetivismo (según la explicación esté puesta en la estructura o en la acción individual), ya que mediante la interacción los agentes “hacen ocurrir” los acontecimientos, en una dialéctica en la que la estructura está presente en las “condiciones dadas” de la acción, aunque es permanentemente modificada por los “efectos no deseados” de la misma. En el plano metodológico, y dada la constitución lingüística de la vida social, el análisis de la investigación empírica tiene en cuenta que los fenómenos sociales son pre-estructurados simbólicamente, por lo que el camino para su conocimiento debe considerar la tensión que existe entre las categorías analíticas de la ciencia (provenientes de las teorías, los conceptos y sus debates) que porta el investigador y las categorías de interpretación que tienen los agentes sobre dichos fenómenos. A esta lógica, llamada por Giddens *dobles hermenéutica*, se agrega la reflexión sobre que, si bien los agentes son intérpretes de su mundo, son

⁴ El enfoque orientó la cátedra “Metodología y Técnicas de la Investigación de Campo” en la carrera de Ciencias Antropológicas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (1987-2013), así como materias y seminarios de maestría y doctorado en la misma universidad y en otras. También está presente en los proyectos de investigación concursados y aprobados desde 1994 y hasta la actualidad, por la Secretaría de Investigación Científica de la Universidad de Buenos Aires (UBACyT) bajo mi dirección y la codirección de Silvana Campanini.

intérpretes polémicos de la acción (Batallán y García 1992). Se corrobora, de ese modo, la heterogeneidad de la vida social, en contraposición a la perspectiva integradora proveniente de la noción holística de cultura.

La centralidad del investigador y la performatividad del lenguaje

El sustento epistemológico, sobre la performatividad del lenguaje en la vida social, posibilita revisar el axioma de la “centralidad del investigador” de la primera tradición del trabajo de campo. En el nuevo encuadre, éste adquiere una dimensión que va más allá de la presencia física del investigador en el lugar (el campo). En esta clave se evidencia la mencionada articulación entre dimensiones que constituyen el enfoque, ya que “la centralidad del investigador” deja de referirse a su condición psicológica o “testimonial” para ser entendida como parte de la problemática en estudio.

La teoría sobre la propiedad recursiva del lenguaje acompaña la reflexión durante el proceso pedagógico de la enseñanza del enfoque, permitiendo analizar la raigambre social del habla común expresada en los prejuicios (productivos o improductivos) que necesariamente se activan en la actividad cognitiva frente a aquello que se desea conocer. El estudiante es, a la vez, heredero de interpretaciones y valoraciones de prácticas sedimentadas en las instituciones, por lo cual necesita –en tanto futuro científico social–, reconocer el efecto *reflexivo* de su lenguaje. Esto va de la mano con la apropiación de las herramientas conceptuales para el conocimiento específico de las relaciones en estudio a fin de producir un conocimiento que aspire a ser “verdadero” o al menos fidedigno o veraz.

El acompañamiento pedagógico es un aspecto particular de la enseñanza de este enfoque teórico metodológico, que favorece en el aprendiz de investigador la apertura al cambio de su inicial perspectiva, por la tensión y el contraste con las interpretaciones de los sujetos que constituyen las relaciones investigadas.

La *reflexividad* del lenguaje del investigador (su efecto performativo) (Garfinkel 2006; Austin 1982), por la vía de la descripción que él mismo hace, se torna en el punto de partida de la modificación permanente de sus supuestos (o hipótesis), con respecto a las relaciones en estudio (Gouldner, 1979). El proceso de investigación comienza con la elaboración de *la pregunta de conocimiento* que para formularse precisa que quien investiga reconozca su “no saber” (Gadamer 1988) y la necesidad de contrastar tal

desconocimiento con “el mundo exterior”. Como se adelantó, los supuestos orientan dichas preguntas y encaminan la indagación, en un proceso de reformulación permanente. Esta tarea produce en el aprendiz de investigador una *problematización* –“obstáculo epistemofílico” (Pichon-Rivière, 1989)–, que es destrabada por la modalidad pedagógica puesta en juego, en el mismo trayecto formativo.

Los docentes-coordinadores del espacio de *taller* (“el práctico” en la pedagogía tradicional) acompañan la formulación y reformulación de las preguntas generadas libremente por los estudiantes. El examen sobre el habla común y su raigambre, también se realiza sobre los conceptos que contienen la enunciación de las preguntas-problema de investigación, ya que las categorías analíticas con las que trabajará el investigador necesitan ser puestas en duda (*la duda radical*) (Bourdieu y Wacquant 1995). Se trata de que, mediante distintas ejercitaciones, se despierte en el estudiante el deseo por conocer. Los conceptos, su historicidad y alcance son medulares en este proceso, tal como ha sido ejemplificado con el concepto de cultura que vimos más arriba y que actualmente ha sumado nuevas críticas y aportes (Ortner 1984; Rockwell 2009; Crehan 2004; Benhabib 2006).

Dado que para el enfoque histórico etnográfico conocer es comprender “la lógica implícita” en la acción social, más allá de las conductas singulares y su valoración o enjuiciamiento por parte del observador; esta lógica, a su vez, necesita para encontrar su explicación desplegarse históricamente, considerando la heterogeneidad (pluriperspectiva) y la conflictividad inherente a los procesos sociales. En este sentido, se hace comprensible para los estudiantes que la investigación profesional es una actividad de largo alcance que no se agota en la construcción del objeto, ni en el trabajo de campo.

El entrenamiento en el oficio cumple, de este modo, una doble función: por una parte, documentar las interpretaciones de los agentes sobre su mundo social mediante la comprensión de las claves y códigos de su habla cotidiana, traducidos por el investigador según el contexto en el que fueron dichos. Por otra, permite al investigador ampliar su percepción, al confrontar sus prejuicios y categorías analíticas con dicha lógica informal de la vida real, que es expresada por las interpretaciones y conocimiento de los sujetos.

La especificidad del conocimiento de la vida social revela la falacia positivista sobre la escisión entre el sujeto que investiga y el “objeto” (las relaciones a investigar), introduciendo a los estudiantes en la complejidad que encierra la búsqueda de la “objetividad” en las ciencias sociales. Como se adelantó, la

prosecución de la objetividad es la línea divisoria tácita entre la actividad de las ciencias (también las sociales) y la literatura o la ficción, y convalida la necesidad y la importancia de la rigurosidad en el aprendizaje del oficio del investigador de campo (el etnógrafo). Para comprender el alcance de esta búsqueda, que aparece como contradictoria y ha generado corrientes críticas, es necesario razonar sobre la legitimidad de los tratamientos dialógicos y coparticipantes de la investigación (Mannheim y Tedlock 1995; Batallán, Dente y Ritta 2017).

En el seguimiento pedagógico, el tema de la objetividad en la investigación social empírica se vuelve nodal debido a que en este proceso es posible advertir el arraigo que tiene en el lenguaje común la idea de que la información necesaria (los datos) está ahí y puede ser recogida. Por el contrario, este fuerte prejuicio es revisado —en tanto no hay nada “dado”, como sugiere la etimología del término “dato”—, y la información se produce en la tensión entre las categorías analíticas y las categorías de significación de los agentes.

Esa producción de información, tiene su correlato en las devoluciones de los docentes sobre las formas de conversar, presentarse, estar y preguntar en el campo empírico. Nuevamente, en la revisión de una entrevista, por ejemplo, el juego de los supuestos del investigador o la desconfianza en la interacción vuelve evidente *in situ* la comprensión del concepto abstracto de objetividad, orientando a los estudiantes hacia la construcción de un diálogo fluido. La comunicación dialógica no se identifica con la técnica de la entrevista guiada sino con el modelo de *la conversación* de Gadamer, en el que el intercambio deja lugar al desarrollo del sentido. Desde ya, los cuestionarios precodificados son excluidos en esta formación.

En el trabajo de *taller*, por medio de distintas ejercitaciones proyectivas, se devela también la ilusión de la observación neutral, de manera que pueda constatar que ésta no es nunca directa sino que siempre está mediada por los supuestos y conceptos del observador. En el análisis grupal sobre tales ejercitaciones queda expuesta la fuerza performativa del lenguaje sobre la noción de objetividad, en tanto se traduce en el uso de un lenguaje neutro en la descripción, a fin de lograr una “observación científica”. Desde luego, la pervivencia de esta concepción en el sentido común no invalida la necesidad del aprendizaje riguroso en la técnica del registro observacional con objetivos descriptivos.

En síntesis, la enseñanza de la metodología de investigación es un proceso permanente en el que las preguntas del investigador implican el análisis de la reflexividad de su lenguaje, tanto teórico como del habla común que comparte con otros. También es enseñanza del oficio, ya que el estudiante es un aprendiz de documentalista, productor de fuentes primarias de información. La construcción progresiva del objeto de investigación es el resultado de una indagación sistemática vinculada a un patrón teórico-epistemológico, que en el caso del enfoque histórico etnográfico, pivotea sobre la crítica al concepto de cultura y la revisión de la idea del campo como territorio, y propone incorporar la teoría de la vida cotidiana como conocimiento de los usos y actividades que median entre lo particular y específico y las relaciones sociales en general.

A modo de cierre

-Cada investigador es un potencial agente de transformación social, en tanto la producción de conocimiento por la investigación es una actividad crítica.

-La enseñanza de la metodología de la investigación no es la enseñanza práctica en técnicas del trabajo de campo, aunque tampoco es una reflexión abstracta de nivel filosófico.

-Perseguir la “objetividad” en la investigación empírica y en las ciencias sociales es un objetivo necesario, pero sus criterios necesitan responder a la especificidad ontológica de su objeto. Dentro de esta especificidad, un criterio central (que además es de orden ético) es integrar y problematizar el lenguaje del investigador/a —que es también un agente anclado social e históricamente—, como paso previo a la iniciación de su trabajo.

-Los abordajes dialógicos y participantes son una instancia de contraste de los supuestos del investigador y de la producción conjunta de conocimiento; no obstante el investigador es siempre un autor responsable de lo que produzca como trabajador intelectual.

-El material producido en el campo, en el que se tensionan las categorías analíticas inscritas en el problema de investigación y las categorías de interpretación de los sujetos, es la base de un patrón de interpretación y análisis que necesita acompañarse por el examen de otra documentación secundaria, enmarcada teóricamente de modo coherente.

El propósito de la pedagogía crítica en la formación de investigadores es que, tanto en el plano del aprendizaje teórico, como en el del oficio, los estudiantes se apropien de la responsabilidad social de su autoría intelectual, y del efecto indirecto, pero eficaz, del resultado del trabajo en el debate social en un sentido más amplio.

-El falso problema inscripto en la dicotomía cualitativo-cuantitativo, asociado a la legitimidad del conocimiento producido por uno u otro abordaje, sólo puede desarticularse llevando el eje de la discusión hacia la construcción del objeto de investigación en ciencias sociales, que exige, junto a la permanente revisión conceptual y del habla, criterios dialógicos y participantes para su validación.

Referencias bibliográficas

Althusser L. (1974). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Austin J. L. (1982). *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós.

Batallán G. (1983). "Taller de educadores. Capacitación mediante la investigación. Síntesis de Fundamentos". En: *Serie documentos e Informes de Investigación* N° 4, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales FLACSO/PBA, Buenos Aires.

_____ (1989). "Talleres de Educadores. Capacitación por la investigación de la práctica". En: Problemas de la investigación participante y la transformación escolar, *Cuadernos de Formación Docente* N° 5. Rosario: Universidad Nacional de Rosario.

_____ (1995). "Autor y Actores en Antropología: Tradición y ética en el trabajo de campo". En *Revista de la Academia* N° 1; Santiago de Chile, pp. 97-106.

_____ (1998). "La apropiación de la etnografía por la investigación educacional. Reflexiones sobre su uso reciente en Argentina y Chile". En: *Revista del Instituto de Ciencias de la Educación*, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

_____ (2007). *Docentes de Infancia. Antropología del trabajo en la escuela primaria*. Buenos Aires: Paidós.

Batallán G. y García J. F. (1990). "Trabajo docente, democratización y conocimiento". En: *Revista Paraguaya de Sociología* N° 50 y en *Cuadernos de Antropología Social* Vol. 1, N° 2, Revista del Instituto de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

_____ (1992). "Antropología y Participación. Contribución al debate metodológico".

En: *Publicar en Antropología y Ciencias Sociales*, Año I, Nro. I, Buenos Aires, pp. 79-89.

Batallán G. Dente L. y Loreley R. (2017). "Anthropology, participation of knowledge; participatory research using video with youth living in extreme poverty". En *International Journal of Qualitative Studies in Education*, Gary Anderson, ed. Volumen 30 N° 5, (pp. 464-473).

Benhabib S. (2006). *Las reivindicaciones de la cultura. Igualdad y diversidad en la era global*. Buenos Aires: Katz Ediciones.

Bourdieu P. y L. Wacquant (1995). "La práctica de la antropología reflexiva". En: *Respuestas. Por una antropología reflexiva*, México: Grijalbo.

Bourdieu P. y J. C. Passeron (1982). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Barcelona: Laia.

Cicourel A. (1982). *El método y la medida en sociología*. Madrid: Editorial Nacional.

Crehan K. (2004). *Gramsci, cultura y antropología*. Barcelona: Bellaterra.

Corcuff P. (1998). *Las nuevas sociologías. Construcciones de la realidad social*. Madrid: Alianza Editorial.

Clifford J. (1995). *Dilemas de la cultura. Antropología, literatura y arte en la perspectiva posmoderna*. Barcelona: Gedisa.

_____ (1991). "Sobre la autoridad etnográfica". En: Reynoso, Carlos (comp.). *El surgimiento de la antropología posmoderna*. México: Gedisa, pp. 141-170.

Dilthey W. (1949). *Introducción a las ciencias del espíritu*. México: Fondo de Cultura Económica.

Feyerabend P. (1974). *Contra el método*. Barcelona: Ariel.

Gadamer H. G. (1988). *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.

García J. F. (1994). "El problema de la unidad de comprender y explicar en ciencias sociales". En: *La racionalidad en política y en ciencias sociales*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

Garfinkel H. (2006). *Estudios en etnometodología*. Buenos Aires: Anthropos.

Geertz C. (1989). *El antropólogo como autor*. Barcelona: Paidós.

_____ (1987). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.

Giddens A. (1995). *La constitución de la sociedad. Bases para una teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.

- _____ (1987). *Las nuevas reglas del método sociológico*. Buenos Aires: Amorrortu.
- _____. (1984). *Profiles and Critiques in Social Theory*. California: University of California Press.
- Gouldner A. (1979). *La crisis de la sociología occidental*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Heller A. y Fehér F. (1988). *Políticas de la postmodernidad. Ensayos de Crítica cultural*. Barcelona: Península.
- Heller A. (1985) “La estructura de la vida cotidiana”. En: *Historia y vida cotidiana*. México: Grijalbo.
- _____ (1976). *Sociología de la vida cotidiana*. Madrid: Península.
- Malinowski B. (1986). *Los argonautas del Pacífico Occidental*. Barcelona: Planeta Agostini.
- Mannheim B. & Tedlock D. (1995). *The dialogic emergence of culture*. University of Illinois Press.
- Marcus G. y Fisher M. (2000). *La antropología como crítica cultural*, Buenos Aires: Amorrortu.
- Ortner, S. (1984). *Theory in Anthropology since the Sixties. Comparative Studies in Society and History*, 26 (1), 126-166. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pichon-Rivière E. (1989). *El proceso grupal*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Rancière J. (2012) *El método de la igualdad*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Ricoeur P. (1984). “La vida: un relato en busca de un narrador”. En: *Educación y Política*. Buenos Aires: Docencia.
- _____ (2005). *Sobre la Traducción*. Buenos Aires: Paidós.
- Rockwell E. (1980). “Antropología y Participación. Problemas del concepto de cultura”. México: DIE (mimeo).
- _____ (1986). “La relevancia de la etnografía para la transformación de la escuela”. En: *Memorias del Tercer Seminario Nacional de Investigaciones en Educación*, Bogotá, Centro de Investigación de la Universidad Pedagógica e Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior.
- _____ (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Rosaldo R. (1991). *Cultura y verdad. Nueva propuesta de análisis social*. México: Grijalbo.
- Samuels R. (1981). “Desprofesionalizar la historia”. En: D. Schwarzstein (comp.): *La historia oral*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

Schütz A. (1974). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu.

Stocking G. (1993). “La magia del etnógrafo. El trabajo de campo en la antropología británica desde Taylor a Malinowski”. En: Velasco Maillo, H., García Castaño, F., Díaz de Rada, A. (ed.). *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. Madrid: Trotta.

Thompson E. (1981). *Miseria de la teoría*. Barcelona: Crítica.

Vera, R. (1988). “Metodología de la investigación docente: la investigación protagónica”. Cuadernos PIIIE. N°2, Santiago, Chile.

Vera R. y Argumedo M. (1978). “Talleres de educadores como técnica de perfeccionamiento operativo con apoyo de medios de comunicación social”. Cuadernos N° 2. Centro de Investigaciones Educativas (CIE), Buenos Aires.

Williams R. (1981). *Cultura y sociología de la comunicación y del arte*. Barcelona: Paidós.

Willis P. (1985) “Notas sobre método”. En: *Dialogando* N.º 2. LCualitativas de la Realidad Escolar.

_____.(1988) *Aprendiendo a trabajar*. Madrid, Akal.

Winch P. (1971). *Ciencia social y filosofía*. Buenos Aires: Amorrortu.