

V Jornadas de Sociología de la UNLP
&
I Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias las Ciencias Sociales.
“Cambios y continuidades sociales y políticas en Argentina y la región en las últimas
décadas. Desafío para el conocimiento social”.

La Plata, 10, 11 y 12 de diciembre, 2008.

Mesa E3: “Problemas de la enseñanza de la metodología en grado y posgrado”

Enseñando a hacer entrevistas: entre el oficio, la profesión y el arte.¹

Analía Meo y Alejandra Navarro
(Instituto de Investigaciones “Gino Germani, UBA)
analiameo@yahoo.com y navarroalejandra@ymail.com

En el marco de la investigación cualitativa, la enseñanza de metodología está plagada de interrogantes, dudas y controversias. En estos tiempos de tormentas, de múltiples paradigmas epistemológicos, teóricos y metodológicos (Hammersley 1992; Bryman 2000; Denzin y Lincoln 2000; Guber 2004) muchas son las preguntas que atraviesan nuestro quehacer cotidiano: ¿qué entendemos por investigación cualitativa?, ¿es posible producir conocimiento acerca de lo social en tiempos de crisis de representación, autenticidad y legitimidad?, ¿cómo interpretamos el trabajo que realiza el-la investigador-a cualitativo-a?, ¿es el trabajo de un artesano, un profesional o un artista? y, ¿de qué modo estas diferentes concepciones acerca de la investigación y del investigador/a impactan en la forma en que enseñamos?.

Estas preguntas no son nuevas. Sin embargo, como afirma Hammersley (2004: 549, traducción propia), la existencia de diversas formas de hacer investigación cualitativa exige tomas de posiciones respecto de “lo que se puede o no se puede, de lo que se debería y no debería” hacer cuando se enseña metodología. Al mismo tiempo, existen fuertes presiones para definir las formas legítimas de hacer investigación, lo cual tiene implicancias en el modo en que los estudiantes son entrenados en las técnicas

¹ Las autoras agradecen a los alumnos del curso “Haciendo entrevistas: fundamentos, principios y prácticas” por contribuir a la creación de un espacio de discusión colectivo, respetuoso y plural que nos permitió reflexionar críticamente sobre nuestra práctica docente.

consideradas apropiadas para cumplir con los roles profesionales esperados (Hammersley 2004).

En este trabajo presentaremos nuestras respuestas a algunos de estos interrogantes a partir del análisis de un curso de posgrado acerca del uso de la entrevista en investigación social, sus fundamentos, principios y prácticas. Este curso se dictó en el marco del doctorado de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires durante el corriente año académico. Esta materia se destinó a un grupo heterogéneo de estudiantes de doctorado, tanto en términos de su formación académica anterior como de sus experiencias en investigación cualitativa, y se propuso familiarizarlos con los fundamentos epistemológicos, teóricos y metodológicos del uso de entrevistas en investigación social. A partir del examen de esta experiencia docente, esta presentación argumentará que la enseñanza del uso de entrevistas exige el despliegue de variadas instancias pedagógicas o *interview practica* (Kvale 2006), las cuales contribuyen a la apropiación práctica y reflexiva, por parte de los estudiantes, de un habitus de investigación que promueva su ejercicio ético y profesional.

Como toda experiencia pedagógica, nuestro curso se fundó en concepciones específicas acerca de lo que es la investigación cualitativa, de su naturaleza, ventajas, límites y posibilidades; así como del rol del investigador, de sus competencias o habilidades fundamentales y de sus responsabilidades respecto de los sujetos investigados, de su comunidad académica y de la sociedad en general (Jenkins 1995; Hammersley 2004; Kvale 2006). En la primera sección de este trabajo explicitaremos cuál es la concepción del rol del investigador cualitativo que nutrió la selección de los contenidos y el diseño pedagógico de este curso de posgrado. Argumentaremos que el trabajo de los investigadores cualitativos debe ser entendido como una profesión con una dimensión artesanal y creativa. Seguidamente caracterizaremos el curso de postgrado, su población, así como diversos tipos de *interview practica* que diseñamos para inculcar un habitus de investigación sociológico orientado a la generación de conocimiento que se interroga permanentemente sobre las condiciones de su producción, sus supuestos teóricos, y sobre su legitimidad y límites. Fundamentaremos nuestro análisis en observaciones de clase, registros de las discusiones realizadas, ejercicios resueltos por alumnos y una encuesta de evaluación aplicada a los estudiantes al finalizar el curso.

El investigador cualitativo: entre el oficio, la profesión y el arte

La discusión acerca de la naturaleza de la investigación cualitativa y del rol del investigador cualitativo no es nueva. De hecho, ha atravesado la historia y el presente del paradigma cualitativo (Vidich y Lyman 1994; Denzin y Lincoln 2000; Schwandt 2000). En los países anglosajones, la pluralidad epistemológica, teórica y metodológica caracteriza al quehacer de las comunidades de investigadores cualitativos que trabajan en diferentes campos disciplinares (tales como antropología, educación, sociología, psicología, ciencias de la comunicación, trabajo social y estudios culturales).

En los distintos contextos nacionales y en sus campos y sub-campos académicos, diferentes comunidades de investigadores que se auto-definen como cualitativos adscriben a variados y hasta antagónicos principios ontológicos y epistemológicos que fundan el tipo de conocimiento que producen, la forma en que lo construyen y la forma privilegiada en que lo representan (Denzin y Lincoln 2000). En nuestro país, también hay evidencia de un emergente pluralismo metodológico (en un sentido amplio) que asume particularidades y reconoce excepciones en distintos campos académicos.

A pesar de las diferentes trayectorias temáticas, teóricas y de estrategias metodológicas recorridas por las autoras, compartimos algunas miradas fundamentales acerca de la naturaleza de la investigación cualitativa, de sus fines y formas legítimas de producir conocimiento. En primer lugar, entendemos que “los investigadores cualitativos estudian las cosas en su medio natural, intentando darle sentido, o interpretar, el fenómeno en los términos que la gente les otorga” (Denzin y Lincoln 2005: 3, traducción propia). En otras palabras, consideramos que el investigador cualitativo se propone entender los marcos de referencia y de sentido de las personas estudiadas reconociendo el carácter situado de sus prácticas y discursos así como la naturaleza dinámica y procesual de la realidad social (Bryman 2000). En segundo lugar, entendemos que la investigación se propone producir conocimiento acerca de lo social. En este sentido, supone una ontología realista (o crítico realista) y una epistemología que reconoce el carácter construido, social y localizado del conocimiento que produce y, por tanto, que reanuncia al ideal naturalista propio de la fase modernista del paradigma cualitativo (Denzin y Lincoln 2005). Por esta razón, el investigador debe ser reflexivo y examinar las condiciones sociales, políticas, éticas y

académicas de las condiciones en las que produce conocimiento (Bourdieu y Wacquant 1995; Jenkins 1995; Hertz 1997; Macbeth 2001; Maton 2003). En este trabajo, entenderemos a la reflexividad como un concepto multidimensional que refiere tanto a la objetivación de la práctica investigativa como a su examen crítico a la luz de diferentes lentes. La reflexividad, en estos términos, es interpretada como fundamental para dar respuestas (tanto individuales como colectivas) a las profundas crisis de representación, de legitimidad y de la praxis que desde la década del '70 atraviesa las ciencias sociales (Denzin y Lincoln 2005).

Para avanzar en la definición de un modelo de investigación cualitativa que sea capaz de de orientar nuestra tarea docente en un sentido reflexivo utilizaremos críticamente el análisis de Hammersley (2004). Este autor identifica cuatro modelos de investigación cualitativa que subyacen a diferentes formas de abordar la enseñanza de metodología de la investigación: la investigación como procedimiento, la investigación como oficio (*craft*), la investigación como profesión, y la investigación como arte. Entender a la investigación como procedimiento implica asociarla con una serie de técnicas que los estudiantes deben aprender para su posterior aplicación en investigaciones concretas. Según este autor, esta forma de entender a la investigación social está muy alejada de la práctica de la investigación y de las visiones de los otros tres modelos. Este artículo examina estos tres modelos y argumenta que, si bien no son totalmente incompatibles, suponen diferentes concepciones acerca de las habilidades (*skills*) fundamentales del investigador cualitativo y de las formas que éstas deben adquirirse.

Concebir a la investigación como una artesanía implica destacar su carácter práctico, colectivo e individual. En palabras de Kvale (2006: 3, traducción propia), “la artesanía es una forma de producción que exige habilidad artística y destreza; supone agudeza personal y se adquiere a partir de mucho entrenamiento y práctica”. Asimismo, este modelo centra el proceso de enseñanza-aprendizaje en la relación docente-estudiante y en la transmisión directa y personal de la experiencia y el conocimiento especializado a través de ejercicios práctico (Becker 1998; Hammersley 2004; Kvale 2006).

Por otro lado, entender a la investigación como profesión implica reconocer la autonomía de los profesionales en el ejercicio de su ocupación. Esta autonomía es limitada tanto “en términos individuales como colectivos” (Hammersley 2004: 553, traducción propia) y

restringe el accionar del investigador a todo aquello que puede justificarse como necesario para el cumplimiento de los fines profesionales. La enseñanza de la investigación cualitativa, para este modelo, debe inculcar una responsabilidad ética en los estudiantes en un contexto en donde no existen consensos acerca de lo que suponen estos estándares éticos. Asimismo, para Hammersley (2004), entender a la investigación cualitativa como una profesión supone altos niveles de reflexividad (tanto individual como colectiva) que apuntan a explicitar cómo el conocimiento se produce y cuáles son los efectos que ese conocimiento tiene sobre los sujetos investigados, sobre la profesión y la sociedad en general. Desde el punto de vista pedagógico, esto implica que los estudiantes adquieran recursos cognitivos que les permitan interrogar y compartir sus prácticas de investigación (Hammersley 2004). Esta reflexividad, al igual que la autonomía profesional, está limitada al compromiso de la profesión con la producción de conocimiento. En este sentido, en la visión profesional de la investigación, los investigadores no deben interrogar todos los supuestos ni deben repensar o recrear los fines de su tarea profesional. En palabras de Hammersley (2004), la diferencia central entre este modelo y el que interpreta a la investigación cualitativa como una artesanía es:

"una profesión requiere mayor reflexividad por parte del que la ejerce, y por lo tanto por parte de los que ingresan a ella, que una artesanía. Sin embargo, la reflexividad no es relevante en sí misma sino sólo en la medida que facilita el cumplimiento de los fines de la ocupación"

(Hammersley 2004: 554, traducción propia)

Hammersley (2004) también examina al modelo de investigación entendido como arte, el cual es definido a partir de su carácter "creativo, nuevo, sorprendente, o provocador" (555, traducción propia). En esta interpretación, la investigación como arte supone ir más allá de la noción de oficio y se opone a la de profesión. Hammersley (2004) asocia esta visión a los autores Denzin y Lincoln (2005) y argumenta que éstos sostienen que la investigación cualitativa es similar al arte contemporáneo en donde lo central es la imaginación y la libertad respecto "de los límites de la realidad" (Hammersley 2004: 555, traducción propia). En términos pedagógicos, este tipo de aproximación supone que el *bricoleur* es un auto-didacta. En todo caso, debería enseñarse a los estudiantes a cuestionar todos los supuestos de su tarea y, así, desplegar una reflexividad fundamentalmente negativa.

A diferencia del análisis de Hammersley (2004), consideramos que el modelo de investigación que debe orientar nuestras prácticas docentes debe integrar, antes que disociar, diferentes elementos de estos tres modelos de investigación cualitativa. Asimismo, consideramos que es necesario redefinir el tercer modelo identificado por el autor.

Desde nuestra perspectiva, el investigador cualitativo es entendido como un profesional que lleva adelante una tarea con características artesanales que se nutre también de la creatividad y la imaginación –similar a la que despliegan los artistas aunque con sus propias formas y criterios de comunicación (Nisbet 1963). Desde el punto de vista pedagógico, este modelo supondrá: i) la transmisión de los “trucos del oficio” (tricks of the trade) (Becker 1998); ii) la socialización en una reflexividad multidimensional (Reay 1996; Macbeth 2001; Maton 2003; Pillow 2003; Hammersley 2004); y iii) la imaginación sociológica (Mills 1959). Esta forma de entender la investigación cualitativa combina aspectos centrales de los modelos artesanal y profesional identificados por Hammersley (2004) con una alternativa al modelo artístico centrada en Mills (1959) (Mills 1959).

Nuestro modelo de investigación cualitativa reconoce que nuestra tarea tiene aspectos artesanales. Entre ellos, de fundamental importancia para pensar la enseñanza, la relevancia de los “trucos” del oficio –*tricks of the trade* en términos de Becker (1998). Estos trucos refieren, por un lado, a conocimientos acumulados colectivamente por los investigadores que sirven para solucionar problemas recurrentes y comunes a los estudios cualitativos. Así, por ejemplo, transcribir las entrevistas siguiendo códigos de transcripción pre-definidos que enriquezcan el posterior análisis puede ser interpretado como un truco que los investigadores más experimentados conocen más por viejos y por experimentados que por sabios. Por otro lado, Becker (1998) argumenta que también es necesario transmitir otro tipo de trucos. Éstos antes que simplificar la tarea de investigación la complican exigiendo una constante interrogación respecto de la autenticidad del conocimiento producido.

El modelo de investigación que orientó nuestra práctica docente reconoce también que los investigadores pertenecen a asociaciones profesionales (nacionales y/o internacionales) y, con ello, deben responder a sus exigencias y marcos normativo-legales. Así, siguiendo a Hammersley (2004), este modelo reconoce a la producción del

conocimiento como la finalidad central de la profesión, y demanda altos niveles de reflexividad en torno a las condiciones (sociales, políticas, éticas y epistémicas) en las que se genera.

Finalmente este modelo de investigación incorpora una dimensión cercana a lo artístico, a la imaginación y a la creación como parte del quehacer investigativo. Consideramos que el concepto de imaginación sociológica propuesto por Mills (1994) enriquece nuestro modelo de investigación. En sus palabras:

“La imaginación sociológica permite a su poseedor comprender el escenario histórico más amplio en cuanto a su significado para la vida interior y para la trayectoria exterior de diversidad de individuos. Ella le permite tener en cuenta cómo los individuos, en el tumulto de su experiencia cotidiana, son con frecuencia falsamente -conscientes de sus posiciones sociales. En aquel tumulto se busca la trama de la sociedad moderna, y dentro de esa trama se formulan las psicologías de una diversidad de hombres y mujeres. Por tales medios, el malestar personal de los individuos se enfoca sobre inquietudes explícitas y la indiferencia de los públicos se convierte en interés por las cuestiones públicas.” (Mills 1994: 25)

En este sentido, esta imaginación permite pasar de un plano a otro de análisis con el propósito de dar sentido al mundo y articular aspectos de maneras novedosas. Sin duda, este tipo de imaginación puede cultivarse y, en palabras de Mills (1994) es la que separa al mero técnico del investigador social. En nuestra perspectiva, la imaginación sociológica debe desplegarse en relación al fenómeno estudiado pero también al propio quehacer investigativo. Así, la imaginación sociológica se aproxima a nociones amplias de reflexividad que apelan a localizar la tarea del investigador (sus aspectos privados e íntimos) en el campo más amplio de la disciplina y de las ciencias sociales. Así, la imaginación sociológica orienta el análisis de los datos y expande nuestros horizontes interpretativos pero también vincula las tareas cotidianas del investigador con cuestiones públicas que conciernen a la comunidad académica a la que pertenece.

Hasta el momento hemos identificado las características centrales del modelo de investigación que guía nuestra práctica de investigación y que orientó el diseño curricular y pedagógico del curso que dictamos sobre el uso de entrevistas. La sección siguiente caracterizará esa experiencia y argumentará que las diferentes instancias de *interview practica* que diseñamos favorecieron la adquisición práctica de los aspectos artesanales, profesionales, reflexivos e imaginativos de la tarea del sociólogo-investigador cualitativo.

Se hace camino al andar: la enseñanza del uso de entrevistas en investigación social

Tal como mencionamos al inicio de la ponencia, el taller “*Haciendo entrevistas en investigación social: fundamentos, principios y prácticas*” se proponía contribuir a la formación de estudiantes de doctorado reflexivos capaces de usar críticamente la entrevista como técnica de investigación de la realidad social. El objetivo central era brindarles herramientas teórico-metodológicas para poder desarrollar una investigación que por su objetivo requería de la utilización de entrevistas. Partimos del supuesto de que no es posible aprender a hacer investigación y a hacer entrevistas sin atravesar por esa experiencia, conjuntamente con el ejercicio continuo de pensarse y pensar cada situación que se antepone a lo largo del proceso de investigación. Práctica y reflexión se transformaron en dos ideas rectoras del curso, tal como flexibilidad y emergencia lo son para los diseños cualitativos en lo que se imbrican las entrevistas (Maxwell 1996). El taller se desarrolló en diez sesiones de tres horas cada una, a partir de tres tipos de encuentros. El primero consistió en clases teóricas en las cuales las docentes presentaban un tema. El segundo abordaje, daba cuenta de lo que Kvale (2006) llama *interview práctica* e implicó la implementación de distintas situaciones pedagógicas (que llamamos ejercicios y guías prácticas), las cuales ponen en juego los saberes y habilidades (teóricos y metodológicos) de los estudiantes. Ambos dispositivos (ejercicios y guías) estaban relacionados con la temática que presentaban las docentes y sus respectivas consignas se entregaban una semana antes para su resolución individual (en el caso de los ejercicios) y su discusión grupal y puesta en común (en el caso de las guías). Asimismo, los contenidos de ambas instancias pedagógicas estaban articulados, ya que la guía práctica retomaba aspectos que los estudiantes debieron haber reflexionado individualmente para resolver el ejercicio correspondiente. Por último, las tutorías constituyeron el tercer tipo de encuentro implementado en el curso. Las mismas brindaron la posibilidad de un intercambio cara a cara de los estudiantes con los docentes. Estos encuentros se organizaron a partir de un temario o lista de preguntas que los estudiantes presentaban con antelación a las docentes. Las preguntas debían estar focalizadas en la temática del seminario, esto es, el uso de las entrevistas en el marco de la investigación social. Un poco más de la mitad de los estudiantes participaron de este espacio. Según la encuesta de evaluación del curso, los estudiantes que participaron de tutorías lo hicieron porque

necesitaban orientación, resolver situaciones problemáticas, y escuchar otra mirada². Debido a razones de espacio, en esta sección sólo analizaremos las *interview práctica*, los ejercicios y guías prácticas.

Con respecto al currículo del seminario, el temario seleccionado se proponía discutir diferentes cuestiones relacionadas con el proceso de investigación y la utilización de entrevistas para recoger la evidencia empírica. Los temas trabajados y discutidos críticamente fueron: i) los supuestos epistemológicos y metodológicos de la entrevista en el marco del paradigma cualitativo; ii) el concepto de reflexividad y el rol de investigador en el proceso de investigación; iii) las consideraciones e implicancias éticas de las investigaciones; iv) los criterios de selección de los “casos” a entrevistar; v) la construcción de la guía de entrevista y la situación de entrevista; y v) la sistematización, análisis e interpretación del material cualitativo.

En cuanto a los participantes del taller, sus trayectorias educativas e inserciones disciplinares así como sus perspectivas y temáticas se caracterizaron por su diversidad. Así, por ejemplo, si bien todos tenían formación de grado en ciencias sociales y/o humanidades, la mitad eran de sociología, seguidos por egresados de ciencias políticas, antropología, psicología, ciencias de educación, geografía y filosofía. Todos eran estudiantes de doctorado y sólo tres habían culminado una maestría. Todos trabajaban desde una perspectiva cualitativa pero dentro de corrientes de pensamiento distintas. La totalidad de los estudiantes estaban desarrollando su trabajo de campo al tiempo de realizar el curso³.

Luego de describir las características generales del curso, su curriculum y su población, en la sección siguiente, vamos a analizar dos tipos de *interview practica*: los ejercicios y las guías prácticas.

Interview practica: entre la reflexividad individual y la reflexividad colectiva.

En este apartado analizaremos los ejercicios y las guías y examinaremos, a partir de ejemplos, cómo cada una de estas instancias y momentos pedagógicos contribuyeron a

² Este espacio individual de diálogo resultó óptimo para discutir situaciones puntuales que los estudiantes presentaban por lo general como problemáticas. La evaluación fue muy buena y respondió a las expectativas de docentes y estudiantes de encontrar respuestas, no recetas, a las situaciones presentadas.

³ Requisito para inscribirse al taller

adquirir modos de objetivar la propia práctica investigativa críticamente así como la imaginación sociológica.

Durante la cursada los estudiantes tuvieron que realizar nueve ejercicios individuales referidos a las diferentes etapas del proceso de investigación (desde la inscripción de sus investigaciones en el paradigma cualitativo hasta el análisis de los datos). Las consignas de los ejercicios fueron diseñadas con el propósito de que los estudiantes se interrogaran acerca de diversos aspectos del proceso de sus propias investigaciones, como por ejemplo: la formulación de los objetivos de investigación; los supuestos epistemológicos, teóricos y metodológicos del estudio; la selección de los casos; la situación de entrevista y formulación de memos; el rol de sus identidades sociales en la producción y análisis de datos; la dimensión ética de la investigación; y la sistematización y análisis de la información.

En la encuesta de evaluación aplicada al final de la cursada, todos los estudiantes afirmaron que los ejercicios les resultaron muy útiles o útiles, destacando que los mismos los obligaron a reflexionar sobre sus trabajos de investigación, repensar aspectos del mismo y poner en marcha el trabajo de campo.

“Considero que fueron muy útiles porque me llevaron a redefinir aspectos concretos de mi planteo de investigación” (Enc. 1)

“Gracias a los ejercicios me encontré diseñando una guía de entrevista, haciendo efectivas dos entrevistas y trabajando con sus transcripciones, algo que desconocía por completo antes del seminario” (Enc. 2)

“Me permitieron pensar clase a clase no sólo sobre los textos sino sobre mi trabajo de tesis. En definitiva lo que espero de un seminario de doctorado” (Enc. 9)

“Fueron espacios de reflexión sobre mi tesis; no siempre uno tiene esa oportunidad de un modo pedagógico” (Enc. 11).

“Me obligaron a pensar dimensiones que no había tenido en cuenta y me sirvieron para chequear si había entendido o no los conceptos” (Enc. 12).

Los estudiantes destacaron que los ejercicios fueron disparadores para poner en acción lo discutido en los teóricos, para repensar sus investigaciones y la interacción de sus distintos componentes. Operaron como un recurso pedagógico que sirvió para transmitir ciertas orientaciones, disposiciones, formas de entender el proceso de investigación y el trabajo de campo. De esta manera, actuaron como dispositivos para transmitir una práctica de investigación y para socializar a los estudiantes en lo que Becker (1998) define “trucos” de la investigación. El primer tipo de “trucos” implica compartir soluciones a problemas comunes a toda investigación cualitativa (como por ejemplo, los consejos asociados al desarrollo de la situación de entrevista). El segundo tipo de “truco” refiere a las actividades implementadas para desfamiliarizar la tarea de investigación (por ejemplo, interrogarse cotidianamente sobre el quehacer investigativo con el objetivo de mejorarlo). En otras palabras, los ejercicios fueron actividades orientadas a la práctica (implicaban un hacer específico) y suponían diferentes niveles de reflexividad por parte de los estudiantes en torno a su rol de investigadores (Hertz 1997; Macbeth 2001; Maton 2003).

Como ilustración de los ejercicios trabajados con los estudiantes, analizaremos el que refiere a la “situación de entrevista” Éste implicaba la escritura de diferentes memos que respondieran a cada uno de las siguientes consignas:

1. Descripción del lugar donde se realizó la entrevista, cuándo, cómo se sintió el-la entrevistador-a, cómo se relacionaron con el entrevistador-a;
2. Auto-evaluación del entrevistador utilizando los criterios de Kvale (1996: 148-149): i) informada, ii) estructurada, iii) clara, iv) considerada, v) sensible, vi) abierta, vii) con dirección (steering), viii) crítica, ix) *remembering*, y x) interpretativa.
3. Auto-evaluación de cómo condujeron la entrevista y cómo se sintieron en el proceso, identificando dificultades y problemas para conducir y para llevar adelante la guía la entrevista.
4. Auto-evaluación escrita de la guía de entrevistas utilizada en relación a los objetivos de la investigación y de la calidad de los datos producidos.

Cada una de estas consignas les exigía a los estudiantes desnaturalizar una situación de entrevista. En cuanto a la resolución de los ejercicios, en primer lugar, los estudiantes objetivaron la situación de intercambio con el/la entrevistado/a. Reflexionaron acerca del clima de la entrevista, los diferentes momentos de la interacción, el tipo de interacción, y los sentimientos del entrevistador. Escribir sobre la situación de entrevista les permitió un

primer distanciamiento de su práctica en el cual exploraron, con distintos estilos y énfasis, el “cómo” se hace investigación (Hammersley 2004). En una minoría de casos, este memo de entrevista también los permitió avanzar en el análisis de sus datos⁴. En segundo lugar, los estudiantes se auto-evaluaron como entrevistadores siguiendo una serie de criterios propuestos por Kvale (1996). Éstos apuntan a examinar diferentes características del/a entrevistador/a en sus relaciones con los entrevistados así como con los objetivos de la investigación. Esta consigna contribuyó a que los estudiantes examinaran la calidad de los vínculos que establecieron con sus informantes. En la investigación cualitativa, siguiendo a Coffey (1999), la calidad de las relaciones sociales es central a la hora de evaluar la calidad de los datos producidos –o, en otras palabras, la autenticidad de los hallazgos. En tercer lugar, los estudiantes centraron su análisis en cómo llevaron adelante la situación de entrevista. Aquí, la mirada estaba puesta en los obstáculos y las dificultades, lo cual exigió un mayor nivel de reflexividad y supuso la generación de hipótesis interpretativas que trataran de explicar el por qué el diálogo no fue cómo se esperaba. Nuevamente, se les pedía que examinaran su rol como instrumentos de investigación (*research instrument*) (Kvale 2006; Hamersley 2004). Finalmente, se solicitaba que se evaluara a la guía de entrevista utilizada a la luz de la interacción concreta. Aquí, los estudiantes reflexionaron en torno a lo que habían logrado en términos de los objetivos de la investigación e identificaron dimensiones o aspectos emergentes que deberían incluir en posteriores entrevistas. La mayoría de los estudiantes propusieron cambios a sus guías (ya sea incluyendo nuevas preguntas, reformulando o eliminando otras).

Este *interview practicum* (Kvale 2006) resultó útil en dos sentidos. Por un lado, pensar y pensarse en esa situación repercutió directamente sobre otras instancias del diseño, desde la reformulación de parte de los objetivos a, sobre todo, reelabora la guía de entrevista y pensar otros posibles casos para entrevistar. Esto es concordante con las características de los diseños cualitativos, flexibles y emergentes, cuya reelaboración se da en el marco de la práctica y el ejercicio crítico y reflexivo (Maxwell 1996). Por otro lado, la elaboración de memos de entrevista visualizó que somos parte de ese proceso, que la entrevista no es

⁴ Este tipo de instrumento de registro y análisis ha sido ampliamente trabajado por Glaser y Strauss (1967, 2002).

una sucesión de preguntas y respuestas sino una coproducción discursiva *que* debería estar acompañada por toda una reflexión contextual de la misma (Hammersley y Atkinson 1995; Kvale 1996; Gubrium y Holstein 2002; Kvale 2006).

Esta tarea de autorreflexión (reflexividad individual), tal como mencionamos antes, estuvo acompañada por la discusión grupal de temáticas similares y por la puesta en común de las experiencias de los estudiantes. La discusión grupal organizada en torno a guías prácticas se proponía, siguiendo a Hammersley (2004), promover la capacidad de articular argumentaciones y defenderlas frente a pares e investigadores más experimentados. Como vimos en la primera sección, esta capacidad dialógica, crítica y constructiva de los miembros de la comunidad académica es central dentro del modelo profesional de la investigación cualitativa.

En cuanto a las guías prácticas, los estudiantes trabajaron con ocho. Como ya adelantamos, la gran mayoría retomaba temas trabajados en las clases teóricas y problematizados en los ejercicios. Las guías se proponían promover discusiones en pequeños grupos que luego eran puestas en común y sistematizadas por las docentes. Las consignas de las guías prácticas, por su parte, recuperaban lo discutido en los ejercicios e incluían una dimensión comparativa de las experiencias y reflexiones de los estudiantes del grupo. Así, las guías propiciaban el diálogo y el intercambio en torno a diversos materiales como investigaciones; bibliografía sobre epistemología y metodología; y notas de campo, entrevistas, y memos de distintos tipo generados por los alumnos. Para los estudiantes, la discusión grupal implicó: i) la objetivación de diversos aspectos del proceso de investigación, ii) una auto-evaluación del modo en que sus identidades sociales influyeron en el antes, el durante y el después de las entrevistas, iii) el hacer “públicos” estos ejercicios de objetivación, iv) justificar sus decisiones ante sus pares, y, por último, v) interrogar a sus compañeros respecto de sus ejercicios y, al hacerlo, ayudarlos a clarificar situaciones, conceptos, y/o decisiones y, fundamentalmente, a hacerse más preguntas. Las guías promovieron también la imaginación sociológica, posibilitando que los estudiantes se movieran de un plano a otro del análisis –de lo individual a lo grupal/colectivo- y favorecieron la inscripción de las experiencias “privadas” en el ámbito de lo público y, al hacerlo, mayores niveles de reflexividad.

En relación a esta experiencia pedagógica, la mayoría de los estudiantes expresó la importancia del intercambio, básicamente por dos motivos: 1. compartir experiencias con colegas que están atravesando situaciones similares; 2. exponerse a la visión de los otros. El compartir la experiencia con pares permitió salir del trabajo solitario propio del becario y de muchos investigadores. El siguiente testimonio resulta muy elocuente en relación a esto “... *se quebró la soledad...*” (Enc. 3). En ese “compartir” emergieron sugerencias y aportes de los pares quienes apelaban a sus propias realidades para aconsejar. Un miembro del grupo señala,

“las sesiones de discusión me permitieron compartir con mis compañeros de seminario y con las profesoras los temas discutidos en cada clase. De cada una de las sesiones me llevo información que no la hubiera tenido en cuenta si no se realizaban” (Enc.8).

A partir de estas discusiones grupales muchos estudiantes lograron redefinir aspectos concretos de sus trabajos, “...*las sesiones me permitieron repensar la guía logrando una mayor adecuación entre ésta y mis objetivos*” (Enc.9); “...*surgieron reflexiones y experiencias similares, preguntas, inquietudes, resultaron disparadoras de aclaraciones muy interesantes*” (Enc. 11). Vemos como el diálogo y el intercambio promovió una dimensión colectiva de reflexividad que enriqueció la tarea de investigación de los estudiantes.

En relación al intercambio y la visión de los otros pares, colegas, partícipes de esa misma experiencia, muchos estudiantes señalaron que esta instancia les permitió “... *poner a prueba el trabajo de uno...*” (Enc. 4); así como “... *validar mis futuros resultados...*” (Enc. 9); y “... *defender lo que pensaba...*” (Enc. 14). Como señala Sautu (1997), la presentación de nuestras ideas y trabajos resulta central para la conformación y crecimiento del conocimiento en el marco de una comunidad académica. A partir de nuestros registros de sesiones, resultó evidente que la discusión y el “aprendizaje grupal” contribuyeron a repensar aspectos claves del proceso de investigación de cada uno de los estudiantes, así como adquirir mayor seguridad para afrontar los desafíos del trabajo de campo.

Como ejemplo de guía práctica analizaremos la de la situación de entrevista, la cual se discutió en la misma clase en que los alumnos debían entregar el correspondiente ejercicio. Esta guía solicitaba:

En grupos (máximo 3 personas),

1. Discutir los memos de la situación de entrevista (20 minutos).
 - a. Comparen el tipo de información incluida y evalúen la relevancia para entender la relación entre entrevistador-a y entrevistado-a.
 - b. Evalúe si podría haberse incluido otro tipo de información o qué aspectos valdría la pena incluir en futuros memos.
2. Discutir los resultados de cada una de las auto-evaluaciones del entrevistador (40 minutos).
 - a. ¿Cómo se sintieron durante la situación de entrevista? Momentos de incomodidad? ¿puntos de inflexión en la dinámica de la entrevista?
 - b. ¿Cómo inició la entrevista?
 - c. ¿Cómo cerró la entrevista? ¿Por qué la cerró en ese momento?
 - d. Identifiquen los problemas comunes y específicos de cada entrevistador.
 - e. Identifiquen estrategias para superar los problemas u obstáculos encontrados. ¿Qué cosas se podrían hacer diferente en la siguiente entrevista?
3. Discutir la auto-evaluación de cada una de las guías de entrevistas (25 minutos)
 - a. ¿en qué medida se respondieron las preguntas de la guía? ¿qué cosas faltaron? ¿por qué?
 - b. ¿qué preguntas valdría la pena incluir en la próxima entrevista? ¿para qué?
 - c. ¿reformularía la guía? ¿por qué? ¿cómo?

Esta guía propone discutir en detalle los aspectos centrales abordados por el correspondiente ejercicio. Por ejemplo, para dar cuenta del primer punto los estudiantes comentaron primero el contenido de sus memos de la situación de entrevista⁵. Aquí examinaron críticamente si los registros eran útiles para examinar la relación y el clima que se generó entre la persona que entrevistaba y los que fueron entrevistados. En este diálogo, la lectura y/o relato respecto de los memos promovió ricas conversaciones en

⁵ Éstos fueron distribuidos a los respectivos miembros de los grupos con antelación.

torno al tipo de información que vale la pena registrar y a los beneficios que este tipo de instrumento conlleva (tanto respecto al trabajo de campo como al posterior tratamiento de la información). Cuando discutieron el segundo punto, los estudiantes pudieron compartir aspectos “privados” de su experiencia de investigación. Este espacio de diálogo les exigió poner en palabras incertidumbres, dudas, y críticas respecto de la propia tarea, a la vez que aprehender el carácter común de muchas de sus experiencias y dificultades. Así, pudieron verse en el trabajo de los otros y ampliar sus propios criterios para examinar cómo llevaron adelante sus entrevistas. Estas conversaciones duraron más tiempo del esperado y, como en la mayoría de las sesiones de discusión, los estudiantes se quedaron más tiempo del asignado por las docentes para la discusión.

Luego de la discusión en pequeños grupos, las docentes intentaron identificar aspectos comunes y particulares de las experiencias y perspectivas de los estudiantes (con desiguales niveles de éxito) que emergieron en la discusión. En una minoría de sesiones (al principio de la cursada) fue complicado sistematizar lo discutido en grupos. En esta primera etapa del taller, fue difícil objetivar la dimensión grupal o colectiva de la reflexión. Así, las discusiones - por momentos - se focalizaron en situaciones problemáticas referidas a algunos estudiantes. A partir de la cuarta sesión (y luego de discusiones en torno a este problema entre las docentes), se logró una mejor recuperación y sistematización de lo discutido en los grupos. Para ello, se elaboraron preguntas que organizaron la discusión colectiva así como cuadros sinópticos para captar diferentes aspectos de lo intercambiado en los grupos. En esta instancia, se buscó orientar la reflexión a la identificación de los aspectos comunes de los trabajos de los estudiantes así como de los aprendizajes realizados a partir del diálogo y del entrometerse “en la cocina” o “trastienda” de la investigación de los restantes participantes (Sautu y Wainerman 1997). En este momento de la discusión grupal (al igual que en las clases teóricas), pudimosn compartir nuestras propias experiencias y transmitir distintos “trucos” propios del trabajo artesanal del investigador cualitativo. En diferentes oportunidades, presentamos ejemplos de nuestras investigaciones. Si bien compartimos logros, fundamentalmente nuestras intervenciones apuntaban a identificar problemas, dudas, inquietudes y encrucijadas comunes a las de los estudiantes así como las formas en que los enfrentamos. Aquí, siguiendo a Kvale (2006), nos propusimos reflejar los aspectos

artesanales del hacer entrevistas y socializamos nuestras experiencias de investigación con el propósito de visibilizar aquéllos dilemas que son comunes a todo investigador/a cualitativo/a y que, sin embargo, suponen decisiones únicas, no estandarizadas ni automáticas. El objetivo no era brindar recetas –lo cual sería imposible- sino explicitar el carácter singular de cada investigación.

Consideraciones finales

Este trabajo argumentó que la enseñanza del uso de entrevistas en investigación social requiere un despliegue de diferentes instancias pedagógicas que contribuyan a la adquisición, por parte de los estudiantes, de habilidades y saberes prácticos (propios de los artesanos) y profesionales. En la primera sección presentamos el modelo de investigador cualitativo que orientó nuestra tarea docente. Desde nuestra perspectiva, el investigador cualitativo es entendido como un profesional que lleva adelante una tarea con características artesanales que se nutre también de la creatividad y la imaginación – similar a la que despliegan los artistas aunque con sus propias formas y criterios de comunicación. En la segunda sección, examinamos dos instancias pedagógicas – el uso de ejercicios y guías prácticas- que definimos como *interview practica*. Ambas instancias resultaron apropiadas para pensar la actividad de hacer una investigación con entrevistas, con flexibilidad para resolver y considerar cuestiones no previstas (los emergentes propios del campo) y con rigurosidad para hacerlo comunicable y sujeto a crítica. Estos criterios (comunicable y sujeto a crítica) características de la investigación social en la academia. El carácter profesional, artesanal y creativo de hacer entrevistas adquiriría más fuerza en cada una de las *interview practica* desplegadas en el taller. Fue posible poner en práctica habilidades reflexivas para pensar qué se estaba haciendo, desde qué perspectiva se lo hacía, así como para reformular ciertos componentes del diseño. Las diferentes instancias de *interview practica* agilizaron músculos intelectuales orientados a mayores niveles de reflexividad así como la imaginación sociológica y la creatividad.

Esta presentación de una instancia de enseñanza sin tropiezos no debe ocultar que a pesar de la excelente recepción, desarrollo y evaluación del curso, estudiantes y docentes reconocieron una debilidad central en el desarrollo del taller: la falta de tiempo para una discusión más profunda de las temáticas tratadas. Esta necesidad de más espacio para la

reflexión y práctica, refleja que uno aprende a hacer investigación a partir de la ejercitación constante donde la guía de un “maestro” resulta útil.

En nuestro caso, la transferencia de la propia práctica resultó valiosa, sobre todo para señalar que la investigación lejos de ser un proceso lineal y puro, esta lleno de curvas y contracurvas, avances y retrocesos y eso es la investigación en todos los campos y las disciplinas. La investigación es un proceso activo de búsqueda de respuestas a nuestros interrogantes a través de caminos muy diversos. Enseñar a hacer investigación es presentar esa diversidad en acción, esto es, a partir de la realidad de lo investigado, con sus obstáculos, sus éxitos, sus aparentes fracasos y nuevas búsquedas para arribar a una investigación creíble, auténtica, rigurosa y creativa. Investigar cualitativamente es una puesta en práctica diaria de diversas modalidades de trabajo en función de cada situación concreta, registrando cada paso, cada decisión, cada resultado para hacer transferible y criticable nuestro trabajo académico.

Referencias Bibliográficas

Becker, H. S. 1998. *Tricks of the trade. How you think about your research while you're doing it.* Chicago: The University of Chicago Press.

Bourdieu, P. y Wacquant, L. J. D. 1995. *Respuestas por una antropología reflexiva.* México: Grijalbo.

Bryman, A. 2000. *Quantity and quality in social research.* London: Routledge.

Coffey, A. 1999. *The ethnographic self: fieldwork and the representation of identity.* London: Sage.

Denzin, N. y Lincoln, Y. S. (eds.) 2000. *Handbook of qualitative research.* London: Sage Publications.

Guber, R. 2004. *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo.* Buenos Aires: Paidós.

Gubrium, J. F. y Holstein, J. A. 2002. *Handbook of interview research: context & method.* Thousand Oaks: Sage Publications.

Hammersley, M. 1992. *What's wrong with ethnography?* London: Routledge.

- Hammersley, M. 2004. 'Teaching qualitative method: craft, profession, or bricolage?' en C. Seale, G. Gobo, J. F. Gubrium y D. Silverman (eds.), *Qualitative research in practice*. London: SAGE Publications.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. 1995. *Ethnography: principles in practice*. London: Routledge.
- Hertz, R. 1997. 'Introduction: reflexivity and voice', en R. Hertz (ed.), *Reflexivity and voice*. London: Sage Publications, Inc.
- Jenkins, R. 1995. 'Social Skills, Social Research Skills, Sociological Skills: Teaching Reflexivity?' *Teaching Sociology*, 23(1): 16-27.
- Kvale, S. 1996. *Interviews. An introduction to qualitative research interviewing*. London: Sage Publications.
- Kvale, S. 2006. "Interviewing between method and craft". Denmark: Department of Psychology, University of Aarhus.
- Macbeth, D. 2001. 'On "reflexivity" in qualitative research: two readings, and a third', *Qualitative Inquiry*, 7: 35-68.
- Maton, K. 2003. 'Reflexivity, relationism & research. Pierre Bourdieu and the epistemic conditions of social scientific knowledge', *space & culture*, 6(1): 52-65.
- Maxwell, J. 1996. 'A model for qualitative research design', en J. Maxwell (ed.), *Qualitative research design and interactive approach*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Mills, C. W. 1959. 'On intellectual craftsmanship', in C. W. Mills (ed.), *The sociological imagination*. New York: Oxford University Press.
- Mills, C. W. 1994. *La imaginación sociológica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Nisbet, R. A. 1963. 'The rediscovery of sociology: some straws in the wind. Sociology as an art form', en Stein y A. J. Vidich (eds.), *Sociology on trial*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Pillow, W. S. 2003. 'Confession, cahtarsis, or cure? Rethinking the uses of reflexivity as methodological power in qualitative research', *Qualitative Studies in Education*, 16(2): 175-96.

Reay, D. 1996. 'Dealing with difficult differences: reflexivity and social class in feminist research', *Feminism & Psychology*, 6: 443-56.

Sautu, R. 1997. 'Acerca de qué es y no es Investigación Científica en Ciencias Sociales', en R. Sautu y C. Wainerman (comp.), *La trastienda de la investigación*. Buenos Aires: Editorial Universidad de Belgrano.

Sautu, R. y C. Wainerman 1997. *La trastienda de la investigación*. Buenos Aires: Editorial Universidad de Belgrano.

Schwandt, T. A. 2000. 'Three epistemological stances for qualitative inquiry: interpretativism, hermeneutics, and social constructionism', en N. Denzin y Y. Lincoln (eds.), *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage Publications Inc.

Vidich, A. J. y Lyman, S. M. 1994. 'Qualitative methods: their history in sociology and anthropology', en N. Denzin y Y. Lincoln (eds.), *Handbook of qualitative research*. London: Sage Publications.