

Transmisión del oficio antropológico

Menna Rosana¹ & Spath Griselda²

Si “la antropología, es la práctica de una teoría” (Herzfeld, 1997), la disciplina se aprende en el “Trabajo de Campo”. Aprender a distinguir, a observar, a escuchar, a saber interrumpir, y a registrar. Pero también saber esperar, permanecer, colaborar y compartir.

Nos proponemos hoy, reflexionar sobre una práctica de entrenamiento en trabajo de campo, en nuestra ciudad, en un proceso de enseñanza – aprendizaje de la metodología de investigación en antropología urbana. El espacio urbano, para este caso, el de la Ciudad de La Plata, nos enfrentó a requerimientos particulares en el desafío de la enseñanza de la metodología, como la necesidad de llevar a la práctica, ese mecanismo de desdoblamiento tan personal y siempre requerido: “el extrañamiento” (Augé: 1996, Althabe: 2000).

Como docentes nuestro gran desafío ha sido trabajar en la construcción de un conocimiento colaborativo. En la formación de futuros investigadores, y a través de la redundancia didáctica, hicimos una revisión continua de nuestras prácticas y estrategias pedagógicas; no sólo en la instancia inicial-iniciática de la puesta en práctica del oficio del antropólogo, sino en uno de sus cortes posibles: la presentación de un trabajo científico.

Introducción

*“El método no es susceptible de ser estudiado
separadamente de las investigaciones en que se lo emplea;
o, por lo menos, sería este, un estudio muerto,
incapaz de fecundar al espíritu que a él se consagra”*

Auguste Comte__

Este trabajo se enmarca dentro del Proyecto Fenómenos Identitarios Urbanos dirigido por el Dr Héctor Lahitte, y es el producto de una experiencia pedagógica para y con los alumnos

1 CONICET Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas / Coordinación del Proyecto Fenómenos Identitarios Urbanos dirigido por el Dr Héctor B. Lahitte - División Etnografía y Cátedra de Teoría Antropológica, FCNyM, Universidad Nacional de La Plata, rosanamenna@millic.com.ar

2 Miembro del Proyecto Fenómenos Identitarios Urbanos dirigido por el Dr Héctor B. Lahitte División Etnografía- Facultad de Ciencias Naturales y Museo - UNLP. Universidad Nacional de La Plata, griseldaspath@gmail.com

noveles, como un rito de iniciación que cualquier antropólogo/a de nuestro tiempo, debe cumplimentar: el trabajo de campo, la producción de un trabajo escrito (en este caso, ponencia³) y la presentación oral en un congreso de la disciplina⁴ (Becker: 2010; 2011).

Siguiendo criterios teórico disciplinares, hemos trabajado colaborativamente hasta “definir un marco epistémico de referencia, dado que una explicación es una reformulación de un observable, que da cuenta de por qué es cómo es, y no de otra forma [...], esta re-formulación se realiza, siempre, en el interior de un marco conceptual. Es decir, no existe una única experiencia explicativa, y no existen explicaciones absolutas, que conserven su sentido cuando cambian de contexto. Una explicación se construye limitada por el contexto desde el cual se elabora y por la subjetividad de quienes la llevan a cabo [...] Estas explicaciones, a su vez, pasan a ser parte del marco conceptual de quienes las aceptan y es desde este nuevo marco que van a ser construidas las siguientes” (Lahitte, 2005). De acuerdo con Umberto Eco (1976), debemos sospechar de una concepción ingenua que no tiene en cuenta que lo que representamos no son las cosas en sí, sino que lo que re-presentamos es una idea que tenemos de las cosas, idea que transcribe algunas condiciones de la experiencia.

Entendemos los espacios como el sustrato, o marco escenográfico, en el cual se presentan, observan y representan los fenómenos que dan identidad a la cultura en la que se insertan. Convenimos en que existe una necesidad de límites físicos e imaginarios que separen lo íntimo, lo privado y lo público; lo propio de lo extraño, y esto supone que todo ser humano mantiene relaciones activas con su entorno. Estas relaciones generan formas de conocimiento que están basadas en la percepción y en la formación de procesos cognitivos a partir de la distinción entre interrelaciones sociales, principalmente en aspectos comunicativos, así “[...] cuando evocamos “espacio”, debemos indicar inmediatamente qué ocupa ese espacio y cómo lo hace, el espacio considerado aisladamente es una abstracción vacía (Lefebvre 1995: 12). Por lo tanto, no existe representación sin objeto.

Desafío pedagógico y ecuación personal del aprendiz de etnógrafo/a

*“Rechazar el empirismo sin conceptos,
y el teorismo sin datos”*

³ Trabajo de campo en nuestra ciudad y la construcción de conocimiento colaborativo. Spath G; Menna Rosana; Ruffo M. ; Trovero J., Acuña A., Schmidt G. CAAS, Rosario (2014)--*Identidad y Espacio Público: Las Plazas Platenses* Menna, R.; Guidi, M. ; Bricchetti, P.; Traverso, J; Di Rocco, C. CAAS, Rosario (2014).

⁴ XI Congreso Argentino de Antropología Social .Rosario, 23 al 26 de Julio de 2014 GRUPO DE TRABAJO 67 "Trabajo de campo antropológico: Desnaturalización de supuestos, producción de conocimiento y modos colectivos de trabajo" y GRUPO DE TRABAJO 52- "Antropología de lo urbano: sistemas e imaginarios".

Casi todos los años, al terminar la cursada de Teoría Antropológica⁵, se acercan los/las estudiantes para conocer la “cocina” de los trabajos de investigaciones realizadas. La más de las veces acobardados/as por la tarea inmensa, hercúlea que les supone deben realizar: escribir una obra como la de los grandes clásicos que han leído obligatoriamente dentro de la currícula. Mayormente intrigados por trasponer la teoría en trabajos específicos. Así en esa tarea propia de quien gusta facilitar y acercar por medio de la enseñanza su quehacer a diversos estudiantes, se fueron formando los grupos con aquellos motivados por conocer y el “hacer”. Y en ese encuentro, donde se forja el vínculo maestro-aprendiz (en el lenguaje de los oficios) vamos descubriendo fortalezas y debilidades, que posibilitan ir asumiendo roles, compromisos, estilos y modos de pensar, gustos e ideologías; aspiraciones y sueños.

El punto de vista sostenido a lo largo del proceso pedagógico, destaca la importancia de la programación reflexiva y responsable para una buena enseñanza, lo cual implica una estimación prudente acerca de cuáles son las cuestiones sobre las que es necesario efectuar anticipaciones, así como la búsqueda de creatividad, pertinencia y solidez en las respuestas técnicas que es necesario dar a los diferentes problemas involucrados en cada caso particular. Ello supone también renunciar a la pretensión de previsibilidad y racionalidad absolutas, desarrollar una actitud permeable para incorporar el posible emergente de las situaciones de enseñanza, revisar la propia tarea, incluir la opinión de los estudiantes o sus actitudes y respuestas frente a una propuesta de enseñanza. Sin embargo, este conjunto de decisiones que es imprescindible tomar “sobre la marcha”, y que caracterizan habitualmente al docente experto e intuitivo, no responden a una lógica espontaneísta de la tarea sino que se plantean en el marco de un diseño y unos propósitos, aún en el caso de que éstos deban ser modificados o puestos en cuestión (Cols: 2007)

Con una formación y experiencia en lo metodológico, de índole cualitativo descriptivo, tenemos la tendencia a estar muy atentas a la “sinderepia”, tal como la define Pardinas (1996): «el descubrimiento de problemas o conocimientos valiosos que no eran buscados en el diseño de investigación...»⁶, dado que en este tipo de abordajes son de mucha importancia los

5 Materia de segundo año de la Licenciatura en Antropología de la Facultad de Ciencias Naturales y Museo, Universidad Nacional de La Plata. Una de las autoras, ayudante diplomada de la cátedra, la otra autora, iniciada en el proceso de investigación y producción luego de la cursada. Ambas vinculadas en la gestación del Proyecto Fenómenos Identitarios Urbanos.

6 «El investigador necesita una capacidad de observación alerta durante el curso de una investigación para caer en la cuenta de problemas que rozan lateralmente, y que pueden ser, quizás, más importantes que el problema que se está investigando. Uno de los peligros de la investigación es concentrarse tan cerradamente en el problema estudiado que no seamos capaces de

recursos humanos que la realizan, con todo el cúmulo de motivaciones de cada recorrido biográfico. De modo que solemos plantear temas o topos muy amplios como para que afloren esas preguntas que parecen minúsculas, pero que con un trabajo reflexivo, pueden convertirse en un “objeto” de investigación. Y la más de las veces, la experiencia y alguna lectura. nos ha indicado que una cuota de misterio, seduce (Baudrillard:1981); pudiendo despertar una pasión adormecida, aflorando la creatividad.

El primer trabajo de campo, es de esas vivencias que quedan tatuadas en la memoria. No es el primer grupo, que después de cursar la materia, queda seducido por el reflexionar sobre el trabajo antropológico, anhelando participar de ese ir y venir; entre la más abstracta teoría y el más misterioso y palpable campo; entre la lectura, la acción y la reflexión sobre lo actuado.

Para este caso, el grupo de estudiantes estuvo conformado por: Arai, Catalina, Mora, Julián, Marcos, y Matías; que estaban por terminar segundo año de la carrera de Antropología, y Julieta, Gonzalo y Pablo que estaban ya más adelantados. No todos/as concluyeron el proceso. Con diversidad de intereses, trayectorias, ideologías y compromiso con la militancia política. Sólo se tenía un marco teórico compartido, el del Proyecto, que incluía: la epistemología relacional (Lahitte: 1997) y el libro “Los no lugares” de Marc Augé.

Los objetivos de la práctica educativa fueron aquellos que señalan una dirección, más que una conducta específica. Se trata de objetivos experienciales y/o expresivos: “La importancia de estar allí”, y “los imponderables de la vida real”; como un guiño discursivo de conceptos centrales de las obras de dos exponentes clásicos de la disciplina: Clifford Geertz y Bronislaw Malinowski.

El objeto de estudio, los objetivos, y la metodología del proyecto no los explicitamos demasiado, les indicamos que la idea era estudiar el uso del espacio público, y que tenían que incluir la noción de identidad. Para transmitir el *modus operandi* del quehacer antropológico, los/as fuimos guiando con pocas instrucciones, algunas correcciones y muchos ejemplos- al estilo de los manuales de metodología. Pero más parecido, como señala Bourdieu, al entrenador deportivo que a un profesor (Bourdieu y Wacquant: 1995). Los/las estudiantes tuvieron que ir construyendo y delimitando el objeto a medida que avanzaban en el trabajo de campo y en las lecturas.

La estrategia que hemos empleado estuvo basada en la enseñanza indirecta o también llamada “centrada en el descubrimiento” en las que introducimos a los/as pasantes en situaciones seleccionadas, de modo que presentan en forma implícita u oculta principios de conocimiento que deseábamos enseñarles” (Stenhouse: 1984) propio de la búsqueda del sentido y propósitos

percibir los accidentes del camino que vamos dejando a un lado y a otro durante el curso de la misma» (Pardinas, 1996)

del contenido académico. Buscamos favorecer la “metacognición”: los aprendizajes intermedios (saber comprender, utilizar, y aplicar los contenidos adquiridos,-descripción y aplicación-); y superiores (saber los procesos de descomposición y recomposición de: contenidos, cualidades formales, relaciones;- análisis y síntesis-) (Zabala: 1985). Por medio de un aprendizaje significativo (Ausubel: 1983), desechando una formación basada sólo, en la memorización y repetición de contenidos de volátil retención. Así, fuimos desarrollando hábitos de observación, de razonamiento y reflexión inductiva-deductiva-abductiva. Fomentamos las capacidades de interacción entre los estudiantes, a fin de estimular el trabajo en equipo y los aprendizajes colaborativos. Dejamos preguntas sin respuesta, con el fin de estimular el auto aprendizaje, incitando a los/las estudiantes a que profundicen la información que necesitaban a partir de la búsqueda en libros, publicaciones científicas, y/o Internet. Buscamos fortalecer a todos/as en sus habilidades comunicacionales; forzándolos/las a comprender consignas intrincadas, para que realizaran “escucha activa” poniendo énfasis en los aspectos lingüísticos con los que tendrían que interpretar tanto, los discursos de los entrevistados; como también, representar el producto de sus construcciones en sus futuros trabajos como profesionales, con el fin de argumentar con precisión, expresarse con claridad, para ajustar el uso correcto y explícito de términos y propiedades considerados claves en antropología. Con todo esto, se pretendió preparar a los/las pasantes de esta experiencia para poder operar con aquellos aspectos de la realidad que hacen al saber antropológico.

Retroalimentación : campo - laboratorio

*“...la construcción del objeto (..) no es un plan elaborado de antemano, como el de un ingeniero: se trata de un trabajo de larga duración, que se realiza poco a poco, mediante retoques sucesivos y toda una serie de correcciones y rectificaciones dictadas por lo que llamamos la experiencia, es decir, este conjunto de principios prácticos que orientan las elecciones minúsculas y, sin embargo, decisivas.”
(Bourdieu y Wacquant: 1995)*

El espacio urbano nos enfrenta como antropólogas, y ha enfrentado a los/las estudiantes, en cuanto aprendices del oficio; a requerimientos particulares en el trabajo de campo: la

necesidad de llevar a la práctica ese mecanismo de desdoblamiento tan personal y siempre requerido: “el extrañamiento” (Althabe: 2000; Herzfeld: 1997; Augé: 1996; García Canclini: 1991 y 1992; Nadel: 1955).

Cómo tempranamente sostuviera Nadel (1951:17-18) “[...] ya no es exacto presentar a la antropología interesada únicamente en las sociedades “primitivas”, “ágrafas”, “sin historia”. En la actualidad la investigación antropológica se ha extendido [...] [a] ciertos estudios, considerados también antropológicos, han sido realizados en Europa y América entre comunidades que pertenecen plenamente a nuestra propia civilización. [...] Tratamos una cultura familiar como si fuese una cultura extraña, sin fondo histórico. Elegimos deliberadamente este punto de vista, para poder mirar la cultura desde un ángulo visual y nuevo y poner de relieve rasgos oscurecidos por otras formas de estudio”. Hacer antropología en un presente próximo, sugiere una serie de condiciones para producir conocimiento, desde el interior del mundo social, a escala microscópica. Como sujetos interactuando en la “situación de campo”, pertenecemos a una pluralidad de situaciones sociales. Desde cualquier paralaje, siempre, sólo obtendremos una presentación de sucesos, relaciones e intercambios bajo la forma de una “puesta en escena”, que surge en el encuentro con los otros.

Las salidas de campo dentro del marco del proyecto se realizaron entre los años 2011 y 2014. Se consideraron únicamente las plazas, parques y paseos ubicados dentro del casco urbano, en un afán de circunscribir el área de trabajo a un tamaño abordable, considerando las posibilidades del proyecto, cuya finalidad estuvo centrada en ser una experiencia pedagógica; como también por la importancia de este núcleo histórico en el imaginario de sus habitantes al referirse a la ciudad (Segura: 2009). La Ciudad de La Plata es un caso particular en la categoría de las ciudades: ciudad imaginada y proyectada, definida por su red de caminos y sus espacios verdes. Es la ciudad imaginada en el plano y plasmada por ese ideario político, estético, sanitario, jurídico y arquitectónico; como un cuadrado perfecto.

Fueron visitadas quince plazas de la ciudad en diferentes días y horarios: Matheu, Malvinas, España, Belgrano, Güemes, Rocha, Olazabal, Italia, San Martín, Rivadavia, Alsina, Moreno, Paso, Azcuenaga y Paseo del bosque. Se realizó en cada plaza y en cada visita un trabajo de observación detallada en el momento de arribo, la construcción de croquis, la toma de fotografías, y se realizaron entrevistas a personas /grupos (naturales) seleccionadas, según las posibilidades de abordaje y las actividades desarrolladas en el lugar.

El trabajo de investigación fue un proceso largo, que abarcó varios momentos y formas. En un inicio empezaron Gonzalo y Pablo, que además de salir a las plazas, tenían un bagaje teórico algo más amplio. Comenzaron leyendo y en un momento posterior salieron al campo. El otro

grupo, se incorporó un año más tarde y sus integrantes querían apropiarse de los conceptos desde el hacer práctico: salir al campo y, a partir de las inquietudes allí surgidas, pasar a la reflexión teórica; mediada por la lectura. El proceso se organizó alternando salidas al campo y reuniones de laboratorio.

La ida al campo fue un proceso de reflexión continua, comenzaron entendiendo poco lo que hacían y fueron circunscribiendo en simultáneo, las técnicas de construcción de datos, y los conceptos que manejaban.

Realizaron observaciones que registraron en libretas de campo, tanto en forma gráfica como narrada, también grabaron entrevistas personales semiestructuradas individuales y grupales (focus group naturales, Marradi et.al: 2007) y tomaron fotografías digitales. Si bien, fue difícil lograr que incorporaran la utilidad de la libreta de campo⁷ como recurso de registro de los datos.

En relación a la técnica de realización de entrevistas, empezaron apegándose a las preguntas diseñadas y a medida que se fueron sintiendo más cómodos/das, las flexibilizaron, mejorando su performance. También fueron ajustando el diseño de las mismas, para que las respuestas no fueran influenciadas por preguntas anteriores. Y en el campo, aprendieron a “escuchar”, a poner en práctica sus incipientes reflexiones metodológicas.

Al inicio, cada uno tenía diferentes intereses, las más de las veces comenzaban sin ninguna lectura, y del campo traían la necesidad de hacerlas, luego de lo cual podían recursivamente enfrentar la “misma” tarea e ir apropiándose en la práctica de cada una de las técnicas, de esa caja de herramientas indispensable de cualquier practicante del oficio. De la comparación de las observaciones registradas, que analizaron críticamente en el laboratorio, acordaron que tenían que delimitar un contexto de significación, para la construcción colaborativa de conocimiento. Fue así que entendieron que debían aunar criterios en la forma de registrar, ya que los datos que cada uno había construido, no eran analogables.

No les ofrecimos grandes viajes, no tuvieron que ir a un mundo exótico: ni el frío septentrional de los esquimales, ni la calurosa sabana de los Nuer, ni las cristalinas aguas melanesias de los Trobriand, que tanto habían estudiado (¡y añorado!). Eran las conocidas, cotidianas y aparentemente monótonas plazas de la ciudad de La Plata que tanto transitaban.

⁷ Se hizo, más que evidente su utilidad (por su ausencia, muchas veces) durante el proceso escritural: “Mis apuntes de campo fueron desastrosos. Perdí la mayoría. También perdí las entrevistas. Nunca confesé mi experiencia en una libreta personal, me arrepiento un poco.” Julian, 2014 *Trabajo de campo en nuestra ciudad y la construcción de conocimiento colaborativo*. Spath G; Menna R; Ruffo M. ; Trovero J., Acuña A., Schmidt G. 11 CAAS, Rosario. “El diario de campo es el tesoro máspreciado del antropólogo, es su obsesión; si las pierde, se siente perdido, es como el cúmulo de encuestas no capturadas para un sociólogo, el material de campo se consigue con trabajo duro, desesperación, sudor y lágrimas”

El trabajar en nuestra propia ciudad, con ese realismo ingenuo inicial, que no se daban cuenta que portaban, hizo que ir al campo les pareciera fácil e intrascendente. Sostenían que estaba siempre ahí, a su alcance. Aunque la práctica les mostró que “estar ahí” como antropólogo/a implicaba un cambio de actitud no siempre fácil de realizar...

A veces, incluso el laboratorio, funcionó como campo, en el sentido de ofrecerse como lugar de observación: de otros integrantes del grupo, de sus dificultades particulares y las estrategias de superación⁸.

El trabajo colaborativo no fue solo un emergente de las formas relacionales del grupo sino una estrategia didáctica propiciada para fomentar la complementariedad de intereses, capacidades y limitaciones; exaltando fortalezas y mitigando debilidades⁹. Es así, como para el ámbito específico de lectura de textos, quien realizaba la lectura, presentaba al grupo su análisis, en diálogo con las docentes; facilitando la apropiación de los conceptos tanto teórico como metodológicos, por parte de todo el grupo. Similar proceso se propició con el análisis del material de campo.

El pasaje, en el proceso de investigación, del registro de los datos a su categorización en una matriz/código y su análisis, fue el más arduo. El grupo no respondía a las demandas de desgrabación¹⁰ del material grabado, varios tuvieron muy poca tolerancia a la crítica del error; y sumado a esto, las exigencias de los años superiores de la carrera contribuyeron a espaciar las reuniones, sin llegar a diluirse totalmente el grupo, que se mantuvo vinculado más a cuestiones afectivas que a intereses netamente académicos.

⁸ Mora: “Me dediqué más que nada a observarlos a ellos y a hacer, muy de vez en cuando, comentarios. Durante las primeras reuniones recuerdo que no participé mucho, me centré en mirar la dinámica del grupo y ver qué era lo que Ros nos presentaba y nos pedía, no me sentía lista para participar del todo y preferí empezar en silencio...”op.cit.N 7

⁹ Mora “Si bien todos leíamos, no leíamos lo mismo, y lo leído se compartía con el resto mediante comentarios o presentaciones de power point; cada uno era responsable de lo asignado, se sabía que no lo revisaría nadie más, debíamos ser “expertos” de lo que elegíamos leer. Las entrevistas y las observaciones las revisábamos todos juntos, con la idea de mejorar, en base a lo que todos habíamos hecho. Escuchábamos y parábamos la grabación cuando notábamos que habíamos: influido en la respuesta; cortado la alocución de un informante demasiado pronto, por la ansiedad de hacerle una nueva pregunta; o no haber preguntado, por impericia, sobre ciertos temas en mayor profundidad. Todos tratamos de tener en cuenta, lo que como grupo habíamos hecho para mejorar la siguiente ida al campo. Trabajábamos indistintamente con cualquiera de nuestros compañeros y nos apoyábamos en lo que cada uno hacía mejor. Por eso fue importante que el análisis fuera en simultáneo -más o menos- con las idas al campo, ya que nos permitió la reflexión en grupo y del grupo”.op cit N7

¹⁰ Mora, y Julián el horror de desgravar, pero requisito indispensable para aprender a entrevistar, dado que en su proceso, exige prestar una atención tan minuciosa, que es dónde cada quien reconoce el error cometido en campo: repeticiones, olvidos, intervenciones inadecuadas, ansiedad en pasar a otra pregunta y se corta una respuesta dado por el entrevistado/a

Unos largos meses después y con el hiato de la inundación del dos de Abril de 2013¹¹, de por medio, se retomó el análisis del material recuperado, frente a la propuesta de participar en un Congreso de la disciplina.

Nos pareció oportuno, convocarlos/as para que; por un lado, pudieran narrar, lo que fue para ellos/as atravesar el ineludible “rito de pasaje”: el trabajo de campo, tres años después de iniciados/as, jugar con la memoria y reflexionar sobre esta práctica de entrenamiento Y por otro, concluir el proceso inicialmente negociado: realizar todo el recorrido de una investigación. Así, como dijimos anteriormente, abrir la “cocina” y mostrar el “paso a paso” del entramado minucioso del proceso.

De este modo, ante la apremiante necesidad de concluir el proceso en los tiempo estipulados, para llegar a escribir las ponencias, es que, retornaron más que motivados/as a trabajar grupal y colaborativamente. Recuperaron el entusiasmo, se dividieron tareas: los más incisivos y analíticos con la teoría y que flaqueaban en el campo, se volcaron de lleno a la lectura de los textos teóricos referidos al espacio urbano; mientras que quienes presentaron una disposición natural a la conversación y la escucha activa, cubrieron en el campo y en sus reflexiones, las ausencias o lagunas de los topos de nuestro interés.

Reconocieron la importancia de tener las _entrevistas desgrabadas, para poder reunir los datos bajo un conjunto de descriptores (palabras/conceptos claves), los cuales fueron extraídos de los relatos mismos, mediante la recurrencia temática a lo largo de las sucesivas entrevistas, buscando su mayor dispersión y diversidad en las respuestas. Estos descriptores fueron los que nos permitieron una inicial sistematización de la información, y, que resultaron significativos a la luz de ese objetivo de análisis. Los que consideramos son los siguientes: *Los usos; .Lo “permitido” y “no permitido” (en la plaza); La seguridad ; :La “inseguridad”*. Como también sopesaron la importancia de las observaciones que registraron (ya sea en el famoso cuaderno de campo, como en fotografías) aunque casi, la mayoría de las veces se debía recurrir a lo que “recordaron”. Fue importante, que tuvieron que constatar, si los dichos de los entrevistados, se contradecían o no, con las acciones y usos que habían observado; en sus frecuentes y prolongadas estancias en las plazas. Se evidenció que, en horario nocturno, a pesar de las presuposiciones desde el sentido común y los prejuicios, presentes en algunos de los discursos de los entrevistados; estos territorios están poblados por

11 Como es de público conocimiento la Ciudad de La Plata sufrió ese día, una de las catástrofes más grandes de su historia. Una de nosotras se vió afectada, por ello pusimos en entredicho la continuidad del proyecto, debido a un cúmulo de pérdidas: materiales, emocionales, laborales, y en cierto modo del espacio de estudio: varias plazas fueron afectadas por la inundación, que causó en ellas destrozos varios. Consecuentemente, el ritmo de vida de la población quedó alterado, dejando una mancha imborrable en la memoria colectiva de la ciudad, materializada en dos monumentos sitios en Parque Castelli y Plaza Moreno, la plaza principal de la ciudad.

diferentes actores: personas en automóviles, personas que realizan distintos tipos de entrenamiento corporal, paseantes, la mayor parte de las veces en grupo.

Proceso de escritura

*“El aferrarse a lo ya escrito
es producto de una
agorafobia intelectual”
(Hornstein: 2013)*

Una fase muy importante de cualquier investigación es la presentación de las reflexiones y resultados generados, que no necesariamente siguen el orden de la pesquisa; también es un oficio, una práctica, un ejercicio: un arte. Siempre difícilísimo de enseñar y complicado de aprender. Todo antropólogo debería poder amalgamar dos oficios: percibir y observar, conjuntamente con el describir y narrar. Sabemos que hay en la disciplina narradores maravillosos, como Malinowski, Levi Strauss, Barley, Geertz. No todos deben tener dotes de poetas, pero si no se poseen habilidades mínimas para redactar, para algunos/as, se convierte en una tortura. No se trata de hacer literatura, sino presentar un argumento de manera legible y sobre todo: coherente. No hay fórmulas mágicas al respecto, puede que sí, que se aprendan algunas reglas, estructuras básicas, trucos, pero sólo la práctica permite mejorar y llegar a tener, en el mejor de los casos, una pluma que no agote la paciencia del lector en su esfuerzo de comprensión de una prosa descriptiva.

Se redactaron dos trabajos, desdoblado así, al grupo en dos, dadas las limitaciones en cuanto a número de autores por ponencia, que planteaba el congreso. Esto planteó nuevos desafíos al grupo como totalidad, puesto que en ese desdoblamiento no dejó de haber cierta competitividad entre ellos y la reconfiguración de las relaciones intra e intergrupales.

La escritura de uno de los textos, fue más estándar, ajustándose a lo convencional en cuanto a las ponencias de un congreso; mientras que en el otro de los trabajos, frente al desacuerdo de estilos narrativos, intereses, vivencias e ideologías, lo acordado fue narrar de manera polifónica la experiencia del trabajo de campo, recuperando las distintas visiones de cada uno de los estudiantes entrelazadas con las voces de las docentes. Estas visiones múltiples y cruzadas dan cuenta de manera más precisa y compleja de las interacciones ocurridas en la situación de campo, además de las observaciones que nosotras registramos y/o recordamos. A la manera de la técnica Rashomon utilizada por Oscar Lewis en sus trabajos, realizamos un relevamiento de información cruzada sobre el mismo evento. Tal como señalamos, el registro

de los datos etnográficos fue arduo, pero aún lo fue más, el proceso de recopilación de todas las impresiones/sensaciones/vivencias, su posterior ordenamiento, análisis e interpretación y la escritura de la ponencia.

A la hora de armar una narración individual, se produce escozor con los primeros esbozos del texto, principalmente por temor a la crítica, pues se busca una escritura que raye la perfección antes de mostrarla; pero como bien nos enseña Becker (2011:40) “una excepción interesante a este patrón de conducta son los proyectos grupales, donde, para que el trabajo siga su curso, es necesario que los integrantes produzcan textos para actualizar a sus compañeros. Los participantes de proyectos exitosos aprenden a considerar los escritos de otros como preliminares, y de ese modo nadie se siente obligado a producir un borrador perfecto”

Es por ello, que utilizamos técnicas y procedimientos de enseñanza escritural con flexibilidad, que fomentaron la creatividad de los/as estudiantes, que les promovieron a expresarse, pero cuyos resultados les fueron de utilidad para la concreción de un escrito antropológico, en el que la reflexión personal y sociocultural jugó un papel importante. Aunque Herzfeld desdeñe las reflexiones personales por considerarlas psicoanálisis público (Herzfeld: 1997); a nosotras nos han parecido fructíferas, pues recuperaron un momento iniciático e imborrable del quehacer disciplinar.

Si no surgió durante el trabajo de campo, en esta etapa se hizo evidente la “ecuación personal”, porque tuvimos todos/as que plasmar por escrito las vivencias; y aunque no siempre se sustentaron explícitamente los supuestos y conceptos con que se operaba, quedaron implicados en el contenido de los relatos. “si la subjetividad es inevitable, por lo menos que se manifieste abiertamente, lo cual significa que el razonamiento subyacente en la observación y en la descripción debe ser formulado claramente, sus premisas explícitamente expuestas, y sus operaciones reveladas paso a paso [...] (Nadel: 1957: 61)

“La forma de cualquier obra es resultado de todas las decisiones que han tomado todas las personas involucradas en su producción. Cuando escribimos, constantemente tomamos decisiones, sobre cual idea expresar y en qué momento; sobre qué palabras usar, y en qué orden, para expresarla; sobre cuáles ejemplos ofrecer para dejar en claro lo que pretendemos decir. Por supuesto que la escritura entraña un proceso mucho más largo y exhaustivo de absorción y desarrollo de ideas, precedido por un proceso similar de absorción y selección de impresiones. Cada decisión que tomamos, da forma al resultado.”(Becker: 2011:34)

La redacción del trabajo nos indica que se consumó cierto recorrido. Las ideas surgieron a partir de la práctica y de las lecturas, así como de los intercambios, pero toda esa actividad del orden del deseo y la intención suele permanecer anárquica o, volverse efímera, si no es

plasmada en el trabajo escritural. El pasaje de una forma oral a una escrita no implica sólo un ejercicio de estilo, sino una elaboración conceptual.

Proceso de presentación :

Para cada una de las ponencias se consolidaron dos formatos de presentación según el estilo narrativo de cada una de ellas, las habilidades discursivas/expositivas de los/as pasantes, y las posibilidades económicas y laborales de asistencia al congreso.

En uno de los formatos de presentación, se eligieron entre los/as pasantes dos ponentes de la narración polifónica. Expusieron de un modo “casi” espontáneo, guiados por un power point que todo el grupo había colaborado en hacer, y que funcionaba como detonante del relato. En este grupo no hubo preponderancia de egocentrismo de ninguno/a de los participantes, teniendo muy buenos comentarios por parte de los presentes en la mesa.

El otro grupo construyó un power point con el contenido de lo “a decir”, con imágenes, croquis y planos, y , para lidiar con los egos de algunos/as alumno/as, estaba previamente pautado con la docente, el orden de la narración y quien era responsable de ella, acorde a las habilidades expositivas; como así también, quién debía responder a las posibles preguntas, de acuerdo al background distribuido en la construcción del conocimiento colaborativo. De todos modos, durante la presentación oral, a la que asistió la totalidad el grupo, estos roles no fueron respetados, y se desfasó por la búsqueda de protagonismo de uno de los expositores; desluciendo el trabajo de todos los que participamos durante estos años

La cooperación enfocada como una habilidad, destaca Sennet “[..] requiere de los individuos la capacidad de comprenderse mutuamente y de responder a las necesidades de los demás con el fin de actuar conjuntamente, pero se trata de un proceso espinoso, lleno de dificultades y de ambigüedades...[.] en la práctica de la cooperación exigente [se] puede, además, ayudar a los individuos y a los grupos a entender las consecuencias de sus propias acciones. [...] Lo cual no es otra cosa que decir más ampliamente que lo que podemos ganar con tipos de cooperación exigentes es una mayor conciencia de nosotros mismos. [Ello exige]«habilidades dialógicas»¹² Por [...] razones materiales, institucionales y culturales, los tiempos modernos están mal equipados para hacer frente a los desafíos que plantea la cooperación rigurosa. [...] la sociedad moderna «descualifica» a las personas para la práctica de la cooperación. [...]

¹²El término «dialógica» fue acuñado por el crítico literario ruso Mijaíl Bajtín para designar una discusión que no se resuelve en el hallazgo de un fundamento común. Aun cuando no hayan llegado a compartir acuerdos, en el proceso de intercambio los interlocutores pueden haber tomado mayor conciencia de sus propios puntos de vista y haber aumentado su comprensión mutua.

Estamos perdiendo las habilidades de cooperación necesarias para el funcionamiento de una sociedad compleja. (Sennett: 2012)

La cooperación se encuentra “a la vez, afectadas por las percepciones que la gente tiene acerca de lo que la sociedad presenta como deseable y no deseable”. (del Olmo: 2010: 91-92)

Conclusiones

La formación de profesionales, en la actualidad, plantea nuevas demandas. Rodríguez Espinar (1997) señala; que, el graduado universitario deberá tener, como producto de su paso por la Universidad complejas habilidades cognitivas (reflexión y pensamiento crítico), habilidad para aplicar los conocimientos teóricos a problemas prácticos de su campo disciplinar, pero también del campo personal, familiar y social; comprensión y aprecio por las diferencias humanas; competencias prácticas para la resolución de conflictos; responsabilidad profesional y ciudadana; capacidad de continuo aprendizaje; madurez emocional, tolerancia, empatía y habilidad de liderazgo, capacidad de evaluación crítica. Estas nuevas cualificaciones personales, habilidades o cualificaciones clave (Hernández Aristu: 1997), aluden a competencias cognitivas de las diversas ramas del saber, como capacidades personales del propio sujeto, acordes a su personalidad y competencias y habilidades de carácter social referidas a la convivencia y al trabajo con otros. Esto supone centrar la formación en la adquisición de cualificaciones dirigidas al saber, al saber técnico-práctico (saber hacer) y fundamentalmente al saber estar, es decir, aquellas cualificaciones específicas que permiten a un profesional ejercer su trabajo en un contexto social e interpersonal.

Todos estos trabajos fueron motivos de encuentros con estudiantes curiosos/as y apasionados/as que forjaron lazos que se mantienen a pesar del tiempo y la distancia. Desde todos esos encuentros, lo más entrañable, ha sido que ha surgido el afecto, por ese trabajar solidariamente, colaborativamente y parafraseando a Sennett “cuando más y mejor se coopera, la habilidad social y la cognitiva se entremezclan. Las dos habilidades dignas de destacar son: el experimento y la comunicación. Experimentar implica hacer cosas nuevas, y más aún, estructurar estos cambios en el tiempo. Los jóvenes aprenden a hacerlo por medio del proceso repetitivo y expansivo de la práctica. La primera comunicación es casi siempre ambigua; con el tiempo, se logran pactar las reglas de un juego, ser capaces de negociar ambigüedades y resolverlas. Se advertirá que aprender a cooperar en estos términos no es nada fácil. Esta dificultad, en cierto sentido, es positiva; la cooperación se convierte más en

una experiencia adquirida que en un mero compartir irreflexivo. Lo mismo que en otros campos de la vida, apreciamos más lo que hemos conseguido con esfuerzo.

Con el desarrollo del trabajo, tomamos consciencia de nosotras mismas, como personas de múltiples atravesamientos: antropólogas; no siempre con las respuestas sustantivas; docentes, sin ellas tan claras, pero en ambas atravesadas por la noción de ética. Aunque desconozcamos inicialmente las respuestas a preguntas tan importantes como el ¿para qué? o ¿porqué? etc., sabemos que se responden haciendo y ese hacer no puede ser menos que un arte, sobre todo, si, ese hacer, va a ser con otros.

Y en ese hacer con otros, los docentes realizamos también un aprendizaje: cada paso del proceso de investigación y escritura no puede menos que ser transmitido como un oficio artesanal. Y como tal, distinto y novedoso cada vez, aunque sin duda fundamentalmente: colaborativo. El arte de transmitir el oficio de la investigación y de la escritura, implicaron, utilizar la creatividad preñada de imaginación tan necesaria para, sin usar la “receta” (aunque conociendo varias, y los distintos procesos “secretos”, que cada una involucra), poder enseñar a “cocinar” y presentar un buen plato.

Nosotras, como cualquiera que escribe, buscamos interlocutores. “No hay que asustarse de la crítica. Sólo el ejército, la religión y los sistemas políticos monolíticos la dejan afuera. La crítica ayuda a la autocrítica. Es como el tábano de Sócrates. Nos pone a trabajar.” (Hornstein: 2013)

Bibliografía

- Althabe G. y Schuster F. G. (comp.), (1999) Antropología del presente, Edicial, Argentina.
- Arendt, Hannah. (1993) "La esfera pública y la privada". En: La Condición Humana. Paidós. Barcelona
- Augé, Marc (1997) "De lo imaginario a lo 'ficcional total'". En: Actas VII Congreso de Antropología de Colombia. "Globalización , Multiculturalidad y Medio Ambiente. Imaginarios Y Globalización". Colombia.
- Ausubel, David P., Novak, Joseph D. & Hanesian, Helen (1983). Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo. Editorial Trillas. México.
- Baudrillard, Jean (1981) Sobre la seducción, Ediciones Cátedra, S. A., España.
- Bauman, Zygmunt (2006) Confiança e Medo na Cidade. Relógio d'Água. Portugal.
- Becker, Howard (2010) Trucos del oficio . Siglo XXI Editores . Argentina.
- Becker, Howard (2011) Manual de escritura para científicos, Siglo XXI Editores . Argentina.
- Bourdieu, Pierre y Wacquant, Loïc J. D. (1995) Respuestas. Por una antropología reflexiva. Grijalbo, México.
- Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean-Claude; Chamboredon, Jean-Claude (1999) El oficio de sociólogo, Siglo XXI, España,
- Castoriadis, Cornelius (1993) La institución imaginaria de la sociedad. Tusquets. Argentina.
- Camilloni, A, Celman, S. y otros (1998.) La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Paidós. Argentina.
- Col, E (2007) "Tendencias recientes en el pensamiento didáctico" En: Camilloni, A. Comp. (2007): El saber didáctico, Paidós, Buenos Aires, Argentina.
- Comte, A (1930) , Curs de philosophie positive. Paris Bachelier pp71-72

De Paula, Alberto S. J. (1987). La ciudad de La Plata: sus tierras y su arquitectura. Ediciones del Banco de la Provincia de Buenos Aires. Capital Federal. Argentina.

del Olmo, Margarita (2010) "Dilemas éticos en antropología. Las entretelas del trabajo de campo etnográfico", Ed. Trota, España.

Delgado Jaramillo, Pilar; Cárdenas Villamil, Andrés; García Bañales, Jon (2008) Espacio público y derecho a la ciudad. La política de espacio público físico y la venta informal en Bogotá. Alcaldía Mayor de Bogotá. Bogotá.

Eco, Umberto (1976). Tratado de Semiótica General. Lumen. Barcelona. España,

García Canclini, Néstor (1991) "¿Construcción o simulacro del objeto de estudio? Trabajo de campo y retórica textual". En Alteridades Año1, n°1, 1991. México y 1992 "Los Antropólogos bajo la lupa" en Revista "Ciencia Hoy" Vol 4 n°20 sep-oct

García y García, José Luís (1976) Antropología del Territorio Taller de Ediciones Josefina Betancor. Madrid. España.

Geertz, Clifford (1989) El antropólogo como autor, Paidós Iberica. España.

Hall, Edward (1973). La Dimensión Oculta. Enfoque antropológico del uso del espacio. Colección Nuevo Urbanismo. Madrid. España.

Hammersley M., Atkinson P. (1994). Etnografía, métodos de investigación, Paidós, España.

Hernández Arístu, J. (1997). En: Apodaca, P. Y Lobato, C. (comp.): Calidad en la Universidad: orientación y evaluación, Edit. Alertes, Barcelona, España.

Herzfeld, M. (1997) "La Antropología: práctica de una teoría". Revista Internacional de Ciencias Sociales 153. UNESCO. París. Francia.

Hornstein Luis (2013) Las encrucijadas actuales del psicoanálisis. Subjetividad y vida cotidiana, Fondo de Cultura Económica. España-

Illich, Ivan (1974) La convivencialidad. Barral Editores. Barcelona. España.

Lahitte Héctor B. et al., (1989) Relaciones 2. Crítica y expansión de la ecología de las ideas. Ediciones Nuevo Siglo. Buenos Aires. Argentina.

Lahitte, Héctor (1997) De la Antropología Cognitiva a la Ecología Biocultural. Ediciones LOLA. Buenos Aires. Argentina.

Lahitte, Héctor y Cascardi, Juan J. (2006). "LARDA, PINACO, SAVDE, VEINTE AÑOS DE ANTROPOLOGÍA VISUAL" PINACO. Investigaciones sobre Antropología Cognitiva, (Vol. 4): 7-11. La Plata.

Lefebvre, Henri (1995) Introduction to Modernity: Twelve Preludes September 1959-May 1961. Verso. London.

- Lindón, Alicia. (2007) “La ciudad y la vida urbana a través de los imaginarios urbanos” En: Revista Eure 99 (Vol. XXXIII): 7-16
- Lindón, Alicia. (2008) “Violencia/miedo, espacialidades y ciudad” En Tiempo Laberinto, 4 (Vol 1): 8-14
- Malinowski, Bronislaw (2001). Los argonautas del Pacífico Occidental. Ediciones Península. España.
- Marradi, A, Archenti, N y Piovani, J.I. (2007) Metodología de las ciencias sociales.: Emecé Editores, Argentina.
- Menna, R , Guidi, M , Bricchetti, Traverso, J, Di Rocco, C (2014) “Espacio Público: Las Plazas Platenses” - Ponencia presentada en el XI Congreso Argentino de Antropología Social .Rosario.
- Merton, R. K. (1973): La sociología de la ciencia, 2 vols. Madrid, Alianza.
- Nadel, S. F. (1955) Fundamentos de Antropología Social. Fondo de Cultura Económica. México.
- Pardinas, Felipe (1993) Metodología y técnicas de investigación, Siglo XXI, España.
- Rodríguez Espinar, S. (1997): “Orientación Universitaria y evaluación de la calidad”. En: Apodaca, P. Y Lobato, C. (comp.):Calidad en la Universidad: orientación y evaluación. Edit. Alertes, Barcelona, España.
- Segura, Ramiro (2009a), "La persistencia de la forma (y sus omisiones): Un estudio del espacio urbano de La Plata a través de sus ciudades análogas". Cuadernos de Antropología Social [online] www.scielo.org.ar/pdf/cas/n30/n30a10.pdf consultado el 14 de junio de 2014
- Segura, Ramiro (2009b) “Cartografías discrepantes. La ciudad de La Plata vista y vivida desde la periferia”, en: Revista Periferia. Vol. 2, N° 1. Universidad Estadual de Río de Janeiro (UERJ), Brasil.
- Sennett, Richard (2012) “Juntos. Rituales, placeres y políticas de cooperación” Ed. Anagrama, España.
- Signorelli, Amalia. (1999) Antropología urbana. Anthropos Editorial. Universidad Autónoma Metropolitana. Barcelona. España.
- Spath G; Menna R; Ruffo M. ; Trovero J., Acuña A., Schmidt (2014) “ Trabajo de campo en nuestra ciudad y la construcción de conocimiento colaborativo”. Ponencia presentada en el XI Congreso Argentino de Antropología Social, Rosario.
- Stenhouse,L (1984) Investigación y desarrollo del curriculum. Morata. Madrid. España.
- Taylor S. J. , Bogdan R. (1994) Introducción a los métodos cualitativos de investigación, Paidós, España.

Zabala ,M. (1995) "Diseño y desarrollo curricular" . Narcea EDICIONES. Madrid. España