

## Los primeros pasos en la práctica etnográfica. Una experiencia pedagógica de la cátedra de etnografía.

- ❖ **MARÍA ROSA MARTÍNEZ** | etno1@fcnym.unlp.edu.ar
- ❖ **CAROLINA REMORINI** | carolina.remorini@gmail.com
- ❖ **FERNANDA ESNAOLA** | fernanda.esnaola@presi.unlp.edu.ar
- ❖ **MARCO GIOVANNETTI** | marcogiovannetti@gmail.com
- ❖ **MARIANA SÁEZ** | marianalsaez@yahoo.com.ar
- ❖ **MARIANA DEL MÁRMOL** | marianadelmarmol@gmail.com
- ❖ **MARÍA LAURA PALERMO** | mlaurapalermo@gmail.com
- ❖ **LUCÍA SCHVARTZMAN** | luciaschv@gmail.com

***Facultad de Ciencias Naturales y Museo | Universidad Nacional de La Plata***

### **PROPÓSITO Y FUNDAMENTACIÓN**

En esta ponencia presentamos a modo de relato una experiencia desarrollada en el marco de los trabajos prácticos de la asignatura Etnografía I denominada “El Trabajo de Campo Etnográfico. Un ejercicio de aproximación”. En este contexto, realizamos una revisión y reflexión a partir de los resultados alcanzados con base a evaluaciones producidas por docentes y estudiantes entre los años 2011 y 2014, poniendo en tensión el diseño de la propuesta, su implementación y la evaluación de los resultados alcanzados por parte de los actores involucrados.

Partimos de una definición de Etnografía como el estudio de modos de vida contemporáneos. La Etnografía constituye la fuente de datos primarios para la Antropología Sociocultural y un privilegiado campo de generación y contrastación de hipótesis (Crivos y Martínez, 2011:51). El conocimiento etnográfico deriva de un modo particular de acercamiento y comprensión de

diferentes realidades socioculturales. Mediante el trabajo de campo y la metodología etnográfica, el etnógrafo hace posible un conocimiento del “otro” anclado en su experiencia personal, en el acceso empírico a las complejas interrelaciones entre los diversos componentes que integran lo que llamamos “modo de vida”, constituyéndose en la experiencia fundamental “... a partir de la cual se organiza la ciencia etnológica (...)” (M. y F. Panoff, 1975:79). Partiendo de esta conceptualización, la asignatura Etnografía I focaliza en el estudio descriptivo del modo de vida de sociedades originarias de América del Sur, y particularmente Argentina, y de los abordajes teórico-metodológicos empleados por los etnógrafos que estudian tales sociedades en diferentes épocas y lugares.

La actividad objeto de esta reflexión consiste en un ejercicio de simulación de un trabajo de campo etnográfico. En tanto la metodología de trabajo de campo constituye un componente básico en la trayectoria de formación del futuro antropólogo, consideramos que el aprendizaje sobre la metodología y técnicas de la etnografía, debe incluirse como contenido básico desde las primeras materias y no ceñirlo a las últimas de la formación de grado, tal como se prevé en el actual plan de estudios. Asimismo, creemos que este aprendizaje debe darse no sólo a través de la discusión de aspectos teórico-epistemológicos sino, fundamentalmente, mediante la práctica. Esta posición se fundamenta en una concepción del aprendizaje como experiencia activa, de construcción de saberes por parte del estudiante, en lugar de una mera “adquisición” y “acumulación” de información. Desde esta perspectiva se pone el énfasis en la significación que los aprendizajes tienen para los sujetos. En este sentido, los manuales de metodología, por su carácter general, si bien pueden resultar muy útiles al momento de explorar los modos de abordar diferentes problemas de investigación, presentan sus limitaciones al momento de realizar el trabajo en terreno, ya que la experiencia de campo siempre excede los “modelos” que estos manuales proveen, y requiere la adecuación a situaciones no previstas en el diseño, interpelando conocimientos previos.

Teniendo en cuenta estas consideraciones, este ejercicio de simulación se propone que los alumnos realicen un primer acercamiento al manejo de técnicas del trabajo de campo etnográfico para la obtención y registro de la información empírica -observación y entrevista- reconociendo sus alcances y limitaciones. Para realizar este ejercicio seleccionamos un ámbito y tema: Espacios de la Facultad de Ciencias Naturales y Museo. La elección del lugar se

fundamenta en su accesibilidad, pero fundamentalmente, porque exige un esfuerzo de extrañamiento respecto de un ámbito que los estudiantes frecuentan a diario.

El ejercicio tiene una duración de 8 semanas y el proceso incluye desde la formulación de interrogantes, objetivos e hipótesis -lo que supone recuperar y aplicar contenidos aprendidos en materias previas y simultáneas a ésta- hasta el procesamiento y análisis de los datos obtenidos y finalmente, la elaboración de informes y su presentación oral. Estos últimos puntos resultan centrales para nosotros, ya que la ejercitación de habilidades para la argumentación y la escritura en el ámbito académico científico, constituyen elementos clave para la formación académica, en consonancia con planteos de Carlino (2005) y Muñoz Chapuli (1995), quienes argumentan que cada disciplina científica está conformada no sólo por un conjunto de conceptos, sino también por modos específicos de pensar vinculados a formas específicas de escribir, hablar y leer, que es necesario enseñar y aprender. Por lo tanto, creemos necesario ampliar las oportunidades para ejercitar la escritura, considerándola como *producto* y como *proceso* (Muñoz Chapuli, 1995; Vázquez et al, 1997).

Sintéticamente, los objetivos de este ejercicio son:

1. Ejercitar la aplicación de algunas técnicas propias del trabajo de campo etnográfico.
2. Conocer y aplicar herramientas para el análisis de los datos provenientes del registro observacional y discursivo.
3. Ejercitar la elaboración de informes que resultan del trabajo de campo etnográfico.
4. Aplicar los conceptos analizados durante los Trabajos Prácticos a la experiencia de trabajo de campo.
5. Analizar y evaluar la experiencia propia a la luz de la bibliografía considerada en los trabajos prácticos.

Con este ejercicio buscamos propiciar la lectura crítica de las obras etnográficas sobre diferentes etnias sudamericanas, que constituyen el contenido central de la asignatura, promoviendo un constante interjuego entre el aprendizaje sobre las características particulares del modo de vida de un grupo étnico y las herramientas metodológicas que

hicieron posible su descripción. De este modo, se ve favorecido el desarrollo de procesos de aprendizaje flexibles y no memorísticos, incentivando a los alumnos a extender el análisis desde lo producido por otros, a lo producido por ellos mismos, potenciar las competencias y habilidades desarrolladas, promoviendo la integración entre teoría y práctica etnográfica en subsiguientes lecturas (Remorini et al, 2007).

Es así que para la realización de esta práctica hemos privilegiado la tarea en grupos de dos estudiantes con la convicción de que el trabajo en colaboración potencia el desarrollo de nuevos aprendizajes y habilidades que pueden ser socializadas en el espacio áulico y transferidas a otras situaciones prácticas de relevancia para la formación profesional. Por esta razón, los docentes acompañan la realización de este ejercicio de diversas maneras: orientando al estudiante durante el desarrollo de las diferentes tareas, favoreciendo el intercambio entre los grupos y motivando al diálogo al poner en juego estrategias creativas en la toma de decisiones para la resolución de inconvenientes que se les presentan durante el proceso. De esta manera, los docentes se posicionan como facilitadores que indagan y recuperan los conocimientos previos considerando al estudiante *“capaz de desarrollar aquello que denominamos conciencia semántica, el aprendizaje podrá ser significativo y crítico, pues, por ejemplo, no caerá en la trampa de la causalidad simple, no creerá que las respuestas tienen que ser necesariamente ciertas o erradas, o que las decisiones son siempre del tipo sí o no”* (Moreira, 2005:14). Es así como la estrategia implementada implica la estructuración de situaciones que simulan instancias de la práctica profesional con el fin de abordar problemas específicos y dimensionar su complejidad. Según Litwin (2008: 103-104) la simulación *“... invita a actuar... tendiendo un puente entre las actuaciones y los conceptos, los temas, las preocupaciones que se encuentran entramados en la experiencia”* (resaltado nuestro). De este modo, lo que nos estimula a sostener este espacio de práctica en las instancias formativas iniciales es la convicción de que los estudiantes poseen competencias para realizar esta “simulación”, que favorece la creatividad y construye ese puente del que habla Litwin, retroalimentando el análisis de los textos y reforzando el aprendizaje de los conceptos teóricos mediante su uso.

## LA EVALUACIÓN DE LA EXPERIENCIA

Si consideramos la evaluación como una herramienta para la comprensión y generación de conocimiento, tal como señalan Díaz Barriga (1994), Bertoni et al (1995) y Litwin (2008),

debemos pensarla como un proceso más amplio que excede la medición de los resultados y asignación de calificación a los estudiantes en función de su desempeño. Desde esta concepción, la evaluación ha sido un componente central de la planificación de esta actividad a lo largo de los sucesivos ciclos. Además de la autoevaluación del cuerpo docente, nos interesó conocer de qué modo los estudiantes evalúan la actividad propuesta en el marco de los Trabajos Prácticos. Así, las coincidencias halladas en muchos aspectos permitió detectar algunos indicadores de las dificultades específicas en relación con los objetivos y tareas propuestas, lo que condujo a sucesivos ajustes a fin de mejorar el diseño e implementación de la actividad, reforzando los aspectos positivos y pensando estrategias superadoras de las dificultades, intentando una mayor articulación y sinergia de este ejercicio con otras actividades prácticas.

Para conocer la perspectiva de los estudiantes, implementamos al final de la cursada una encuesta de carácter anónimo y voluntario para los alumnos. La encuesta fue respondida en cada ciclo por algo más del 50% de los estudiantes. Durante 2011 realizamos una encuesta para evaluar exclusivamente este ejercicio, que incluyó 7 preguntas, algunas de respuestas abiertas y otras de opción múltiple. Desde 2012 a 2015, incluimos esta indagación en una encuesta más amplia orientada a evaluar las actividades y estrategias de evaluación de los trabajos prácticos, incluyendo 2 preguntas específicas sobre el ejercicio. En ambos casos, las preguntas enfocan respecto de los aportes del ejercicio a la cursada y a la formación como futuro profesional, las dificultades encontradas durante el proceso, el acompañamiento docente y sugerencias para mejorar la implementación.

La primera pregunta de la encuesta enfoca en las habilidades y conocimientos que el ejercicio favoreció. Sobre una lista ofrecida por los docentes, la mayoría de los alumnos eligió entre 2 y 5 opciones. Del análisis de las respuestas, se destacan como aportes: conocer y ejercitar técnicas del trabajo de campo etnográfico, reconocer aspectos relevantes de la práctica etnográfica, la posibilidad de advertir las características del registro descriptivo en particular y aprender a formular interrogantes. Asimismo se destaca la oportunidad de aplicar conocimientos teóricos aprendidos en la materia y ejercitar la elaboración de informes y documentos de síntesis.

La segunda pregunta enfoca en las dificultades que hallaron en el desarrollo de la actividad. Entendemos estas dificultades como “desafíos” que debieron superar los estudiantes durante el ejercicio. Entre ellos destacan: las “incomodidades” del trabajo de campo y de observar a la gente, el manejo de los recursos para presentarse ante las personas observadas y explicitar el propósito de la tarea; dificultades vinculadas a la planificación de la secuencia de tareas y coordinación entre los integrantes del equipo. Fundamentalmente, aparecen cuestiones metodológicas referidas a la definición de un problema, y su proyección en la formulación de objetivos e hipótesis. Finalmente, identifican la complejidad asociada a la escritura en diferentes tipos de registro (notas de campo, informes), enfocando en la necesidad de revisar permanentemente las categorías descriptivas y la explicitación de los “prejuicios” y las decisiones metodológicas tomadas durante el proceso.

### **LA EVALUACIÓN COMO HERRAMIENTA PARA EL CONOCIMIENTO: ALGUNAS REFLEXIONES Y PROPUESTAS**

En lo que concierne a este trabajo, nos interesa destacar dos cuestiones que el ejercicio pone de relieve, que son vistos como aportes y a la vez como dificultades, sin que ello resulte -a nuestro entender- contradictorio. La primera de ellas se refiere al valor de la observación en la Etnografía. La segunda, con el valor de la práctica en las instancias iniciales de la formación de los estudiantes.

En relación a la primera, en esta actividad privilegiamos la observación frente a otras técnicas etnográficas. Desde los primeros trabajos prácticos se plantean instancias de observación y descripción en las que detectamos ciertas dificultades que nos propusimos hacer visibles y problematizar a través de este trabajo de simulación. Una de ellas concierne directamente a la utilización de lenguaje descriptivo para registrar lo observado, por lo que resulta necesario revisar categorías utilizadas en forma rutinaria para describir los acontecimientos y conductas de los otros y reconocer prejuicios. Esta reflexión sobre la descripción etnográfica constituye un eje central de nuestra asignatura, lo que implica reconocer el permanente interjuego entre descripción e interpretación, entre objetividad y subjetividad, identificando estrategias que convierten un relato en una descripción de valor etnográfico. Si bien son cuestiones que se trabajan desde el análisis bibliográfico, resulta claro en la evaluación de los estudiantes cómo esta reflexión se redimensiona a partir de esta ejercitación.

Asociado a lo anterior, se menciona como una dificultad la descripción de aquello que es parte del entorno cotidiano, rutinario, y casi "familiar". Así, la observación por ser un modo de acercamiento a los hechos que exige al observador tomar distancia y desnaturalizar lo cotidiano, promueve la generación de interrogantes sobre aquello que se asume como "obvio" o evidente y se convierte en una instancia heurística de reconocimiento de aspectos que luego pueden ser abordados mediante otras técnicas etnográficas. Como señala Coulon, el valor de la observación reside en que permite al observador "*revelar reglas y procedimientos establecidos*" (1995:26) y dar cuenta de aquellos acontecimientos que "*son vistos sin ser notados*" por los actores que presuponen constantemente su existencia y comparten la visión de "*un mundo que es evidente*" (1995: 18-19). Asimismo, buscamos promover la reflexión sobre el peso de la ecuación personal (Lewis, 1975), a través de la comparación de registros y la formulación de interrogantes, reconociendo los factores que inciden en la observación y registro descriptivo de lo observado, aspectos que se discuten a partir del análisis de las lecturas etnográficas.

Por último, partimos de un posicionamiento que hacemos explícito, a lo largo de la cursada, sobre el valor heurístico de la observación como vía de acceso a aspectos cruciales del modo de vida, los que resultan invisibles cuando los estudios se basan principalmente en fuentes verbales. En base a los resultados de la encuesta del año 2011 incorporamos algunas estrategias en trabajos prácticos previos al desarrollo de este ejercicio. Una de ellas es la realización de observaciones de la clase durante 10-15 minutos, en las que se solicitaba a algunos alumnos que observen y registren eventos, situaciones, actores, acciones que ocurrían durante ese lapso. Luego, estas observaciones se compartían con el resto de los estudiantes al finalizar la clase, con el fin de problematizar cuestiones metodológicas y analizar el modo en que fueron abordadas y resueltas, favoreciendo preguntas e intercambios entre los estudiantes y buscando vincular esta discusión con la bibliografía analizada. Otra estrategia implementada fue la observación de un vídeo sobre un pueblo indígena de nuestro país, que combina imágenes y entrevistas.

El resultado de ambas actividades mostró que la mayoría de los estudiantes resaltaron "*lo dicho*" en clase y "*lo que dijeron*" las personas en las entrevistas del vídeo, unos pocos describieron el contexto y escaso número prestaron atención a los gestos, los movimientos, las actitudes de las personas. Por lo tanto, implementamos una tercera estrategia, que fue la

proyección de un fragmento de una película en dos oportunidades, en donde debían nuevamente realizar un registro de lo observado en una escena. En una primera instancia, con el audio original en lengua guaraní sin subtítulo y posteriormente, con los subtítulos en español. A partir de allí analizamos, si “palabras” y “acciones” están necesariamente coordinadas, si realmente como etnógrafos podemos “descansar” en lo que escuchamos para entender una situación, cuyo abordaje requiere de otros sentidos. Esta consigna propició así un ejercicio auto-reflexivo sobre aquello que “no vemos” porque “sólo escuchamos”. Asimismo, notamos que en esta última edición los estudiantes lograron tender el puente entre diferentes actividades y aprendizajes previos.

En este sentido, consideramos que se dio una sinergia interesante entre varias actividades desarrolladas secuencialmente o en paralelo y las previstas en este ejercicio, aspecto sobre el cual se reflexionó en la instancia final de presentación del ejercicio y que se refleja en algunas respuestas de la encuesta.

En relación al segundo aspecto, existe actualmente una valoración cada vez mayor de la práctica en la formación de los profesionales, debido a la escasez de espacios de práctica en la formación temprana, entendida como *“la oportunidad para desarrollar instancias formativas de destrezas y competencias que supone el ejercicio profesional”* (Morandi, 1997).

Desde el punto de vista teórico, esta perspectiva acerca del conocimiento que emerge de la práctica reconoce su origen en los planteos de Vygotsky y más contemporáneamente Lave y Wenger acerca del conocimiento situado (Lave, 1995) de amplia utilización en la actualidad para el estudio de los procesos de aprendizaje en el marco de actividades rutinarias en contextos particulares. Estos autores destacan el vínculo que se da entre los participantes expertos y aprendices, y utilizan la noción de andamiaje para explicar el progresivo compromiso del aprendiz en la actividad, guiado por el experto, en la medida que va desarrollando competencias más complejas que lo habilitan para ocupar nuevos roles, de mayor alcance y responsabilidad. El concepto de andamiaje o mediación de Vygotsky, llevado a las situaciones que nos interesan abordar aquí, enfoca en el rol del docente en ofrecer modos de articulación para que el alumno pueda poner en diálogo lo que ya sabe con lo nuevo que está aprendiendo (Ros, 2011). Supone pensar a los alumnos como sujetos con diferentes competencias y trayectorias, entendiendo que la enseñanza y el aprendizaje no tienen una



relación de causalidad directa: si el último implica la acción del sujeto, reorganización cognitiva de sus esquemas y herramientas de pensamiento, la enseñanza implica estrategias de andamiaje de la actividad cognoscitiva y práctica de los sujetos (Ros, 2011).

Considerando esta perspectiva, la pregunta por las competencias -o el saber hacer- del antropólogo en este campo puede formularse como “¿qué sabe hacer un etnógrafo?” y en ese sentido debemos pensar en la proyección de las actividades pedagógicas propuestas en la formación de competencias profesionales. Esta pregunta por lo que hace un etnógrafo, sus incumbencias, acompaña otras inquietudes de los estudiantes en relación con la práctica profesional futura, la que aún aparece como “lejana” en esta instancia de la carrera. Esta incertidumbre se alimenta también cuando entran en contacto con textos “clásicos” -que proponen un modo de hacer etnografía que ya no es posible en muchos aspectos- y los contrastan con textos que tratan sobre investigaciones más recientes, o con lo que ellos suponen harán como etnógrafos en función de problemáticas contemporáneas. En este sentido, esta experiencia -aunque sencilla y de alcance limitado-, les permite “ponerse en situación” y comenzar a enfrentar algunos problemas de la práctica.

En relación a los resultados de la evaluación que realizaron los estudiantes, nos interesa destacar una sugerencia que plantean en cuanto a la ubicación en el cronograma y duración del ejercicio. Al respecto, algunos proponen realizar esta ejercitación al final de la cursada, bajo la premisa de que ello supondrá una mejor preparación para la observación -al haber leído más estudios etnográficos- y también más herramientas y experiencia para la escritura del informe de síntesis. Esta visión de los alumnos sobre el momento más apropiado para realizar el ejercicio, se vincula con la idea de “información acumulada”, “conocimiento construido, consolidado y acabado” que refleja concepciones más tradicionales de la enseñanza y de la relación entre teoría y práctica, las que intentamos discutir a partir de esta experiencia. Para nosotros, esta práctica inicial, constituye una instancia que tendrá impacto en los sucesivos aprendizajes, especialmente una nueva forma de leer y analizar los textos etnográficos como también una mirada diferente sobre el “saber hacer etnografía”. En ese “saber hacer” debemos tener en cuenta que el etnógrafo también es un aprendiz respecto de las sociedades que estudia.

En este punto resultan interesantes algunos planteos de Schön (1992) sobre la necesidad de repensar las estrategias de formación de profesionales, desde una perspectiva centrada en la

práctica profesional, entendiendo ésta como *“la competencia de una comunidad de prácticos que comparten, en términos de John Dewey, las tradiciones de una profesión”* (los prácticos) *“Comparten convenciones de acción que incluyen medios, lenguajes e instrumentos distintivos. Funcionan en el marco de instituciones de un tipo muy particular (...) Sus prácticas se estructuran en términos de formas particulares de unidades de actividad (...) y son moldeadas a nivel social e institucional (...) Los miembros de una profesión se diferencian entre si (...) en sus estilos de actuación”* (Schön, 1992: 41-42).

Ahora bien ¿cómo se aprende la práctica? Schön destaca, entre los modos posibles, el Practicum (Schön, 1992: 45) que define como una *“situación pensada y dispuesta para la tarea de aprender la práctica. En un contexto que se aproxima al mundo de la práctica, los estudiantes aprenden haciendo, aunque su hacer a menudo se quede corto en relación con el trabajo propio del mundo real (...) El aprender en un practicum se realiza por la combinación del aprender haciendo de los alumnos, de sus interacciones con los tutores y compañeros (...) (el estudiante) debe construir una imagen de la práctica, aprender a valorar sus propia posición en ella y debe elaborar un mapa del camino por el que puede llegar a desde donde se encuentra hasta donde desea estar”*.

## **PALABRAS FINALES**

En base a lo planteado, consideramos que estrategias que favorezcan el desarrollo de destrezas para la práctica tales como la simulación, tienen como correlato una concepción holística de la evaluación de los resultados alcanzados por los estudiantes. A través de la misma se busca comprender el proceso que involucra a docentes y estudiantes, en una actividad continua que convierte cada tarea en una oportunidad de evaluar-los y evaluar-nos. En este sentido, se promueve una auto-evaluación, relativa al reconocimiento de los alumnos acerca de cómo están aprendiendo y cuáles son los cambios que se generan como consecuencia del aprendizaje (Litwin, 2008). Al respecto, el énfasis dado en las consignas en relación a seguir una secuencia de tareas, informar los avances, volver sobre las preguntas iniciales, reformularlas, volver a la práctica y redactar junto con los resultados, las dificultades encontradas durante el proceso, favoreció una actitud reflexiva por parte de los estudiantes sobre cómo estaban transitando el proceso y una autoevaluación por parte de los docentes respecto de lo dado por supuesto y la necesidad de introducir ajustes o realizar mayor

acompañamiento en determinados aspectos no previstos inicialmente. De este modo, la escritura reflexiva favorece procesos metacognitivos de gran valor (Vázquez, et al, 1997).

Tomar en cuenta a los sujetos que aprenden implica pensar estrategias que favorezcan el desarrollo de procesos de apropiación, de manera tal que los nuevos aprendizajes se articulen significativamente con los existentes, integrándolos o reemplazándolos; y que permitan laxamente una preparación para la práctica profesional y para identificar las relaciones entre teoría y práctica (Lucarelli, 2004: 3). Asimismo, implica imaginar estrategias que permitan reflexionar sobre la *actuación* concreta tanto de docentes como de estudiantes, reconociendo el fortalecimiento de destrezas que se pusieron en juego y los “puentes” que se tendieron entre diversos aprendizajes. Entendiendo la evaluación como parte del diseño de procesos formativos, es que buscamos entender cómo suceden las cosas en el aula (Díaz Barriga, 1994), como herramienta para revisar y fundar nuevas tomas de decisiones.

## BIBLIOGRAFÍA

Bertoni, A. Poggi, M. Teobaldo, M. (1995). *La evaluación: nuevos significados para la práctica compleja*. Bs. As, Kapelusz.

Carlino, P. (2005) *Escribir, leer y aprender en la Universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires, Argentina. Cap. 1 y 2. Fondo de Cultura Económica

Crivos M. y M.R. Martínez (2010). *Los valles según Nicasia: Gente, lugares e historias de la narrativa de una médica campesina del valle calchaquí (Salta Argentina)*. En *Analecta histórico médica*, tomo VIII, N°1, enero-julio 2010. Revista del Departamento de Historia y Filosofía de la Facultad de Medicina de la UNAM, México.

Díaz Barriga, A. (1994) *Docente y programa. Lo institucional y lo didáctico*. Buenos Aires. Cap. IV. Aique.

Edelstein, G (1996) *Lo metodológico. Un capítulo pendiente en el debate didáctico*. Bs.As. Paidós

Lave, J. (1995) *Cognition in practice. Mind, mathematics and culture in everyday life*. Cambridge University Press.

Lewis, O. (1975). *Controles y experimentos en el trabajo de campo*. En J. Llobera (comp.) *La Antropología como ciencia*. Madrid. Anagrama.

Litwin Edith (2008) "El Oficio en Acción: construir actividades, seleccionar casos, plantear problemas". En *El Oficio de Enseñar*. Paidós Educador.

Lucarelli, Elisa (2004) *La innovación en la enseñanza ¿camino posibles hacia la transformación de la enseñanza en la universidad? Ponencia presentada en la 3° Jornadas de innovación Pedagógica en el Aula Universitaria. Universidad Nacional del Sur, junio.*

Morandi, G. (1997) *La relación teoría-práctica en la formación de profesionales: problemas y perspectivas. Ponencia presentada en las 2° Jornadas de Actualización en Odontología. Fac. de Odontología de la UNLP. La Plata.*

Moreira M. (2000) *Aprendizaje Significativo Subversivo. Versión revisada y extendida de la conferencia dictada en el III Encuentro Internacional sobre Aprendizaje Significativo, Lisboa (Peniche), 11 a 15 de septiembre de 2000. Publicada en las Actas del III Encuentro Internacional sobre Aprendizaje Significativo, pp. 33-45 En: <http://www.if.ufrgs.br/~moreira/apsigcritesp.pdf> Consultado el 21/10/15*

Muñoz Chapuli, R. (1995). *Escribir para aprender: Ensayo de una alternativa en la enseñanza universitaria de las ciencias. Enseñanza de las ciencias, 13 (3).*

Panoff, M. y F. Panoff. (1975) *Para qué sirve la etnografía. En J. Llobera (comp.) La Antropología como ciencia. Madrid. Editorial Anagrama*

Remorini, C; Sy, A; Pasarin, L; Zubimendi, M A; Butron, MV; Hanlon, P y Jacob, A. (2007) *Reflexiones y proyecciones de una experiencia de enseñanza de la Etnografía en la Facultad de Ciencias Naturales y Museo (UNLP). Quintas Jornadas sobre Etnografía y métodos cualitativos. Buenos Aires, 8, 9 y 10 de agosto de 2007.*

Salinas, D. (1994) *La planificación de la enseñanza ¿Técnica, sentido común o saber profesional? En Angulo F. y Blanco N. Teoría y desarrollo del currículum. España. Aljibe*

Schön D. (1992) *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones. Buenos Aires. Paidós*

Vygotski, Lev S. (1987) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona. Crítica.*