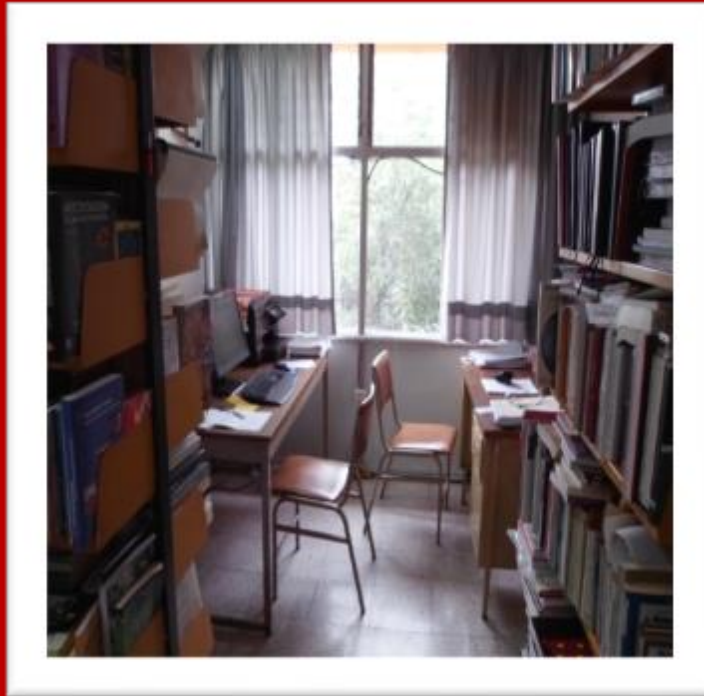


EUMED.NET
Biblioteca Virtual



ENSEÑAR Y APRENDER A INVESTIGAR
Experiencias varias en América

JOSÉ LUIS RAMOS R.
JANETH MARTÍNEZ M.
Coordinadores

Ciudad de México, marzo de 2018.

EUMED.NET
Biblioteca Virtual

ENSEÑAR Y APRENDER A INVESTIGAR. Experiencias varias en América.

**JOSÉ LUIS RAMOS R.
JANETH MARTÍNEZ M.**
Coordinadores

Ciudad de México, México, marzo de 2018.

José Luis Ramos Ramírez
Escuela Nacional de Antropología e Historia

Janeth Martínez Martínez
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez

EDUMET.NET
Biblioteca Virtual

ISBN: 978-84-17211-71-4

México
2018

Presentación

En el contexto de una escasa formación profesional de maestros para la enseñanza a nivel superior, la literatura existente que permita apoyar la capacitación de los profesores es de carácter pedagógica en general, esperando que los docentes la adecuen al nivel que atienden. Siendo mínimo el número de los libros que rescatan las experiencias de los profesores universitarios y menos los dedicados a la enseñanza de la investigación.

Por ello, nuestro interés está centrado en reunir una serie de experiencias de enseñar y aprender a investigar, con énfasis en el ámbito de las ciencias socioantropológicas. Experiencias a nivel de licenciatura y posgrado, en distintos países de América. Que el lector podrá reconocer algunas muy cercanas a su propia experiencia y otras abrirán el horizonte para la reflexión didáctica y científica.

Ha sido un placer aparecer reunidos en esta publicación, acortando distancias físicas, pero hermanando nuestras propuestas didácticas. Gracias a Alejandra, Ana, Ana Elisa, Claudia, Eduardo, Eugenia, Gavina, Irery, Luis, Marcela, María Eugenia, Martha y Paola, que aceptaron compartir esta aventura.

También queremos agradecer a nuestras instituciones (Escuela Nacional de Antropología e Historia y la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez) por representar espacios académicos y educativos, donde es posible generar proyectos como el presente. Por último, gracias a nuestros alumnos/as que han confiado en nuestra labor docente.

*José Luis Ramos
Janeth Martínez*

Introducción

Una preocupación constante de los profesores es que sus prácticas de enseñanza tengan buenos resultados y que los alumnos logren aprender los contenidos curriculares ofrecidos. Situación que viven los docentes en general; sin embargo, para el caso de la educación superior ocurre una condición adicional, los maestros que atienden este nivel no han sido formados profesionalmente para esta labor, a diferencia de los profesores de educación básica que ha cursado una licenciatura en la Escuela Normal, Instituto Pedagógico, Universidad, etc.

Es decir, los docentes en las universidades primero son algún tipo de especialista (ingeniero, médico, abogado, antropólogo, etc.) antes que ser profesor. Situación que va a otorgar un carácter especial a estos maestros. Para atender a este asunto han venido perfilándose dos caminos. Por un lado, la respuesta ha sido individual, el propio docente acude a diversos talleres, seminarios o cursos de pedagogía o bien es un asiduo autodidacta. El segundo camino es más formal e institucional. Las diferentes instituciones han procurado capacitar a sus propios docentes con diversos cursos, etc., de didáctica.

Pero, la ruta más recurrente en la configuración del maestro de educación superior ha sido su propia experiencia frente y con sus alumnos. Y, justamente, queremos rescatar esta posibilidad formativa al conjuntar diversas experiencias de varios/as colegas pertenecientes a diferentes países de América.

Ahora bien, cabe acotar otra consideración especial, relativa al contenido curricular de enseñanza. Independientemente de la opción pedagógica, en nuestro caso se trata de enseñar a los alumnos a construir conocimiento, avanzar sobre lo desconocido a través de la investigación. Es una labor muy particular, la de investigar.

De esta forma, el objetivo del presente libro colectivo es reunir diversas experiencias pedagógicas (de enseñar y aprender a investigar) de diferentes países de América, con la intención de abrir un diálogo en el sur. Conocer múltiples intentos y resultados de enseñar y aprender a construir nuevo conocimiento, a la par que los noveles desarrollen determinadas habilidades (incluidas las sociales) y actitudes ante el conocimiento y sus disciplinas. Al leer el conjunto de artículos compilados podremos jugar diversas combinaciones de análisis y apreciación. Aspectos comunes que ocurren en el conjunto de experiencias, al mismo tiempo que ciertas particularidades, conforme a las condiciones nacionales específicas. Por ejemplo, un aspecto es la diversidad de campos disciplinares aunque permeada por un eje social. Otro, corresponde en apreciar los dos puntos de vista principales, del maestro y el aprendiz (investigador en formación). Otro asunto interesante, particularmente en el contexto relativamente reciente de la llamada interculturalidad, de experiencias de atender y trabajar con estudiantes de origen étnico.

Una última cuestión, apunta a reconocer las tareas educativas interdisciplinarias, al momento de interesarse por ampliar y compartir los conocimientos y metodologías de las ciencias sociales en otros ámbitos disciplinarios y profesionales.

ÍNDICE

Presentación	4
Introducción	5
PERÚ	
Taripaykuna con jóvenes Quechuas	8
<i>Luis Mujica y Gavina Córdova</i>	
MÉXICO	
Las visitudes de la formación para investigar:	24
Un programa de posgrado profesionalizante dirigido a profesores	
<i>Marcela Coronado Malagón</i>	
BRASIL	
O oficio antropológico (re)visitado:	44
O encontrou etnográfico frente às experiências colaborativas	
<i>Ana Elisa de Castro Freitas y Eduardo Harder</i>	
MÉXICO	
Enseñar a investigar en el Norte de México.	63
Entre el desencanto y la violencia	
<i>Janeth Martínez Martínez</i>	
ARGENTINA	
Y dijo: -Salían ratas de la heladera...	82
<i>Eugenia M. Ruiz Bry</i>	
COLOMBIA	
La metodología de los problemas territoriales contemporáneos	88
en investigación	
<i>Paola Andrea Nates</i>	
MÉXICO	
La enseñanza e investigación en antropología física y de cómo aprender	102
a mirar. Desde una disciplina biosocial	
<i>María Eugenia Peña Reyes</i>	
USA	
Aprendizaje crítico, participante	117
<i>Martha W.Rees</i>	

HONDURAS	
Del aula al campo de los hechos:	127
Investigación y docencia en Antropología para no antropólogos	
<i>Gloria Lara Pinto</i>	
BOLIVIA	
Los claroscuros de la investigación en Ciencias Sociales en una	149
universidad Pública boliviana	
<i>Claudia Vicenty Z.</i>	
ARGENTINA	
Aprender el oficio. La centralidad de la experiencia de campo en la	158
construcción de los problemas de investigación en Antropología Social	
<i>Ana Padawer</i>	
MÉXICO	
El “ejercicio etnográfico” como una propuesta didáctica.	168
Experiencia en la carrera de Etnología (ENAH-México)	
<i>José Luis Ramos R.</i>	
MÉXICO	
Aprender a investigar, investigando:	183
Una reflexión sobre mi experiencia en tres momentos y procesos	
<i>Blanca Alejandra Velasco Pegueros</i>	
MÉXICO	
Mi recorrido por la investigación	196
<i>Irery Nallely Perez Soto</i>	

TARIPAYKUNA CON JÓVENES QUECHUAS

Una experiencia de investigación interdisciplinaria

Luis Mujica

Doctor en antropología, docente del Departamento de Ciencias Sociales de la PUCP. Investigador del Instituto de Ciencias de la Naturaleza, Territorio y Energías Renovables (INTE-PUCP). Miembro del Grupo Interculturalidad y Ambiente (GIyA).
lmujica@pucp.pe

Gavina Córdova

Educadora y egresada de la Maestría en Antropología de la PUCP. Docente del Departamento de Humanidades de la misma universidad. Miembro de la Red Internacional de Estudios Interculturales (RIDEI) de la PUCP.
Pontifica Universidad Católica del Perú
gavinacordova@gmail.com

Resumen

El término quechua *taripaykuna* significa ‘indagaciones, búsquedas o ir al encuentro’ y representa el proceso de las formas de investigación que las personas realizan en diversos campos en el mundo andino. En este contexto, este artículo quiere dar cuenta de la experiencia de investigación *con* y *por* jóvenes universitarios en las regiones de Apurímac, Ayacucho y Huancavelica, Perú. Los jóvenes que participaron en la experiencia de investigación son universitarios de diversas especialidades, migrantes y bilingües (quechua-castellano). Los temas que se propusieron desarrollar fueron acerca de la «ciudadanía intercultural» y los «conocimientos locales» en la experiencia de la vida cotidiana de los jóvenes. La oportunidad de la investigación participativa se dio en el marco del proyecto de acciones afirmativas para los pueblos indígenas. Por ello, el artículo desarrolla el perfil sociológico y cultural del contexto de los participantes en la investigación, el proceso de acopio de información, el sentido del proceso de análisis y los temas que se sistematizaron y la redacción de los textos. La investigación tomó en cuenta de manera particular el uso del quechua.

*Ñuqaykuqa puriyta qallarirqaniku kikiykuta riqsiyta munaspa.
Hemos empezado a caminar queriendo conocernos a nosotros mismos.*
Víctor

Introducción

Al terminar las experiencias de investigación de las que queremos dar cuenta, uno de los jóvenes participantes dijo: «queremos resumir en una frase lo que significó para nosotros el trabajo que hicimos: *Runasimipiqa ima ruwasqa yachanapaq tupaykuspay imallatapas mallichaykachina mana qunqakunanpaq... Allinta riqsinakuspaqa ñawpaqman puriyrisun*». Esto significa: «En [el mundo] quechua para

conocer lo que haces es necesario un encuentro donde puedas experimentar el sabor para no olvidar... Conociéndonos bien caminaremos hacia adelante». En efecto, el proceso de investigación del que queremos dar razón se encontraba en el campo experimental y experiencial en la medida que cada participante estuvo involucrado en la elaboración y en la ejecución del «método de la investigación» colectivamente.

Pero, ¿quiénes participaron en la experiencia? ¿Cómo se fue configurando el proceso de investigación colectiva? ¿En qué contexto se realizó? ¿Qué temas se abordaron? ¿Qué procedimientos se utilizaron? ¿Cuáles fueron los resultados y cómo se configuró las relaciones después de la experiencia? De esto trata este breve artículo. Estas líneas dan cuenta de cómo fue el proceso de la «investigación colectiva» en torno a los temas de la «ciudadanía intercultural» y los «conocimientos locales». Antes de presentar los detalles de la experiencia queremos señalar que en este artículo nos valdremos de algunas palabras quechuas en la medida que nos resulten relevantes y significativas para mantener el hilo testimonial y reflexivo de la experiencia bilingüe.

Con el propósito de presentar los elementos más importantes de este proceso queremos dividir la presentación del texto en cinco puntos y las conclusiones. En primer lugar, presentamos a los actores y el contexto en donde se hace la experiencia; en segundo lugar, desarrollamos la «investigación colectiva» como un *tinkuy* o encuentro; en tercer lugar, damos cuenta de la manera de hacer la investigación como un *rimanakuy* o conversación; en cuarto lugar, apuntaremos la importancia del uso de la lengua originaria durante el proceso; en quinto lugar, daremos cuenta de manera sucinta sobre los resultados de la experiencia. Cerraremos con algunas conclusiones a modo de aprendizajes.

Los actores y el contexto

La experiencia de investigación estuvo conformada por tres miembros de la Red Internacional de Estudios Interculturales (RIDEI) de la Pontificia Universidad Católica del Perú¹ y por una veintena de jóvenes estudiantes de la Universidad San Cristóbal de Huamanga de Ayacucho², de la Universidad Nacional José María Arguedas³ y de una sede de la Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco,⁴ estas dos ubicadas en la ciudad de Andahuaylas. La experiencia de investigación se hizo en dos momentos: el primer momento se hizo en Huamanga, Ayacucho, entre 2009 y 2010 y el segundo momento se realizó en Andahuaylas, Apurímac, entre 2011 y 2012. En el primer momento se abordó temas alrededor de ciudadanía intercultural como derechos, ciudadanía y Estado; y en el segundo momento se abordó acerca de los «conocimientos locales» vinculados a los temas de tierra, agua y biodiversidad. En el primer momento participaron alrededor de diez jóvenes de ambos sexos. En el segundo participaron ocho personas, la mayoría mujeres.

¹ Las tres personas eran profesores: un antropólogo, una educadora y un lingüista.

² Los jóvenes pertenecían a las especialidades de Agronomía, Antropología, Comunicación, Derecho y Trabajo Social.

³ Todos los estudiantes eran de la Facultad de Ingeniería Agroindustrial.

⁴ Todos los estudiantes eran de la Facultad de Agronomía.

La investigación se realizó en el marco de un programa de acción afirmativa [Sanborn y Arrieta 2011] denominada *Hatun Ñan*, auspiciado por la fundación Ford [Díaz-Romero 2006]. El programa *Hantun Ñan*, que en quechua significa ‘camino abierto o grande’,⁵ estaba promovido por la Universidad Antonio Abad del Cusco y por la Universidad San Cristóbal de Huamanga.⁶ El objetivo central del programa era favorecer que estudiantes de origen rural y amazónico, con desventajas educativas, pudieran mejorar sus competencias académicas y así obtener su título profesional; para lograr estos objetivos se organizaron diversas actividades formativas denominadas de complementación [Villasante 2007, 2012].

Los jóvenes que participaron eran originarios de zonas rurales de las ciudades de Huamanga y Andahuaylas y un grupo provenía de Huancavelica. Habían migrado a las ciudades con el objetivo de acceder a una educación superior y obtener una profesión para responder a las expectativas que tenían sus familias y comunidades. Por otro lado, los profesores que participaron de la experiencia también eran originarios de Apurímac, Ayacucho y Lima. Todos los participantes de la experiencia de investigación eran bilingües que se comunicaban en quechua y en castellano en diversos niveles de manejo de las lenguas.

La experiencia buscaba establecer un diálogo intercultural entre los participantes y preguntarse si era viable que la universidad peruana pudiera tomar en cuenta otras maneras de conocer y de investigar. Para esto la experiencia debía enfrentar determinados prejuicios históricos y estructuralmente vigentes como la discriminación y la exclusión en las diversas relaciones sociales. En este marco, los jóvenes procedentes de zonas rurales y amazónicas eran considerados socialmente como poco desarrollados y con escasas posibilidades de competir y salir adelante por la deficiente formación escolar recibida. A esto se debía sumar los problemas dialógicos por hablar el quechua como lengua materna, lo que en la vida cotidiana habría afectado sus competencias comunicativas [Zavala y Córdova 2010)]. Además, en la ciudad los jóvenes se veían obligados a trabajar para completar sus magros ingresos, pues la mayoría ni siquiera podía esperar alguna remesa de sus padres o familiares.

Durante la experiencia en los talleres, la reflexión crítica permitió tomar conciencia de que los prejuicios podían ser superados en la medida que se lograra deconstruir aquella ideología colonizadora que sostenía la subalternidad como un hecho natural. Para ello se proponía partir de afirmaciones diferentes: como que los jóvenes del mundo rural, por su experiencia concreta en el campo, no solo son actores sociales sino portadores de diversos conocimientos; que por sus experiencias de migración permanente son agentes de transmisión de diversos conocimientos y han desarrollado estrategias de sobrevivencia y adaptación tanto en la ciudad como en la universidad; finalmente, que el conocimiento de por lo menos dos lenguas les permite intercambiar códigos de comunicación y relación en diferentes espacios sociales para mitigar las formas de discriminación y constituir espacios de resistencia y protección cultural.

⁵ El proyecto forma parte de la Iniciativa Pathways for a Higher Education, auspiciado por la Fundación Ford.

⁶ La experiencia en la Universidad Nacional José María Arguedas fue una extensión promovida por RIDEI.

Los espacios de la investigación misma fueron útiles para observar si los diversos grados de prejuicio se sostenían pero también para tratar de verificar si las premisas con las que entrábamos al campo de la investigación eran las más convenientes. Del mismo modo, sabíamos que la universidad peruana no favorecería necesariamente el uso de las lenguas originarias en el ámbito académico. El quechua es una lengua «oficial»⁷ que no logra aún ser utilizada de manera continua en los espacios públicos, aunque en los últimos años el Estado hace esfuerzos para promover su reconocimiento. Además, muchos sectores de la sociedad sostienen que las lenguas originarias no tienen elementos necesarios para desarrollar un lenguaje académico y científico. Entre tanto, algunas disciplinas de algunas universidades han incluido cursos de quechua como requisito para que sus estudiantes puedan egresar como profesionales.

Las anteriores afirmaciones, de sentido común y con cabida en varios espacios de la vida social debían ser puestas a prueba y esto implicaba que había que sensibilizar a los participantes y tomar conciencia de que nuestra realidad es asimétrica, excluyente e injusta, donde las relaciones de poder tienen expresiones discriminadoras y que atentan contra los derechos. Teniendo en cuenta estos elementos se propuso desarrollar con los jóvenes una experiencia de investigación de temas que fueran importantes para su vida y que afectarían sus maneras de entender su propia profesión. Era una invitación a tener que caminar juntos para comprender nuestra vida y la sociedad en la que vivimos, y juntos tratar de construir la idea de que los derechos colectivos y culturales deben ser reconocidos, hacer lo posible para modificar las formas de relaciones sociales cotidianas, repensar el tipo de Estado en el que estamos y formar la idea de una ciudadanía intercultural.

Al comenzar las reuniones el panorama de la investigación era incierto pues no se sabía si los jóvenes estaban interesados en los temas propuestos y sobre todo si habría voluntarios que participarían en la discusión de temas que no iban necesariamente a ayudar a mejorar su «rendimiento académico» en la universidad. La convocatoria debía cubrir al menos las expectativas de los estudiantes que querían «aprender quechua» o desarrollar «su quechua» y para ello se debía tener en cuenta la normativa, la gramática y el vocabulario que había que ampliar.

Una vez empezadas las sesiones se elaboraron preguntas que se vinculaban con las preocupaciones de los jóvenes. La orientación de las preguntas era fundamental pues sería la que guiaría la ruta durante el tiempo que tomaría hacer la investigación. En efecto, las preguntas generales permitieron ordenar lo más importante de la vida y la experiencia de los jóvenes. En primer lugar, fue posible abordar temas relacionados a las distintas formas de discriminación experimentadas en la vida cotidiana; pero también permitió realizar otras preguntas, como por qué los derechos ciudadanos de los pobladores de las comunidades están ausentes en su práctica social. En segundo lugar, en relación a la pregunta sobre los conocimientos, brotó de la necesidad de saber por qué aquello que los agricultores tienen como conocimientos no son considerados en el currículo universitario, cuando en la experiencia cotidiana los

⁷ El Artículo 48° de la Constitución de la República del Perú dice: «Son idiomas oficiales el castellano y, en las zonas donde predominen, también lo son el quechua, el aimara y las demás lenguas aborígenes, según la ley».

agricultores son los que resuelven los problemas que surgen en las diversas etapas de la producción agrícola.

El encuentro: *tinkuy*

La experiencia de investigación con los jóvenes ha sido un *tinkuy* o encuentro de la diversidad de modos de vida, de proyectos personales y de perspectivas profesionales. *Tinkuy* es una palabra quechua que significa, entre otros, el 'encuentro de diferentes' en el que los participantes ponen a prueba sus capacidades particulares y exponen sus expectativas con la finalidad de buscar elementos comunes. El *tinkuy* en la cultura andina es un encuentro ritual que las comunidades realizan cada cierto tiempo para expresar sus discrepancias y sostener relaciones sociales duraderas; pero también es una acción que se hace con la finalidad de ensamblar los distintos elementos para conformar una realidad diferente a las partes. Desde esta perspectiva, el *tinkuy* es una interrelación que requiere necesariamente de la presencia de otros para poder ratificar las antiguas relaciones y tomar nuevos rumbos de manera concertada.

La práctica social andina del *tinkuy* es parte de la experiencia cotidiana de los jóvenes, por lo que no se trató de una propuesta impuesta o inventada durante el proceso de la investigación, sino solo una dinámica que debía ponerse en práctica en un escenario diferente como el «académico». El encuentro supuso realizar una re-únión de las partes, vale decir que se debía volver a unir aquello que por alguna razón había sido «separado». Los participantes debían, en ese espacio, articular en alguna dirección sus diferentes maneras de ver su realidad, compatibilizar el horizonte de su formación profesional y poner en juego incluso sus intereses personales, sus potencialidades y sus temores, pues debían construir un camino común. Por ello, la re-únión de las partes implicaba el manejo de las particularidades y de las relaciones asimétricas inherentes a la complejidad y a los procesos para el establecimiento de una situación nueva.

Hacer *tinkuy* en la investigación consistía en tratar de ensamblar los intereses, expectativas, y para ello se requería el reconocimiento de las cualidades y valoración de los aportes específicos de cada participante. Para ello, era necesaria la tarea del *maskay* (buscar). Esta palabra quechua quiere decir 'ir tras de aquello que se quiere conocer y que está escondido o no visible a los ojos'. En nuestro caso, los datos que se buscaban estaban en la vida de los jóvenes, en la experiencia misma de cada uno de los participantes. ¿Cómo buscar respuestas a las preguntas que cada cual tenía en su propia experiencia?

Es ese espacio había que compatibilizar sentimientos políticos y éticos, temperamentos y horarios personales. No siempre fue fácil encontrar un horario regular para todos, aunque la tendencia era juntarnos «la mayoría de los que podían» en horarios establecidos. Por otro lado, los sucesos políticos en las universidades estatales (que no eran ocasionales debido a las huelgas) fueron un aspecto que consideramos para que las coordinaciones de los horarios de los participantes pudieran ser realistas.

En cierto modo, la compatibilización de los horarios se tomó en cuenta como parte de un camino de democratización de la vida universitaria y social.

En el proceso se debía compatibilizar también los diferentes «modos de ver» e interpretar la vida pues cada estudiante vivía y tenía experiencias particulares insospechadas. En esta línea, los jóvenes provenían de sectores pobres donde la pobreza tenía rostros que no siempre se podía entender oportunamente. Aquella pobreza se manifestaba, por ejemplo, en la ausencia de un joven que no quería asistir a una reunión para no tener que mostrarse con la misma ropa o en otro que no podía decir que no había comido ese día o uno que había faltado a la reunión porque tuvo que ir a un trabajo eventual, etcétera. Casi todos los participantes compartían los mismos problemas aunque de diversas maneras y circunstancias. Esto hacía que los participantes tuvieran un profundo conocimiento de lo que era los efectos de la migración y de las consecuencias de vivir y trabajar en condiciones difíciles y muchas veces poco humanas. Por ello, el *tinkuy* se convirtió en un espacio de intercambios formativos y liberadores donde se podía dilucidar y tomar decisiones que les permitieran ser personas.

Desde esta perspectiva el *tinkuy* fue definitivamente un espacio de intercambios totales [Mauss 1979]. Así, el encuentro no solo fue un *ayni* (reciprocidad) sino también un *yankinakuy* (intercambio concreto). El término *ayni* es un principio que rige las diversas formas de intercambio en la vida social andina. En cambio, el término *yanki-naku-y* refleja la experiencia de un intercambio concreto donde las personas deben recibir y dar como intercambio las experiencias y las ideas que sean necesarias para los fines del contexto. La raíz *yanki* es realizar un intercambio concreto de elementos; y *-naku* como sufijo expresa la ejecución del intercambio de bienes entre las personas; el sufijo *-y* es el infinitivo del verbo y expresa la acción misma del intercambio para el que se requiere explícitamente de voluntades de los actores.

Sin embargo, el *tinkuy* fue un proceso *sasa qispichiy* (de difícil consecución); dicho de otro modo, se trataba de un proceso con su propio ritmo y no exento de trabas por diversas razones. Ese proceso debía conducir a alguna meta y para ello no se debía «quemar etapas», pues se trataba de hacer madurar las ideas y la amistad entre los participantes de manera paulatina, *allillamanta puquchisqa* (madurado lentamente). Aquí la raíz quechua *puquy* denota un proceso por el que algún fruto o producto debe madurar naturalmente bajo un simple principio: no se puede apurar la maduración pues sería vano hacerlo y el producto podría malograrse. Este principio guio las relaciones de los participantes, lo que significó saber respetar las diferencias, pues no todos tenían la misma especialidad ni provenían de la misma zona ni tenían la misma información ni las mismas expectativas. En el proceso cada uno aprendió no solo a respetar la diferencia, sino a valorar el aporte del otro que era diferente; en este sentido, cada cual tenía un aporte que dar y era valorado por su especificidad.

El diálogo y la conversación: *rimanakuy*

Las primeras sesiones se realizaron como si se tratara de un «curso de quechua», que formaba parte de la motivación para propiciar la participación de los jóvenes. Todos los que acudieron a esta convocatoria eran jóvenes bilingües que conocían su lengua originaria en alguna medida. El «curso de quechua» ofrecido a los jóvenes de Huamanga contribuyó a construir los objetivos de la investigación que se pensaba realizar. En cambio, en Andahuaylas no fue necesario ofrecer un «curso», pues asumimos que los jóvenes eran bilingües y ofrecimos desarrollar algunos temas de interés. Después de algunas jornadas de trabajo en Huamanga, la pregunta que guiaría la investigación fue: ¿Qué impide el desarrollo de nuestra ciudadanía tanto en la universidad como en la sociedad en general? Y en la zona de Andahuaylas fue: ¿Qué sabemos o conocemos como jóvenes nativos sobre el agua, la tierra y las semillas, y cuáles de esos conocimientos podrían ser considerados por la universidad?

La experiencia de investigación fue tomando cuerpo cuando los jóvenes tomaron conciencia de que las reuniones tenían sentido para su formación y su profesionalización. Las conversaciones informales en quechua se fueron abonando hasta convertir el encuentro en un espacio de diálogos y sendos debates hasta convertir dicho espacio en un *rimanakuy* permanente. El término *rimanakuy* está compuesto por *rima-naku-y*, donde *rima* es 'habla', *-naku* es un sufijo que significa 'mutualidad' o 'reciprocidad' e *-y* es la terminación del verbo en infinitivo; por ello, se puede traducir como «hablar uno con el otro». Dicho de otra manera, la investigación se convirtió en un «hablarse mutuamente», y por ello en un espacio intersubjetivo en el que circulaba mucha información y una serie de reflexiones que ayudaban a tomar cuerpo en pleno desarrollo.

¿Por qué el *rimanakuy*? En el mundo andino para resolver problemas o abordar temas de importancia se recurre al *rimanakuy*. Esto significa que los miembros de una comunidad acuden a la conversación para iniciar vínculos familiares, realizar acuerdos de larga duración o hacer negocios. Por ejemplo cuando un joven busca casarse con una joven, la familia del primero hace el *rimaykuy*, vale decir, realiza una visita a la familia de la joven para iniciar las relaciones y construir relaciones de «familia» y definir los términos de las relaciones definitivas. Por otro lado, cuando una comunidad requiere resolver un tema común convoca un *rimanakuy* para escuchar la opinión y decidir qué camino tomar de manera conjunta.

La conversación es una práctica social de un ir y venir de opiniones y propuestas de solución a temas que necesitan esclarecerse y resolverse en alguna dirección. Durante el proceso las personas lo hacen para conocerse mucho más y establecer vínculos sociales determinados. Entre los jóvenes ese hablar para «resolver» un problema se convirtió en un espacio para construir juntos el sentido que se debía dar a las palabras; pero también permitió el intercambio de conocimientos y la construcción de un imaginario común compartido entre los interlocutores, reconstruir el significado de los conceptos, generar las categorías necesarias en función de la investigación. Se trata de un proceso de interaprendizaje y de realimentación de diversos datos entre los participantes. En este sentido el *rimanakuy* fue un lugar para aprender del otro y también enseñar lo que uno sabe.

Para que la conversación fluyera se fueron construyendo reglas necesarias para el uso de las palabras, para que sus significados tengan sentido y una orientación necesaria. De hecho, la conversación permitía que se interconecten las percepciones y las experiencias de cada participante. Cada participante tenía la oportunidad de explorar lo que el otro sabía, pero también lo que sentía. En el caso de Huamanga, los jóvenes trataban de afirmar su identidad como individuos y ciudadanos que tenían derechos y en el caso de Andahuaylas, los jóvenes reconocían que tenían más conocimientos en materia agrícola que muchos de sus profesores.

El hecho de observar el proceso de la vida misma hizo que la experiencia pasó de la condición de participantes-testigos a la de participantes-actores de su propio proceso. El hablar en público y sin miedo fue una experiencia liberadora. En ese ambiente hubo confianza para conocer, debatir y decidir sobre aquellos casos que se juzgaran necesarios y de importancia. Se convirtió en un instrumento eficaz para la reconstrucción de su propia identidad. Es decir, el *rimanakuy* había hecho del participante un sujeto capaz de desplegar sus capacidades argumentativas y tener una «licencia social» con el propósito de definir su propia identidad en nuevos contextos sociales como verdaderamente «adultos».

El joven que participaba en las experiencias de investigación buscaba expresar con solvencia lo que realmente sentía y pensaba y encontró en el *rimanakuy* la posibilidad de sentirse persona, opinando y entendiéndose como ciudadano en la medida en que iba construyéndose como un individuo con derechos y deberes, con derecho a tomar la palabra, a disentir y a equivocarse sin que se le sancionara por decir lo que piensa o por expresar su desprecio. En el transcurso del *rimanakuy* los jóvenes trataron de resolver algunas dudas y colmar ciertas expectativas en relación a la experiencia de investigación. ¿Qué podría aportar a su vida y a su formación profesional lo que se estaba hablando? ¿Para qué «donar» parte de su tiempo en temas que no son materia de su disciplina? ¿Qué podrían aportar los temas que se desarrollarían para su futura profesión?

Las reuniones se tornaron interesantes porque comenzaba a emerger un conjunto de preguntas (*tapuykuna*) que permitió organizar el diálogo. Aquellas preguntas fueron un estímulo para motivar el diálogo en la medida que penetraron en la experiencia de los jóvenes y abrieron una senda por donde continuar. Una pregunta realizada en el grupo rondaba en los sujetos quienes buscaban respuestas en lo más profundo de su experiencia. La pregunta trastocaba la experiencia de los jóvenes, quienes no dudaban en compartir los datos que rondaban en su vida pues era la oportunidad de mostrar la subjetividad como un hecho objetivado, pues constituían una marca en la propia vida que no podían olvidar.

Toda pregunta (*tapukuy*) debería tener una respuesta (*kutichi*); es decir, las interrogantes se veían en la necesidad de ser satisfechas no solo para absolver las dudas, sino sobre todo para expresar una «experiencia» como parte de una verdad que no se podía obviar. Pues en la vida de los jóvenes había alguna forma de violencia que habían experimentado bajo la modalidad de engaño, abuso, explotación, rechazo, discriminación que no podían olvidar. La raíz *kuti* en quechua tiene varios significados y vale la pena mencionarlo tomando en cuenta la mentalidad andina. La figura geométrica

de un *kuti* es un ángulo de 45° a la manera de un azadón; eso implica que *kuti* tiene «retorno» para un «ir». No puede haber pregunta sin respuesta, aunque el silencio sea una opción, él mismo ya es una respuesta. Sin embargo, esta es una sola de las dimensiones del *kuti*; pues también existen otras y que están vinculadas que ‘todo pregunta’ y ‘su respuesta’ genera cambios y transformaciones en diversos niveles; la más importante es la que genera modificaciones estructurales tanto en la vida social como en la vida personal.⁸

Las preguntas, que provenían de muchas fuentes, favorecieron el desarrollo de expresiones orales y representaciones corporales mediante el dibujo, las dramatizaciones, las adivinanzas, las exposiciones, etcétera. Del mismo modo, las preguntas favorecieron el desarrollo del uso de materiales de lectura, videos e información sobre la lengua y la cultura quechua.

La lengua y sus caminos

La experiencia de investigación fue considerada como un punto de partida para analizar las propias vivencias en quechua y desde el quechua. En el camino aprendimos que investigar consiste en construir juntos nuevos conocimientos y no tanto repetir lo que otros han dicho, sin desechar sus aportes. Las primeras reuniones con las que iniciamos permitieron poner a prueba muchas cosas, entre ellas: la experiencia que cada joven llevaba consigo como una fuente privilegiada de información; la validez de las maneras de decir las cosas en la lengua que dominan mejor, tanto en castellano como en quechua o utilizando ambas lenguas; y las actitudes de escucha de las ideas de los otros y sopesar las discrepancias que aparecían en sus interlocutores.

Durante el taller, el uso del castellano fue preponderante durante largo tiempo y el quechua fue introduciéndose lentamente con mucho temor, hasta que comenzó a predominar en las últimas sesiones. En el camino aprendimos que tanto el quechua como el castellano deberían ser las lenguas de comunicación en la universidad; sin embargo, la primera aún no tiene el mismo valor académico que la segunda. Se sigue pensando que el quechua es una lengua reducida al mundo privado y concreto y que no es posible hacer filosofía ni ciencia con esta. La experiencia con los jóvenes quechua hablantes demuestra lo contrario. Es una apuesta que se debería seguir explorando.

La condición bilingüe de los interlocutores dio paso a la necesidad de buscar los significados de los términos y a definir apropiadamente el uso de las categorías tanto en castellano como en quechua. Esto hizo que los participantes dieran un nuevo contenido al sentido del estudio y a la formación de su futura profesión, pues cada cual había tomado conciencia de que no se debía dejar de lado la «lengua madre», antes bien debía ser utilizada adecuada y eficazmente en diversos espacios públicos como el aula, los hospitales, en la calle, en el mercado, etcétera.

⁸ Pachakuti fue un inca cuyo gobierno generó transformaciones económicas, políticas, sociales y culturales; de ahí proviene su nombre ‘el que transforma la realidad social total’.

El objetivo del *tinkuy* fue debatido en las lenguas de dominio del participante. El joven, al expresarse en castellano, quechua o «quechuañol» se sentía un sujeto libre participando abierta y creativamente. José María Arguedas hace varios años ya había dicho que el Perú es un cuerpo cargado de poderosa sabia; eso jóvenes eran para nosotros una verdad sabia.

Las crisis se resuelven mejorando la salud de los vivientes y nunca antes la Universidad ha representado más ni tan profundamente la vida del Perú. Un pueblo no es mortal, y el Perú es un cuerpo cargado de poderosa sabia ardiente de vida, impaciente por realizarse; la Universidad debe orientar con lucidez, 'sin rabia'... y los estudiante no están atacados de rabia en ninguna parte, sino con generosidad impaciente, y los maestros verdaderos obran con generosidad sabia e impaciente. [1981: 294].

El proceso de investigación se desarrolló en un ambiente participativo y lúdico; era como un *pukllay* o juego. En ese espacio, el disfrute por pensar juntos desde su experiencia se impusieron en el proceso como un campo liberador. Esto significa que la investigación considerada como *pukllay* había permitido apropiarse de los instrumentos de investigación para comprender la vida tal como uno de los jóvenes dijo: «si hemos aprendido a investigar, ha sido aquí, en los talleres de ciudadanía intercultural en quechua» lo que permitió convertirlos en sujetos empoderados que les permitía «conociendo lo que tenemos y lo que somos» convertirlos en ciudadanos.

El *pukllay* implica reconocer las diferencias y discrepancias y, por lo tanto, saber manejar los conflictos. El *pukllay* se desarrolla transformando a los actores; lo que permite decir que no hubo un joven en los talleres que no haya cambiado en el proceso de las experiencias. El cambio ha implicado la ampliación de las miradas tanto respecto a los temas que surgieron en la discusión como de los temas y problemas vinculados a la vida social cotidiana. La siguiente nota es lo que dijo una joven:

Los conversatorios han sido la mayoría en quechua para poder hallar la palabra determinante y la mayoría decía, por ejemplo, en esa palabra de «discriminación», ¿cómo se le puede decir a la discriminación de acuerdo a donde tú vienes? Por ejemplo yo soy de Cora Cora, el compañero era de Andahuaylas, otros de Huaccana, todos los compañeros eran de diferentes lugares. Una de las compañeras decía: «para mí discriminación es *qipanchay*» y ¿qué es *qipanchay*?, 'ponerlo atrás'. Otros decían «discriminación es *nanachikuy*», ««pero, ¿qué es *nanachikuy*?», 'hacerse doler', decían. Otro decía «discriminación es *chiqñinakuy*, porque nos odiamos entre todos y así nos discriminamos, pero no es exactamente eso». Ha sido, entonces, un estudio arduo que hemos hecho conjuntamente con los profesores y hemos llegado a la determinación de que es *usuchikuy* porque engloba todas estas palabras. Se decía «si hacemos *usuchi* de algo hacemos *chiqñinakuy*, hacemos *qipanchay*, hacemos *nanachikuy*» y otras palabras más que salían en ese momento.

Es como jugando que el análisis de sus propias experiencias personales y universitarias ha hecho girar el sentido mismo del proceso de profesionalización de los jóvenes. Dio nuevos sentidos sobre cómo al interpretar significados diferentes

contribuía a ir traduciendo la manera de vivir de otro modo. La investigación es un espacio, entonces, donde las palabras cobran sentido y hacen vivir mejor.

En efecto, en ese espacio los jóvenes comenzaron a usar su lengua materna de manera más segura para comunicar sus ideas y debatir, no sin pasar por muchas dudas, inseguridades y temores. Durante el diálogo de las reuniones el léxico del quechua se «agotaba» por momentos y esto motivaba a usarlo y buscar en la memoria para que «no se pierda» y hacían esfuerzos para recordar y reformular para el nuevo contexto. La oportunidad de decir sus ideas en quechua había llegado y no habría — probablemente— una oportunidad tan propicia como la que se había construido entre los participantes. Esta iniciativa rompía un mito urbano que decía que en la universidad no se hablaba quechua sino solo el castellano, y en algunas oportunidades otra lengua extranjera.

La afirmación identitaria en los jóvenes por el uso de la lengua durante la investigación fue un hallazgo importante y aleccionador. Los jóvenes debían, en primer lugar, buscar equivalencias lingüísticas de las categorías del castellano en el quechua; en segundo lugar, lograr ubicar el significado idóneo de la palabra y re-semantizar las categorías quechuas para darles el significado adecuado en cada caso; en tercer lugar, generar neologismos con significados adecuados según nuevos casos; finalmente, valerse de categorías nuevas para categorizar fenómenos sociales que aparentemente no existían en la lengua originaria. Estos procesos permitieron recrear en los participantes el interés por su lengua y ampliar el universo léxico y semántico. El proceso permitió constatar que el poco o reducido uso de la lengua en el campo académico dificultaba la ampliación de los sentidos semánticos de las palabras. El quechua, como toda lengua oral, tenía limitaciones para su uso pero al mismo tiempo cada participante descubría un potencial significativo en esta lengua originaria, como Mossi ha dicho en su *Ensayo sobre las excelencias y perfección del idioma llamado comúnmente quichua* (1963).

Sin embargo, hay que hacer notar que el uso del quechua durante la investigación ha tenido que transitar y superar varias dificultades. La primera ha sido la idea de que en el ámbito universitario no es posible usar el quechua para realizar un discurso académico, que el trabajo científico se expresa en lenguas extranjeras, lo que es subrayado por el mismo sistema universitario. A esto habría que añadir la idea de que «nadie» lee quechua y que no está desarrollado para producir categorías abstractas. Del mismo modo, se debía enfrentar la idea de que el quechua «no sirve para progresar» o para «salir de la pobreza» y que además «malogra el castellano» o impide o dificulta su desarrollo. En todo caso, aún se mantiene la idea de que el quechua es una lengua que solo es útil para hablar de «cosas de la familia» mas no de otros temas.

Todos estos prejuicios solo señalan la escasa conciencia del significado de los derechos lingüísticos tanto de los estudiantes bilingües como de los mismos profesores de las universidades andinas, muchos de ellos también bilingües pero que hacen caso omiso del ejercicio de los derechos constitucionales que indican que todo individuo puede usar su propia lengua en cualquier circunstancia. Sin embargo, el uso público de la lengua originaria está limitado muchas veces por la misma actitud y acción de los quechua hablantes que prefieren no hablar su lengua porque consideran que se debe

hablar la «lengua de la modernidad» por la demanda laboral y por la posibilidad de salir fuera del país.

En el proceso experimentado la lengua quechua y las maneras de decir no solo jugaron un rol nuclear en la conversación, sino que además ayudaron a elaborar un saber diferente a las maneras de entender anteriormente. Al inicio, el quechua era temerosamente pronunciado por algunos y generaba la sospecha de convertir al joven que lo usara en un marginal. Solo en el proceso el descubrimiento de la situación hizo que el quechua comenzara a tener otros valores y significados y su uso era permanente. En efecto, hacia el final de los talleres, el quechua se había convertido en el habla «normal» para el diálogo y hacía del hablante del quechua un interlocutor que trataba de expresar con precisión las ideas que provenían de su propia experiencia.

Los nuevos conocimientos

Llegado a este punto queremos dejar sentado algunas notas sobre los dos temas desarrollados por los grupos de investigación. El primero es sobre ciudadanía intercultural y el segundo es el significado de los conocimientos sobre la tierra, el agua y las semillas. En el primer caso, la reflexión acerca de la ciudadanía terminó por definir el título de nuestra publicación colectiva: *runayananchikpaq*, es decir 'para ser ciudadanos'. El término *ciudadano*, de origen latino, no tendría uno similar en quechua. Se buscó los sentidos de la palabra hasta quedarnos como base con el término *runa*, seguido de varios sufijos que daban sentido a la manera de entender dicha categoría como equivalente. A modo de ejemplo, el término que estamos presentando era como una «novedad» pues fue fruto de un proceso de construcción y está compuesto de la siguiente manera:

- *runa*: es un sustantivo que significa 'ser humano, gente, persona, individuo', es la base para ser ciudadano.
- *-ya*: es un sufijo que indica que algo 'está en proceso de cambio'.
- *-na*: sufijo que indica que algo se fija o concreta o se sustantiviza.
- *-nchik*: sufijo que indica la primera persona plural inclusivo.
- *-paq*: sufijo que significa 'para'.

Esta sencilla *palabra* (que en realidad es una frase quechua) quedó grabada en la mente y el corazón de los jóvenes y en adelante los convertiría en ciudadanos andinos modernos que no deben rechazar su identidad, antes bien fortalecerla con la convicción de que los derechos no deben ser vituperados por nadie ni en ningún lugar. Cada uno de los participantes había entendido que ser ciudadano equivalía a «ser gente de manera completa» aquí y ahora.

Por otro lado, los descubrimientos de los conocimientos con los jóvenes de Andahuaylas siguieron otra ruta. La importancia de la experiencia consistía en verificar que cada uno de los participantes era portador de un conjunto de conocimientos que había aprendido a lo largo de su vida y de diversas maneras y que no estaba siendo considerado como fuente importante para resolver los problemas de la agricultura y

producción local. El *rimanakuy*, igualmente, les hizo darse cuenta de que ellos eran conocedores de muchas cosas que sus propios profesores no conocían o ignoraban. El acceso a la información se hizo a través de sendos diálogos en quechua, lo que facilitó no solo el acceso a conocer datos, sino permitió a los jóvenes sentirse seguros en un terreno que conocían y que la universidad no había considerado hasta ese momento. ¿Quiénes podían conocer más que los mismos agentes que conocían su medioambiente? Pues los jóvenes, como hijos de agricultores y ellos mismos como agricultores, conocían mucho más sobre la tierra, el agua y las semillas, los que conforman una ecología con una biodiversidad importante.

Al terminar la experiencia se presentaron los resultados de la investigación y uno de los jóvenes en Huamanga no pudo estar presente. Sin embargo, él remitió sus reflexiones escritas enteramente en quechua. Además, había escrito para su curso de metodología de la investigación un informe enteramente en quechua que su profesor no pudo comprender del todo. Estos hechos pusieron en evidencia que no era verdad que los jóvenes «no estaban preparados adecuadamente» para la vida universitaria; antes bien, estos hechos nos hacen decir que la universidad aún no está preparada para sostener a jóvenes como Willku Mallkhu, joven estudiante de antropología originario de una comunidad campesina de Huancavelica y que hizo suyo el derecho constitucional de usar su lengua originaria. Uno de los párrafos de su texto escrito en quechua decía: «Compatriotas quechuas como yo hablemos nuestra lengua de la misma manera que se habla otra lengua, si entendemos profundamente nuestra cultura, cualquier cosa que hagamos la construiremos de la mejor manera» [ver Calle et al 2011: 108-9].

Por otro lado, el resultado de la experiencia con los jóvenes de Andahuaylas tuvo que canalizarse de otra manera. No logramos concluir el proceso tal como lo habíamos hecho con el grupo de Huamanga pero aquellos productos que logramos construir con ellos pudieron concretarse en un artículo que buscaba afirmar que la investigación podría conducirnos a decir que hay una epistemología entre los jóvenes que necesita de mayor atención [ver en Ansión y Villacorta 2014: 37-70].

A modo de aprendizajes

Para concluir estas breves reflexiones queremos señalar algunos aprendizajes de este proceso peculiar. Es probable que los jóvenes tengan una visión diferente, pero desde nuestro punto de vista queremos hacer tres afirmaciones.

Primera: el proceso de investigación ha convertido a los jóvenes estudiantes en sujetos «empoderados», pero nosotros preferimos decirlo en quechua: *supaychasqa* (empoderado). Esto significa que el reconocimiento de sí mismos ha convertido a los jóvenes en protagonistas de la formación de su propia condición de ciudadanos. *Supaychasqa* es equivalente a decir haber tomado conciencia de sus capacidades y habilidades, y que estas han comenzado a desplegarse paulatinamente pero no con pocas dificultades. En el sistema universitario, la marca de la exclusión sigue aún como la espada de Damocles sobre sus propios destinos. *Supaychasqa*, por eso, equivale a

decir que cada joven está energizado, se ha dado cuenta de que la dignidad es lo último que se pierde y solo se requiere de oportunidades para desplegar todas sus capacidades.

Segunda: los jóvenes se reconocen ahora como interlocutores de otros con quienes pueden hacer *rimanakuy*. Esto significa reconocer que la calidad de humanos nos da la posibilidad de comunicarnos con otros y se hace mediante la palabra, con la que podemos construir los derechos que corresponden a cada pueblo. Aprender a ser sujetos es aprender a ejercer el derecho fundamental de conversar y discrepar con otros, eso se dice también *cum-versare* y hacer *dia-lectus*. Ser interlocutores fue un descubrimiento importante para saberse como sujetos portadores de conocimientos distintos y que pueden ser universalizables; además, el saberse ciudadanos con derechos los hace capaces de expandir aún más sus capacidades para desarrollarse en distintos escenarios sociales. De hecho, ahora que escribimos estas notas casi todos los que pasaron por dicha experiencia tienen trabajo en algún puesto con una función pero reconociéndose como “profesionales diferentes”.

Tercera: el auto-cuestionamiento de su propio proceso ha permitido a los jóvenes redescubrir las potencialidades lingüístico-culturales del quechua, convirtiéndolo en un medio no solo para la comunicación, sino para pensarse como personas con derechos, vale decir *astawan runayanapaq*. La corresponsabilidad de su propia condición de ciudadanos y universitarios ha permitido redefinir, entre otras cosas, el pensar en ser profesionales diferentes, una posición distinta a como se habían concebido al principio. Aún queda un proceso que solo se ha de rehacer en el largo proceso de hacerse ciudadanos y seres humanos con todos sus derechos. Sunilda, una de las jóvenes que participó en el proceso de investigación, decía:

También quiero decirles que a pesar de que nosotros somos personas que tenemos derechos y deberes, hasta amparados por el Estado, muchas veces es como si no existiéramos, como que el Estado no nos ve como personas, como sujetos con derechos. ¿Esto qué hace? Que exista una sociedad desigual y existan también diversos problemas sociales.

Por su parte Víctor, otro de los jóvenes participantes, decía:

Aprendimos a hacer investigación, algo que en la universidad no lo he aprendido durante cinco años. Aprendí a construir, ya no hablaba de teorías, ya no hablaba de cuál es el planteamiento del problema, sino que iniciamos a partir de la experiencia, a partir de lo que sabíamos. Empezamos a construir conocimientos y eso ha sido para todos un aprender. Queremos agradecer a nuestros profesores que siempre estuvieron ahí y que nos enseñaron a hacer las cosas en la práctica, no en la teoría sino en la práctica. Fue algo estupendo, algo que de repente en toda nuestra vida de la universidad no lo habíamos hecho. Se habla de investigación pero no la habíamos hecho hasta la oportunidad que nos dio [...].

Bibliografía utilizada

ANSION, **Juan y Ana María** VILLACORTA (editores)

2014 *Qawastin ruwastin. Viendo y haciendo Encuentros entre sujetos del conocimiento en la universidad*. Lima: PUCP.

ALFARO, **Santiago**

2007 «Ser indígena es algo relativo: construcción de identidades étnicas y acciones afirmativas en Perú y Chile». En: ANSIÓN, Juan y Fidel TUBINO (Eds.). *Educación en ciudadanía intercultural. Experiencias y retos en la formación de estudiantes universitarios indígenas*. Lima: Fondo Editorial PUCP.

ARGUEDAS, **José María**

1981 *El zorro de arriba y el zorro de abajo*. Buenos Aires: Losada.

DIAZ-ROMERO, **Pamela** (editora)

2006 *Caminos para la inclusión en la educación superior*. Lima: Fundación Equitas-Organización de Estados Iberoamericanos.

CALLE **et alter**

2011 *Ama usuchisqa kanapaq, runayananchikpaq. Para ser ciudadanos y no ser discriminados*. Lima: PUCP. Consulta en: <http://red.pucp.edu.pe/ridei/publicaciones/ama-usuchisqa-kanapaq-runayananchikpaq-para-ser-ciudadanos-y-no-ser-discriminados/>

ISEES

2009 «Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior». *Revista ISEES*. N° 4, Santiago: Equitas. Consulta en: <http://reclutamiento.webcindario.com/Revista-ISEES-4.pdf>

MAUSS, **Marcel**

1979 *Sociología y antropología*. Madrid: Editorial Tecnos.

MOSSI, **Honorio**

1963 *Ensayo sobre las escelencias y perfección del idioma llamado comunmente quichua*. Cusco: Ediciones Inka-Rimay.

SANBORN, **Cynthia y Alonso** ARRIETA

2011 *Universidad y acción afirmativa: balance y agenda pendiente*. Documento de discusión. Lima: Universidad del Pacífico. Consulta en: http://srvnetappseg.up.edu.pe/siswebciup/Files/DD1116%20-%20Sanborn_Arrieta.pdf

VILLANSANTE, **Marco**.

2007 «La diversidad sociocultural y la equidad educativa en la Unsaac». En: ANSIÓN, Juan y Fidel TUBINO (editores). *Educación en ciudadanía intercultural. Experiencias*

y retos en la formación de estudiantes universitarios indígenas. Lima: Fondo Editorial PUCP.

- 2012 «La experiencia del Programa de acción afirmativa Hatun Ñan en la universidad peruana». En: DE SOUZA LIMA, Antonio Carlos y Mariana PALADINO (organizadores.). *Caminos hacia la educación superior. Los programa Pathways de la Fundación Ford para pueblos indígenas de México, Perú, Brasil y Chile*. Rio de Janeiro: E-Papers.

ZAVALA, Virginia y Gavina CÓRDOVA

- 2010 *Decir y callar: lenguaje, equidad y poder en la universidad peruana*. Lima: Fondo Editorial PUCP.

LAS VISICITUDES DE LA FORMACIÓN PARA INVESTIGAR: UN PROGRAMA DE POSGRADO PROFESIONALIZANTE DIRIGIDO A PROFESORES

Marcela Coronado Malagón

Universidad Pedagógica Nacional
Unidad 201-Oaxaca, México
coronado.marce@gmail.com

Desde mi inserción como académica en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) de la Unidad 201, mi actividad profesional ha estado centrada en la formación metodológica de estudiantes para aprender a investigar y escribir un producto de titulación. Actividad que he desarrollado en programas educativos de licenciatura y maestría, dirigidos a profesionalizar docentes de educación básica de los sistemas de educación básica, indígena y general y de instituciones que forman docentes. La Unidad 201, está ubicada en la ciudad capital de Oaxaca, entidad que se encuentra al sureste de México y que se caracteriza por tener un alto grado de marginación social y por contar con una amplia diversidad de población y lenguas indígenas⁹.

El objetivo del presente escrito, es presentar mi experiencia de enseñar a investigar en un posgrado, lo que conlleva una reflexión retrospectiva y su correlato espontáneo: investigar, explorar, experimentar y reaprender para enseñar. Este binomio enseñar/aprender, ha orientado mi actividad académica, lo que no siempre fue tan claro para mí, sino que surgió abriéndose paso, pisando fuerte, en mi trayectoria experiencial, a partir de la relación y el crucial diálogo con las y los docentes que han sido mis estudiantes y sus investigaciones. Para esto, me ubico en el programa de posgrado denominado Maestría en Sociolingüística de la Educación Básica y Bilingüe (MSEBB), que desde 1997 ha formado a siete generaciones, cuenta con una renovación de su malla curricular en 2009 y actualmente se encuentra en un nuevo proceso, situación que abordaremos posteriormente.

El programa de posgrado de la Maestría en Sociolingüística de la Educación Básica y Bilingüe que se oferta en la Unidad 201 de la UPN en Oaxaca, está dirigido a profesionales de la educación con experiencia docente en educación básica, formadores de docentes o enseñantes de lenguas. Trabajan en contextos multiculturales, e ingresan al posgrado interesados en profesionalizarse [MSEBB, 2008]. Hasta julio del 2016, contaban con una beca-comisión, que les posibilitaba dedicarse a estudiar de forma escolarizada durante dos años. El objetivo principal de la formación en la MSEBB es “establecer y desarrollar un campo de conocimiento para la

⁹ El estado de Oaxaca cuenta con una población de 3,801,962 habitantes. Es clasificada como una situación de rezago social Muy Alto. La población en situación de pobreza es de 61.9%, de la que 23.3% es de situación de pobreza extrema. El grado promedio de escolaridad es de 6.9. http://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/31503/Oaxaca_1.pdf (consultado 2 de septiembre 2016) Es el estado con mayor diversidad lingüística en México, con 1,203, 150 hablantes de quine lenguas reconodias, que representan el 34.2% de la población total de la población <http://www.ciedd.oaxaca.gob.mx/> (consultado 2 de septiembre 2016).

profesionalización en torno al estudio del lenguaje, la cultura y la comunicación, en sus correlaciones con la calidad educativa, la educación intercultural y el desarrollo sociocultural” [Ibídem].

El programa maestría desarrolla tres campos formativos: lenguaje, cultura y educación, que aluden a las disciplinas de la sociolingüística¹⁰, la antropología y la sociología¹¹ y la pedagogía¹² respectivamente, además de una formación metodológica para construir sus tesis de grado¹³. Durante los cuatro semestres que dura el posgrado, los estudiantes cuentan con tutorías¹⁴. Las temáticas de los campos formativos de los cursos de la malla curricular se vinculan interdisciplinariamente durante el proceso formativo. Con este plan de estudio, los estudiantes desarrollan a lo largo de los cuatro semestres del posgrado una tesis para la obtención del grado que, según la naturaleza del objeto, su alcance y su objetivo, se ubica en alguno de los tres campos formativos.

¿Cuál es el papel de la investigación en la formación en este posgrado? La orientación del posgrado es de carácter profesionalizante, por lo que la formación en investigación es considerada como base de la profesionalización, más que un fin en sí mismo. En este sentido, los productos de titulación pueden ser de diverso alcance investigativo, todos de corte cualitativo (tesis, informe etnográfico, informe técnico, diagnóstico especializado, proyecto de intervención educativa, estudios narrativos, por mencionar algunos). En mi caso, las tesis que he dirigido en este posgrado, se ubican en el campo Cultura, son investigaciones de corte antropológico y sociológico.

Un punto de partida para que el estudiante desarrolle su formación en investigación, es interrogarnos ¿Qué espera de este programa de posgrado? ¿Cuáles son sus intereses, sus preocupaciones, sus dudas, dilemas y demás respecto a su profesión docente, su contexto laboral, sus alumnos? Y por supuesto, nos interesa saber de su trayectoria escolar, de sus intereses profesionales y de su experiencia profesional y de vida. Son interrogantes que cuyas respuestas nos proporcionan claves, puntos de partida y antecedentes para tomar en cuenta en el proceso formativo para la investigación.

Algunos puntos de partida

Los estudiantes en este posgrado son principalmente profesores de educación básica, indígena o general¹⁵, hay también formadores de docentes y enseñantes de

¹⁰ Con los cursos Lenguaje I y Lenguaje II, en los dos primeros semestres.

¹¹ Con los cursos Educación y Cultura, y Políticas educativas e interculturalidad, en los dos primeros semestre.

¹² Con los cursos Educación y Pedagogía, Aprendizaje y enseñanza en contextos multiculturales, Planeación y evaluación de proyectos educativos, en los tres primeros semestres.

¹³ Investigación cualitativa en educación, Seminario de Tesis I, II y III, en los cuatro semestres del posgrado.

¹⁴ En el primer semestre la tutoría tiene el objetivo de apoyar al estudiante en el proceso de su inmersión al programa de maestría, a partir del segundo semestre la tutoría tiene el objetivo de realizar el acompañamiento en la construcción y desarrollo de su investigación.

¹⁵ En México, la educación básica (preescolar, primaria y secundaria) se encuentra organizada por la Secretaría de Educación Pública en dos sistemas: el sistema de educación general, que es el mayoritario para la población no indígena, y el sistema de educación indígena dirigido a las poblaciones indígenas específicamente. En Oaxaca, es

lenguas. Cuentan con amplios conocimientos sobre docencia y prácticas de enseñanza, producto de su experiencia profesional y su formación inicial. Cursan este posgrado para profesionalizarse, muchos afirman “para mejorar mi práctica docente”. Por razones como ésta, al iniciar generalmente se plantean para investigar –a fin de construir sus productos de titulación–, temas referidos a problemas prácticos de su actividad docente. Una tendencia importante es que la gran mayoría pretende encontrar respuestas más o menos rápidas y eficaces para resolver problemas a los que se enfrentan cotidianamente. Evidentemente, la urgencia de resolver estas problemáticas mediante alguna fórmula o técnica eficaz, tiene su origen en la complejidad de retos y expectativas que cotidianamente enfrentan en su profesión docente.

Otra característica, es que no han tenido una licenciatura específica para la formación antropológica o sociológica, y en cuatro semestres deben apropiarse de estas discusiones y concluir sus tesis. Lo que implica un gran reto. Con excepción de quienes han estudiado las Licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena, la mayoría ha estudiado licenciaturas para ser docentes, con escasa o nula atención a los aspectos culturales. Una característica general es que comparten concepciones iniciales sobre cultura, asociadas solamente a los grupos indígenas, usualmente con creencias e imágenes esencializadas, folklorizadas y cristalizadas en el tiempo. Lo que parece una constante, tanto en los profesores que trabajan en el medio indígena como los que no. No obstante, es importante señalar la existencia de un posicionamiento político, de tipo reivindicativo, respecto a la cultura y la lengua de las comunidades indígenas por parte de los profesores del sistema de educación indígena, en contraste con los que no lo son, para quienes esta problematización no es considerada, o es lo es superficialmente.

Estas concepciones compartidas sobre cultura, son en parte, producto de los discursos públicos provenientes de las políticas indigenistas y neoindigenistas en México, además de las imágenes que sobre los indígenas y sus culturas proveen los medios masivos de comunicación. También son resultado de las políticas educativas dirigidas a los pueblos indígenas, que entre las acciones de la apropiación institucional de la diversidad [Muñoz, 2002], han separado del sistema de educación básica general a la educación indígena, diferenciando en un sistema especial la atención educativa a los niños y niñas de los pueblos indígenas, colocándolos como los *otros*, los diferentes, en una posición social de subordinación y menor jerarquía. Así como también inciden algunos planteamientos políticos esencialistas de algunas organizaciones al reivindicar las culturas indígenas. Fenómenos que en su conjunto han formado una especie de *doxa* y un *habitus* magisterial que orienta y ordena las relaciones y jerarquías en el magisterio oaxaqueño, y que nutren este tipo de concepciones sobre la cultura [Coronado, 2016].

Así, nos encontramos a *grosso modo*, con dos situaciones en los estudiantes en el inicio de su formación para la investigación. Por una parte, la mayoría ha acudido al programa de posgrado para abordar temas referidos a su actividad profesional, que se

común que esta separación sea arbitraria, ya que podemos encontrar escuelas generales de educación básica en comunidades indígenas, así como escuelas de los dos sistemas en comunidades indígenas, y muy frecuentemente niños hablantes de lenguas indígenas en escuelas urbanas generales.

encuentran en su contexto laboral, con atención a situaciones a las que se enfrentan cotidianamente, consideradas “problemas” y que desean resolver/remediar en la inmediatez que les marca el peso de las expectativas sociales que existen sobre su práctica docente, es decir, que retan el prestigio de su habilidad profesional como maestra o maestro. Por otra parte, los estudiantes parten de concepciones arraigadas – usualmente prejuiciosas- sobre “lo cultural”, sobre lo que consideran que es un pueblo indígena, sobre las lenguas y los hablantes indígenas, sobre quiénes son los “depositarios de “cultura” y demás, con escasa problematización de los fenómenos socioculturales que ocurren en las escuelas y aulas. Lo que no impide que se formulen hipótesis y explicaciones, en cierto sentido orientadas por la *doxa* magisterial y las ideologías dominantes.

Además, en el caso de Oaxaca, el docente desarrolla una trayectoria profesional en donde los procesos de adscripción identitaria, la cultura magisterial y el campo de las interacciones cotidianas profesionales, se desarrollan de forma compleja, contradictoria y conflictiva. Esto es debido en parte a los dilemas que les plantea sus adscripciones y lealtades en distintos ámbitos: como educadores, como sindicalistas; y, en el caso de los profesores que laboran en el sistema de educación indígena, como pertenecientes a una comunidad indígena (por mencionar algunos). También inciden las prácticas cotidianas magisteriales que favorecen el practicismo, menosprecian la teoría y demandan esquemas de acción inmediatistas con el fin de enfrentar los diversos retos educativos que cotidianamente se presentan en su quehacer docente.

Una tercera situación, es que investigar *la propia* práctica docente, *el propio* contexto y *la propia* cultura constituye un reto para cualquier aspirante a investigador. Los estudiantes de este programa de posgrado, analizan aspectos de su propia práctica docente, dificultades a las que se enfrentan en la escuela y el aula con sus propios alumnos, madres y padres de familia y colegas, y además participan en una densa cultura magisterial que orienta en parte sus prácticas, juicios y valores respecto a su labor profesional y respecto a *los otros*. La gran mayoría orienta sus intereses investigativos hacia su entorno laboral inmediato con los que están muy familiarizados, incluso aunque desarrollen su investigación en otras escuelas. Es decir, cuentan con amplio conocimiento de los contextos (escolares, magisteriales) que van a investigar y en ellos se plantean resolver problemas prácticos.

Lo anterior plantea ventajas y diversos desafíos para la formación de los estudiantes en la investigación. Por una parte, su conocimiento de los contextos, de los códigos culturales docentes y magisteriales, y la preocupación por determinados problemas constituyen una ventaja. Por otra parte, por la misma cotidianidad que tienen con dichos contextos, códigos y sus problemáticas, se invisibilizan -al naturalizarse- procesos culturales y sociales, dificultando el extrañamiento de los fenómenos socioculturales para interrogarlos y así problematizar sus temas de investigación.

Esto sucede porque los fenómenos culturales y sociales cercanos y cotidianos se encuentran naturalizados en la mirada, es decir, en la forma *normalizada* de advertir la realidad y la manera como ésta se explica, pues la configuración explicativa de lo cotidiano tiene una carga valorativa y emotiva internalizada que pasa inadvertida, la que, influenciada -¿moldeada?- por las ideologías dominantes, o por las culturas

magisteriales o etnomagisteriales entre otras, tienden a estereotipar y naturalizar los fenómenos culturales. Proceso del que no se escapa una como docente en el posgrado. Por lo que en el proceso de formar investigadores es recomendable no perder de vista esta posibilidad, y estar pendientes de nuestras apreciaciones, valoraciones, intenciones y tratar de descubrir y cuestionar los estereotipos y juicios *a priori* que a veces no nos permite *mirar*. Posición que, como docente, posibilita brindar mejores condiciones para impulsar al estudiante hacia el reto de aprender a investigar. La reflexividad dialógica que se establece con el estudiante en la trayectoria de su investigación, ayuda mucho para esto.

El “descentramiento” o perdiendo el piso y las paredes

Uno de los primeros procesos en la formación en investigación en los estudiantes del posgrado, es formular interrogantes al tema o problema práctico que se aspira conocer. Esta acción requiere de construir cierto extrañamiento de lo considerado *propio*, lo *cotidiano*, lo *normal* para problematizarlo y desnaturalizarlo. Para lograrlo, he advertido en mi experiencia la conveniencia de *descentrar* al principiante en investigación. Sacarlo de sus referentes comunes, poner en duda sus certezas, interrogar y debatir sus saberes; que logre advertir la carga valorativa en sus juicios respecto a lo que considera “natural” y “neutral”. Es decir, que pierda el piso, e incluso las paredes. Este “descentramiento” generalmente produce un conflicto de tipo epistemológico, algunas veces angustiante, que me parece un paso que puede generar las condiciones para que el estudiante incursione en la observación, en la etnografía, y logre desarrollar y forjar una *mirada antropológica*.

Para ese proceso de *descentramiento*, he usado dos estrategias, que metodológicamente han sido de utilidad para iniciar la formación en la investigación de los estudiantes de este posgrado, quienes como ya señalé, se encuentran muy involucrados e inmersos en los contextos socioculturales donde laboran como docentes, y donde realizan sus investigaciones. Una es la exploración de procesos culturales y sociales en escenarios alejados de sus contextos laborales cotidianos. La segunda es la distinción *emic-etic*. Con estas estrategias busco intencionalmente provocar el extrañamiento y la perplejidad, como un posicionamiento epistemológico necesario para aprender a *mirar antropológicamente* las prácticas sociales como fenómenos culturales. Ésta consideración ha sido crucial en mi experiencia docente para desarrollar una sensibilidad problematizada hacia los fenómenos culturales.

La primera estrategia se desarrolla en el primer semestre del posgrado, paralelamente con la inmersión teórica inicial de los estudiantes en las discusiones antropológicas del campo Cultural. Armados con algunos ejes de observación y descripción, que surgen de las primeras discusiones teóricas, se trata de acercar a los estudiantes tanto a observar ambientes desconocidos, como también a otros ambientes inesperados y a la vez comunes. En los primeros, se abordan contenidos etnográficos (videos, textos, observaciones) de prácticas culturales ajenas. En los segundos, se enfrentan a prácticas conocidas, que naturalizadas, les son inadvertidas en cuanto a su complejidad -por ejemplo, observar a las personas en el zócalo de la ciudad, jóvenes en

una tocada, un puesto de vendedoras en un tianguis, etc.-. Prácticas que ven ahora con “nuevos ojos” al cuestionarse sobre roles, jerarquías, rituales, proxemia, por ejemplo, hasta discriminación, prejuicios, inequidades, etc., desde un posicionamiento *emic*, que abordaremos posteriormente.

En estas prácticas de observación, en las que realizan sus primeras descripciones, armados con sus primeros diarios de campos y guías de observación, aprenden a *mirar* prácticas culturales y relaciones sociales que se establecen entre las personas en un contexto dado, de una forma cada vez más problematizada. Lo que les lleva a cultivar curiosidad, asombro, conflicto, descubrimientos, interés y reflexividad. Esta estrategia es un proceso formativo recursivo, pues el estudiante realiza un recorrido que lo regresa a mirar sus contextos cotidianos cada vez con mayor extrañamiento, empieza a desnaturalizarlos y con este proceso se sientan las bases previas para que desarrolle su investigación.

En la segunda estrategia, los estudiantes incursionan en la distinción *emic-etíc* en sus prácticas de observación. Marvin Harris [1999, 2004] retoma la distinción *emic-etíc* para hacer referencia al problema metodológico de la perspectiva desde la cual se describe o se analiza la realidad. Harris afirma que en la reflexión sobre las culturas cabe diferenciar estas dos perspectivas: desde la visión interna, denominada con el término *emic*, desde el grupo investigado, y la que corresponde a una visión externa, *etíc*, la del investigador. Según Harris, el discurso de los antropólogos expresa siempre un punto de vista *etíc* (la visión del observador), pero a la vez es un intento de captar y de reproducir la perspectiva de los sujetos y grupos (*emic*), pues estas visiones "desde dentro" son parte intrínseca de los hechos sociales investigados. Se supone que idealmente el discurso antropológico trata ambas perspectivas como complementarias [Ibídem].

Estos términos se introdujeron en la Antropología a través de las corrientes teóricas que concibieron la cultura como un sistema de otorgamiento de sentido, de significación. Fueron prestados de la Lingüística, concretamente de Kenneth Pike que en el análisis fonológico distingue entre el nivel fonémico (sonidos que son significativos para los hablantes de una lengua) y el nivel fonético (descripción que realiza el lingüista de esos mismos sonidos con categorías válidas para todas las lenguas) [ibídem].

Este planteamiento ha sido criticado por las simplificaciones dualistas que han llevado a malinterpretaciones en dicha distinción¹⁶. Entre otras razones porque no puede haber un “observador” que no sea a la vez participante de algún modo, de un sistema de acción social [Díaz de Rada, 2010:70], o que sea a la vez como observador, participante del sistema de acción observado. También porque los posicionamientos de los sujetos desde un posicionamiento “interno” o “externo” no son iguales en su “interioridad” o “exterioridad”, debido a los múltiples planos tanto dentro del sistema de acción social, como de las descripciones sobre ellas [Ibídem], entre otros cuestionamientos. De ahí el peligro de usarlos de forma simplista e ignorar su complejidad.

¹⁶ Ver la interesante discusión al respecto que plantea Ángel Díaz de Rada [2010:62-74].

No obstante, considero que la distinción *emic/etic*, ha sido conveniente metodológicamente para la formación en investigación de los estudiantes de este posgrado, precisamente por la característica de que sus intereses investigativos corresponden a fenómenos en contextos laborales que viven cotidianamente, con los que están muy familiarizados. Es por eso que retomo, con propósitos didácticos, la conveniencia metodológica de la distinción *emic-etic* propuesto por Ángel Díaz de Rada [Ibídem], porque dicha distinción *tiene la utilidad de distinguir con la mayor precisión posible el plano de nuestras acciones, reflexiones e interpretaciones como investigadores, del plano de las decisiones, reflexiones e interpretaciones de las personas cuyo comportamiento tomamos como objeto de estudio* (p.75). Con lo que ubica muy claramente que el investigador es responsable, desde su perspectiva *etic*, del texto en donde se describen explican o interpretan las acciones de quienes viven sus vidas y a las que está investigando, lo que implica una relación concreta en la investigación [Ibídem].

Es así que para apoyar el extrañamiento de las referencias y lugares comunes en contextos cotidianos, me ha sido metodológicamente conveniente considerar en las prácticas de observación, la distinción *emic-etic*, pues permite desarrollar el extrañamiento frente a los fenómenos culturales y una posición que los interroga de forma más profunda, para problematizarlos y apoyar para que se decidan temas de investigación, y se construyan en objetos de investigación.

Una reflexión que me parece importante que el estudiante desarrolle durante su investigación como parte de su formación, es que durante el descentramiento, logre el desarrollo de la empatía hacia las personas con quienes realizará su investigación, en el sentido de tener la capacidad comprender al *otro*, suspender el pre-juicio, conocer sus circunstancias, considerar el entramado de relaciones en el que está sujeto. Recordemos que en el caso de los estudiantes de este posgrado, en muchos sentidos *el otro* es a la vez un *nosotros*, y el contexto de sus prácticas es a la vez el suyo. Lo que complica más el asunto de la formación para investigar.

Me ha sido útil para ese objetivo, textos como la introducción de Renato Rosaldo en su libro “Cultura y Verdad” [1991:23-43], sobre los cortadores de cabezas; o la pelea de gallos en Bali de Geertz [1991:339-372], o los casos sobre crianza en distintas sociedades que presenta George Spindler [en Velasco, García y Díaz de Rada: 205-241]. Narrativas etnográficas, cuya riqueza ofrecen discusiones que permiten problematizar lo que implica investigar procesos culturales de *otro*, el desarrollo de la empatía, del conflicto entre lo propio y lo ajeno, de la universalidad y relatividad de los contenidos culturales, hasta procesos de neoliberalismo, colonialismo y colonización, por mencionar algunas. Las explicaciones teóricas acompañarán desde las primeras observaciones etnográficas.

Los fines de la teoría y sus acompañantes

Como programa de posgrado, orientado a la profesionalización de los docentes, nos interesa consolidar una formación teórica, metodológica e instrumental que le permita ejercer de mejor manera el estudio, la explicación y la transformación de su práctica educativa [UPN, 2008]. Lo cual es posible, si el estudiante puede comprender de manera más profunda, relacional y problematizada los problemas prácticos que les preocupa, para transformarlos en objetos de investigación, y desarrollar la habilidad para explicarlos y argumentarlos en la tesis. El énfasis entonces en la formación para investigar está en la *comprensión* de las prácticas culturales, donde la teoría tiene un papel importante.

La formación teórica del Campo de Cultura, es una plataforma central para la formación en investigación de corte cualitativo. En dicho campo se abordan en el primer semestre tres temáticas teóricas formativas generales: cultura, socialización e identidad, y temas asociados, que culminan con su abordaje en ámbitos educativos y escolares. En el segundo semestre se abordan las políticas educativas, las políticas de identidad, la interculturalidad y sus relaciones. Estas discusiones teóricas se abordan desde la antropología y la sociología, disciplinas poco conocidas por los estudiantes. No obstante, deben estar inmersos en ellas en dos semestres, sobre todo si deciden realizar una tesis en este campo.

Este programa reconoce que los estudiantes cuentan con conocimientos sobre la docencia, estilos de aprendizaje y prácticas educativas. Han desarrollado saberes profesionales, que, después de haberlos cuestionado en la etapa de “descentramiento”, los han problematizado, y en muchas ocasiones este proceso les ha generado intuiciones sobre algunas respuestas tentativas a los “por qué” de los problemas prácticos que desean resolver, y permitido identificar temas de investigación. Estos conocimientos y saberes constituyen una plataforma estratégica, un acompañante importante en la inmersión teórica, pues es considerada como recurso que alimenta la formación en investigación, y que son pieza clave en el desarrollo de la intuición investigativa.

El trabajo de campo, en su vínculo con la discusión teórica se erigen como compañeros inseparables. Dicho vínculo no se encuentra cercado por la discusión teórica –sería un error-, pero ésta es un referente crucial cuando se parte y regresa del trabajo de campo. Como afirman Velasco y Díaz de Rada, *el trabajo de campo no agota la etnografía*, es el proceso de una situación metodológica, que en efecto, *constituye la base primordial de la investigación etnográfica* [2006: 18].

Otro acompañante indispensable en la formación investigativa es el desarrollo de la habilidad para la escritura académica, que como tal, tiene sus propios códigos, reglas y convenciones, que es usual que el estudiante desconozca, o conozca poco. Y con esa habilidad logre expresar, argumentar y comunicar el sentido de lo que quiere decir de su investigación, de modo que en el proceso de escritura de su tesis, se convierta en autor de escritos académicos. Lo que implica establecer una discusión teórica, organizar ideas y argumentos, establecer secuencias, mostrar su proposición central, construir una estructura lógica expositiva y demás.

Una situación que ha sido importante en este posgrado, es que consideramos la necesidad de apoyar fuertemente este aspecto durante toda la formación. Lo cual implica un gran reto. Los estudiantes pueden tener ideas brillantes, pero argumentarlas en la escritura académica de una tesis, implica un grado de aprehensión de las discusiones teóricas para interpretar los hallazgos y debatir en las argumentaciones y sus interrelaciones, que debe ser comunicado claramente en la tesis y ser convincente.

Por lo anterior, es necesario el seguimiento puntual de los estudiantes en este sentido. Ellos reciben al inicio del posgrado, ayuda de especialistas en la materia, para conocer en general lo que es la escritura académica. Pero en lo particular, para la escritura de la tesis en todas sus fases, es la directora de ésta (tutora) quien deberá realizar dicho seguimiento de forma cercana y propiciar la reescritura recursiva.

Una situación que he encontrado es que la reescritura de sus textos académicos, no es una práctica común; no acostumbran trabajar con borradores. Por lo que es necesario incentivarla, y que reescriban hasta que logren comunicar claramente el sentido que quieren que sus escritos tengan, es decir, que logren dominar al texto. Lo cual implica leerlos, releerlos e interrogarlos una y otra vez. He encontrado, que la mayoría de los estudiantes no están acostumbrados a que alguien lea sus textos, tampoco a que sus escritos sean interrogados, y menos a establecer a través de ellos un diálogo-debate permanente con su lectora. Lo anterior implica una relación cercana con el estudiante, no sólo cara a cara sino a través de los textos.

El desarrollo de la escritura académica de los estudiantes del posgrado, se encuentra interrelacionada no solo con la comprensión, sino con la aprehensión de las principales discusiones teóricas que orientan su tesis para poder interpretar los datos. Por lo que es un proceso en el que se alimentan mutuamente dichos procesos. No es un camino terso ni lineal. Más bien es lo contrario: un proceso lleno de altibajos, donde el estudiante apoyado por su tutora, desarrolla la capacidad de enfrentar la frustración de intentar una y otra vez, puesto que se requieren varios intentos y muchos borradores. Pero a la vez, a medida que logra comprender mejor las discusiones teóricas, y logre problematizar los datos empíricos, y entre al debate de la interpretación, logra desarrollar la curiosidad, el interés y la pasión por conocer, por descubrir, por comprender.

No sobra decir que la comunicación a través del diálogo permanente entre estudiante y tutora es sumamente importante, y en ella, hay que asegurar el *entendimiento mutuo*. En mi experiencia he aprendido que dar por supuesto que el estudiante entendió nuestros comentarios, interrogantes, indicaciones y demás; o bien, que nosotros estamos comprendiendo lo que el estudiante nos dice, nos pregunta o afirma, es algo que tiene consecuencias adversas en los avances de las tesis. Por lo tanto, es importante antes de dar por sentado, hay que asegurarse que se está en el mismo canal.

De la pregunta de investigación a las conclusiones

Como afirman Booth, Colomb y Williams [2008: 69], la investigación cotidiana no ocurre al enfrentar un tema sino al confrontar un problema. Los estudiantes del posgrado son docentes que desean resolver, con cierta urgencia, problemas prácticos que se les presentan cotidianamente en su profesión, en su contexto. De acuerdo con estos autores, un problema práctico se resuelve *haciendo algo*, pero para resolverlo, antes es conveniente plantearse un problema de investigación para aprender más de él y comprenderlo. Es necesario entonces plantearse un problema de investigación, precisamente porque se desea resolver un problema práctico; pero no se resuelve éste con resolver el primero [Ibídem].

Desde mi experiencia, a partir de plantearse un problema de investigación y construir un objeto de investigación, se descubre que el problema práctico es en realidad la punta de un iceberg, de una serie compleja de relaciones y prácticas, que es necesario comprender. E incluso, reconocer que frecuentemente no existe *una* solución al problema práctico que se plantea al principio, en el sentido de resolver la dificultad que afecta concretamente. La resolución del problema de investigación, más bien, nos lleva a mostrar que dicho problema práctico, es complejo, y que por ello es necesario ampliar la mirada y profundizar, ver el conjunto, desbrozarlo, entenderlo. Es decir, la resolución de un problema de investigación, es lograr su comprensión.

Entonces, no se trata de resolver problemas prácticos, ni de crear recetas prontas para resolver dificultades laborales, lo que se intenta es que, a partir de procesos lógicos y teóricos, en confrontación con los datos empíricos, se construya un problema de investigación que permita ver esas dificultades con otra mirada, que permita advertir sus interrelaciones, descubrir sus patrones, sistemas de significación, reconocer procesos, considerar aspectos que han pasado inadvertidos y demás. No obstante, no hay que perder de vista que los problemas prácticos que se plantean muy al inicio los estudiantes, apoyan para que éstos identifiquen temas de investigación y desarrollen intuiciones, y así pueden instalarse en discusiones que se van depurando, precisando, de modo que puedan constituirse en problemas de investigación.

¿Cómo pasar del tema al problema de investigación? Los problemas prácticos conllevan las preocupaciones de los estudiantes, y por tal motivo posibilitan acercarse a los temas de investigación. Los temas de investigación los planteó como campos semánticos que, como tales, tienen un núcleo de significación que se encuentra presente de algún modo en esas preocupaciones e intereses iniciales de los estudiantes. Lo primero es identificar ese núcleo, ese tópico principal, que como tal es muy amplio. En el tema, como campo semántico, existen diversos aspectos y derivaciones del tópico, los cuales son interrogados para problematizarlos, considerando el contexto específico de la investigación. Incluso un tema, que inicie con una connotación prejuiciosa, al ser instalada como interrogante abre el ángulo de visión. Esto lleva a plantearse diversos planos del tema, lo que apoya para construir preguntas, cada vez más precisas.

Este proceso se apoya en la revisión teórica sobre el tema, cuya búsqueda es acompañada por la tutora. La identificación de las principales discusiones teóricas y

conceptualizaciones claves del problema de investigación es crucial en esta etapa. También se apunala con prácticas de observación en campo de tipo exploratorio, que apoyan al estudiante a construir, corregir, cambiar y precisar su(s) pregunta(s) de investigación, apoyada con la revisión y reflexión teóricas. Los estudios exploratorios son relevantes, porque, apoyados en una reflexión más profunda y problematizada del tema de investigación lleva a replantearse preguntas, muchas preguntas, además de que proporciona una plataforma inicial para que el estudiante imagine el diseño de su estrategia metodológica. También es importante recuperar la experiencia personal y el bagaje del conocimiento que los estudiantes tienen del contexto y sus prácticas, problematizado con el “descentramiento” previo. Incluso se han dado casos que este ejercicio lleva al estudiante a cambiar de tema, porque estaba mal enunciado.

Al tiempo que se construyen la(s) pregunta(s) de investigación, el estudiante se plantea algunas probables respuestas, producto de su intuición principalmente. Alimentada con la discusión teórica y el estudio exploratorio. Dichas respuestas se convierten en proposiciones, que tendrán un papel orientador en el rumbo de la investigación. Una proposición es un enunciado que tiene un sujeto y un predicado. Puede ser sólo una, o bien, un sistema de hasta tres enunciados¹⁷. En el posgrado, en el Campo de Cultura, no trabajamos con hipótesis, porque conlleva una(s) condicionante(s). Trabajamos en mayor medida con las proposiciones, debido a que nos proporcionan mayor flexibilidad y mayor apertura tanto para replantear el objeto de investigación, como para considerar los hallazgos de la investigación en una espiral, pues se regresa a ellas una y otra vez, se precisan, se corrigen, tanto como la investigación lo demande.

La construcción de las preguntas y de las proposiciones implican la discusión del problema de investigación, desde la base teórica conceptual inicial y el conocimiento empírico que se tenga sobre el asunto. Esta discusión es prácticamente lo que se denomina el planteamiento del problema, que ha surgido a partir de la problematización que generan las proposiciones planteadas. Es entonces cuando se redacta el objetivo general de la investigación, como un enunciado compuesto por un verbo en infinitivo de la acción principal que señala la meta de conocimiento o comprensión del problema (analizar, comparar, sistematizar, demostrar, describir...etc.) que se pretende aportar. Le sigue un predicado, y culmina señalando a través de qué tipo de investigación o estudio lo realizará. Pueden plantearse objetivos específicos, como enunciados compuestos también con verbos en infinitivo de acciones complementarias de la investigación y sus predicados, pero subordinados al objetivo principal. Ambos deberán estar relacionados con el planteamiento del problema de investigación.

Con la pregunta de investigación y la proposición o sistema de proposiciones planteadas, el estudiante ha dejado atrás el tema, ha planteado un problema y se encuentra incursionando en su objeto de estudio. En este punto, el estudiante reflexiona las razones de su elección, es decir su justificación: ¿Por qué este problema de

¹⁷ El sistema de tres proposiciones se integra de la siguiente forma: la primera proposición plantea una afirmación general de tipo teórico, la segunda es una derivación de la primera proposición que apela a una situación y contexto, la tercera proposición es una derivación que implica además a los sujetos. Es la tercera proposición la que orienta la investigación.

investigación y no otro? ¿Qué lo llevó a elegirlo? ¿Por qué lo considera importante? ¿Cuál es su posicionamiento personal frente al problema? ¿Para qué, para quién realiza esta investigación? Más allá de que la justificación de su investigación, sea parte necesaria del protocolo de investigación para sustentar ante otros la relevancia de su problema de investigación, esta reflexión apoya para que el estudiante se clarifique ante sí mismo la relevancia de su elección, no sólo académica sino social. Pues serán las razones principales que lo alentarán cuando se encuentre en pleno proceso del desarrollo de su investigación, que, como sabemos, tiene sus altas y sus bajas en los ánimos.

En esta etapa, también es importante que el estudiante valore -indagando realísticamente-, los supuestos sobre la viabilidad de que existan las condiciones para que desarrolle su investigación en el contexto elegido; la disposición, lugares, contactos, tiempos, eventos y demás de las personas con las que la realizará, así como plantearse probables escenarios no deseados, entre otros aspectos a considerar. Es clave no dar por asentado nada, sino asegurarse hasta donde sea posible. Sólo así puede diseñarse un plan de trabajo con algún grado de viabilidad, sin olvidar que los imprevistos siempre acechan.

No menos importante es que el estudiante se plantee, cuál es la mejor forma, cuándo y a quiénes piensa devolver la investigación que le han permitido desarrollar. Así como cuidar el tipo de compromisos que establecen con esas personas, y que tenga claro que debe asegurarse de cumplir los que se establezcan. He tenido la experiencia, de que varios estudiantes, más que regresar tal cual la investigación, prefieren diseñar propuestas de intervención, que desarrollan precisamente a partir de comprender en la investigación el problema práctico con el que, como docentes, llegaron a la Maestría.

Una vez que el estudiante se encuentra en esta etapa, puede empezar a consolidar el diseño de su estrategia metodológica y plan de trabajo. Es importante que el estudiante diferencie entre estrategia metodológica y técnicas de investigación. La estrategia metodológica implica una serie de decisiones y acciones procedimentales con las que la información empírica se transformará en abstracciones con el objetivo de lo que logre la investigación, produzca lo que Pelto y Pelto denominan *conocimiento organizado* [en Velasco y Díaz de Rada, 2006: 17]¹⁸, o comprensión organizada.

El estudiante a estas alturas, está en condiciones de identificar, diferenciar, comprender y relacionar las dos lógicas generales del desarrollo de una investigación: la lógica de construcción de la investigación y la lógica de exposición para comunicar los resultados de su investigación en un documento escrito. A partir de entonces, el estudiante redacta su protocolo de investigación, el cual pone a discusión de los académicos del posgrado y del resto de estudiantes del grupo, en el primero de los foros académicos organizados para tal fin¹⁹.

¹⁸ Una interesante discusión al respecto es la que plantean Honorio Velasco y Ángel Díaz de Rada [2006:17-19].

¹⁹ En la Maestría en Sociolingüística de la Educación Básica y Bilingüe, se organizan dos foros para presentación de proyectos y avances de las tesis. El primer foro es los comentaristas son académicos del programa de maestría, en el segundo los comentaristas son académicos invitados de otras instituciones.

Este evento apoya a que el estudiante defienda y debata sus puntos de vista, sus decisiones, sus planteamientos, su plan de trabajo, su estrategia metodológica, realice adecuaciones, considere aspectos relevantes no estimados y demás. Este ejercicio es importante y también novedoso, porque generalmente es una experiencia en la que los estudiantes de este posgrado tienen poca práctica, y los apoya para que adquieran mayor habilidad en la exposición de sus ideas, en cómo las fundamentan y en debatir, así como desarrollar seguridad en la defensa de sus ideas.

En este punto, el estudiante ha iniciado su investigación. Es usual que le recomiende que tenga a la vista (en la mesa donde escriben, en la portada del diario de campo y demás) la pregunta de investigación y sus proposiciones. Lo que les permitirá recordar, orientarse y evita dispersarse, tanto en el obtención de información en el trabajo de campo, en la revisión teórica, como en la escritura de la tesis. Lo cual no impide que se puedan precisar las preguntas o replantear proposiciones, o bien que se consideren hallazgos inesperados o aspectos importantes no previstos, que pueden ser incorporados o complementados.

El diseño de la estrategia metodológica, como el trabajo de campo, la decisión sobre las acciones procedimentales, las operaciones concretas, el uso de determinadas técnicas y recursos de investigación, están orientados con base a las reflexiones que el estudiante realiza sobre la información que va obteniendo en sus relaciones con las principales discusiones de su base teórica-conceptual, con el conocimiento que tiene del contexto y con sus intuiciones -enriquecidas por la reflexión problematizada-. La estrategia metodológica requiere de un ordenamiento lógico, que deberá responder a *la pregunta de por qué se hace así y no de otra manera* [Galindo, 1998:23]; y tiene como fin, como señala Galindo, *la búsqueda del sentido reflexivo organizado* [Ibídem: 22].

Antes de salir a campo, los estudiantes tienen su discusión teórica avanzada, ya han identificado las principales discusiones y conceptualizaciones, y han empezado a escribirlas. De hecho, el texto producido, será parte de su documento de tesis. El trabajo de campo tiene como objeto el desarrollo de la etnografía con la que describen, traducen e interpretan la información obtenida para identificar sistemas de significación, a través de las pautas de acción y de significación observadas, con el uso de técnicas flexibles y variadas que permitan el registro de los datos. Por lo que es necesario disponer de una multiplicidad de instrumentos o de estrategias (diario de campo, entrevistas individuales o grupales, grupos focales, videos, descripciones de eventos y de secuencias de acción o interacciones, croquis de organización espacial, dibujos, etc., etc.) con sus respectivas guías y planeaciones, que garanticen el registro de datos pertinentes para la investigación, que proporcionarán un conglomerado de información, que hay que codificar.

La descripción de secuencias de acción o interacción en situaciones específicas (registrados en campo o en video), es uno de los tipos de registro al que más recurren los estudiantes. Para este tipo de descripciones recomiendo, que además de las guías de observación, la descripción de dichas secuencias, se redacten con la estructura de un cuento: inicio (que plantea la situación), nudo (que señala el *quid* de la acción o interacción), y desenlace (lo que resultó). Lo que les apoya tanto para la escritura de la

descripción, además de que sirve como apoyo para identificar o decidir – fundamentalmente- dónde inicia y dónde termina la secuencia.

En las descripciones de las conductas de los protagonistas se busca poder identificar y representar lo *significativo*, ya sea del uso de los espacios, de las interacciones dialógicas, actuaciones, discursos, proxemia, rituales, etc., etc. Es decir, describir la trama de los significados de las prácticas y relaciones sociales, que aparecen implícitos, invisibles, ocultos, naturalizados, pautados, regulares, a veces irregulares y demás. Lo que se pretende es exponer las intenciones sociales puestas en juego [Velasco y Díaz de Rada, 2006:47] y plasmar las prácticas culturales, sus reglas del juego. Lo que implica traducir las prácticas culturales de los protagonistas, en el sentido de traducir una cultura en los términos de otra [Ibídem:51], en este caso a la académica.

De hecho, se podría afirmar que la traducción inicia desde que se realiza la descripción. Una ventaja con que cuentan los estudiantes del posgrado, es el profundo conocimiento que poseen de los códigos, símbolos, sociolecto y demás, de los contextos escolares y comunitarios, magisteriales, sindicales, que son donde realizan la mayor parte de sus investigaciones, como ya se mencionó. Y si al ingresar al posgrado pasaban inadvertidos, después del proceso de descentramiento, pueden observarlos y problematizarlos estando *dentro* pero a la vez, desde *fuera*, y traducirlos.

Del conglomerado de información que se obtiene durante y cuando termina el trabajo de campo, se realiza un cuidadoso tamiz, en el que se selecciona la información que se considera representativa porque es valorada como significativa. Lo cual no impide que el resto de la información sea resguardada y clasificada, como reservorio de información que a la luz del análisis resulte significativa en una etapa posterior.

Dicha valoración descansa en la interpretación teórica de la información, apoyada por el conocimiento y la intuición, sustentados considerando las proposiciones reformuladas. Con dicha información, se integra un conjunto de datos recopilados, el *corpus*, que será analizado bajo las discusiones y conceptualizaciones teóricas principales. La codificación diseñada previamente, revisada y revalorada a la luz de las revisiones teóricas y empíricas, orienta para ordenar y clasificar la información, que es la tarea que continúa cuando se ha armado el *corpus* y se inicia el proceso de análisis.

El análisis del *corpus*, desde mi punto de vista, constituye otro plano de la interpretación y la traducción de la información para la comprensión del problema de investigación; considero que puede tener diversos abordajes en su relación con los datos empíricos. De ahí que el análisis puede realizarse a partir de la identificación de constantes empíricas, a partir de categorías establecidas, o de una combinación de ambas, esto dependerá del problema y la orientación que el estudiante se propuso. Sirve también para segmentar el *corpus*, y empezar a organizarlo por *ítems* de exposición, lo que generalmente es prolegómeno de la organización del escrito.

Para realizar el análisis se usan diversas estrategias. Una es establecer una matriz, por ejemplo de tres columnas, señalando en la primera la descripción del evento, en la segunda la constante empírica, y en la tercera los puntos centrales de la

discusión argumentada; el orden puede variar, el número de columnas también, la constante pueden complejizarse. Otros estudiantes, prefieren ir al escrito directamente y desarrollar, a través de un índice tentativo como orientación -en cada punto se encuentran los *ítems* tematizados -, las partes sustantivas del análisis y su discusión. Hay quien realiza mapas conceptuales de la discusión teórica y a partir de ahí, establece correspondencias para la interpretación de la información. Todos estos ejemplos son algunas posibilidades, no las únicas.

Esta etapa generalmente es ardua, minuciosa y a menudo solitaria. En ocasiones, durante su desarrollo, los estudiantes afirman que en determinado momento se enfrentan a una pared, y no pueden avanzar. Requiere de empeño, paciencia, y cierta minuciosidad para encontrar las correspondencias, fundamentar las interpretaciones, demostrar los sustentos, ubicar y reubicar los hallazgos, replantear las codificaciones y demás. Acciones que tendrán una relación de ida y vuelta con la(s) proposición(es) planteada(s). Una estrategia que apoya mucho a los tesisistas a mi cargo es realizar este ejercicio de forma grupal, sobre todo al inicio del análisis. Ayuda mucho a no sentirse solo o el único con problemas, apoya a que el expositor se escuche a sí mismo, explicando su análisis, los que obliga a dar cuenta de la organización de sus ideas, la argumentación de sus sustentos y demás y las discute con el grupo, pues esta operación conlleva una abstracción compleja, una reorganización cognitiva sobre su investigación.

Generalmente el pequeño grupo se involucra en discusiones fructíferas para todos, incluyéndome; además de que apoya a todos en el sentido de que se pueden ver y proponer diversas formas de realizar el análisis, así como las probables soluciones o búsquedas para las complicaciones que puedan surgir. Me he enterado de que dichas discusiones, entre los estudiantes, se han prolongado en las largas noches de desvelo a través de la red, en conversaciones grupales en donde además de darse ánimos, se apoyan académicamente. En este proceso llega un momento en el que los estudiantes, casi sin darse cuenta, han traspasado la “pared”, y se encuentran con lo que ellos llaman “los datos hablan solos”. Es decir, que han adquirido dominio para analizar e interpretar la información teórica y empírica de su investigación, ven a los datos “acomodarse solos”, como me dijo una alumna.

El diseño de la exposición de los resultados de la investigación se condensa en el índice tentativo de la tesis. Las tesis en Maestría deben tener los siguientes contenidos, los cuales se consideran indispensables: introducción, planteamiento del problema de investigación, discusión teórica, contextualización, los hallazgos tematizados -producto del análisis y la interpretación de la información-, y las conclusiones. Estas últimas generalmente tienen tres contenidos, las aportaciones principales que la discusión teórica generó para la investigación, la reflexión o balance del conjunto de los hallazgos de la tesis y, la aportación académica de la investigación para los sujetos de investigación, la educación o el magisterio y el propio docente. También pueden incorporarse la reflexión sobre los alcances de los resultados de la investigación.

La escritura final de la tesis descansa en la estrategia expositiva condensada en el índice, cuyo diseño es flexible, siempre y cuando el conjunto de los enunciados con

los que se nombra a los capítulos y subcapítulos, sean representativos de las discusiones que sean plantean en cada uno y demostrativos de que, si se lee el índice general, éstos representan al conjunto de las discusiones y argumentaciones de la tesis. El orden de los contenidos de la tesis puede variar. Hay estudiantes que integran las discusiones teóricas de forma transversal, es decir, a lo largo de la tesis, combinándolas con la información; otros deciden ir en el sentido clásico, algunos prefieren iniciar con parte de la información empírica y posteriormente plantean su análisis. Es decir, el orden del índice es flexible, siempre y cuando establezca una secuencia lógica en un conjunto coherente y pertinente con el sentido de la investigación. Finalmente, los estudiantes en algún momento, termina su tesis. Generalmente, les invade la incredulidad, tanta que es les es difícil desprenderse de ella para darla por terminada. Y cuando ocurre el cierre definitivo, surge la confianza y orgullo de haberlo logrado.

Retos en la formación en investigación para docentes y la Reforma Educativa

Un reto que como docente he enfrentado en la relación con el estudiante al dirigir una tesis, es la importancia de sostener el diálogo intenso y permanente, en el que se establezca el mutuo entendimiento. Dirigir una tesis más que un reto, es una aventura, en la que es importante que, dentro de lo que corresponde como docente, se logren minimizar los riesgos de que el estudiante desista y abandone. Y lo mismo para la directora de tesis. Lo que implica considerar que las personalidades de la docente y los estudiantes entrarán en juego en esta relación, e intervendrán, por lo que hay que buscar estrategias que posibiliten mantener los canales de comunicación abiertos e impulsar el mejor entendimiento académico posible.

Formar docentes para la investigación, no es fácil ni para los estudiantes ni para quienes dirigen las tesis, por muchas razones, entre ellas porque los estilos de aprendizaje y estudio son diferentes, se desarrollan a distintas velocidades, con distintos niveles de profundidad en el proceso y porque el tomar decisiones académicas siempre es complicado. Además porque hay que concluir la tesis en dos años. Lo que arroja tensión en la relación estudiante-directora de tesis. Por lo que es importante que al iniciar, como directora se consideren las trayectorias escolares y laborales, las situaciones personales y laborales de los estudiantes, así como aquellas que pueden incidir de alguna manera en el ánimo del estudiante. Asimismo, estar pendientes de que en Oaxaca, dado que las condiciones sociales de los contextos laborales en donde la mayoría de los estudiantes de este posgrado realizan sus investigaciones, pueden tener vuelcos inesperados, por lo que hay que estar pendientes para dar salidas.

Como directora de tesis, considero que se requiere construir una relación de confianza académica mutua, en la que se esté como docente, dispuesta a incursionar en temáticas que a nuevas para nosotros, probar estrategias metodológicas arriesgadas o poco conocidas, o bien, experimentar con recursos para la obtención de información poco convencionales, muchas veces sugeridos por los mismos estudiantes;

en decir, se requiere estar abierta a la posibilidad de estar en situaciones en las que la directora de tesis se posicione como aprendiz del estudiante. Todo esto y más, en conjunto reclaman que el docente/director de tesis se actualice y se abra a nuevas experiencias, para estar a la altura de ser un interlocutor adecuado para las discusiones propuestas por los estudiantes.

He encontrado que en determinado momento el estudiante requiere distancia, para regresar con respuestas o reflexiones largamente examinadas. En otras al contrario, en algunas partes del proceso, requiere mayor acompañamiento, no sólo de la directora sino de sus compañeros del grupo de tesis. También es importante identificar el momento en el que el estudiante encuentra “la pared”, es decir, cuando siente que no avanza, que no puede, y que su esfuerzo es vano; ahí hay que intervenir de inmediato. Otra parte ardua para el binomio estudiante-directora de tesis es el proceso de la escritura académica, por demandante para la directora, fastidiosa para el estudiante, a veces puede llegar a ser un proceso doloroso. Es difícil encontrar el equilibrio entre las convenciones de la escritura académica y las expresiones escritas del estudiante, con el fin de que no pierdan su estilo ni su voz, de modo que lo que tenga que decir en su investigación, pueda ser comunicado y comprendido.

Otra veces, impulsar el proceso de “descentramiento” de los estudiantes de sus lugares comunes puede llevar más tiempo de lo esperado, sobre todo cuando los prejuicios y estereotipos están muy naturalizados y arraigados; lo que se complica si son sus temas de interés para realizar su investigación, ya que a menudo dichos temas inician con una sentencia, un pre-juicio difícil de remover. Por lo que interrogar la sentencia, relativizarla, correlacionarla, verla en el conjunto de relaciones, en suma problematizarla, requiere de paciencia, insistencia y tiempo, hasta que logran des-construir la sentencia y pueden enunciarla como un tema de investigación.

Finalmente planteo una situación, que es la que se encuentran padeciendo las instituciones de educación superior dedicadas a la profesionalización de los docentes, tanto de educación básica como formadoras de docentes. En el caso de Oaxaca, esta situación se agudiza, golpeando fuertemente a los posgrados y por lo tanto a la Maestría en Sociolingüística de la Educación Básica y Bilingüe. Me refiero a los efectos de la Reforma Educativa para la educación básica.

En julio de 2015, el gobierno federal decidió intervenir el Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO) y refundarlo como un “nuevo” IEEPO, a fin de poder impulsar la Reforma Educativa. Acción que realizó tomando las instalaciones de dicha institución, a través de una acción policial con corporaciones federales y estatales, para que, según sus declaraciones, pudiera “retomar las riendas de la educación pública en Oaxaca” [Animal político, 2015]. Esta decisión la tomó para frenar al movimiento magisterial encabezado por la Sección 22 de la Coordinadora Nacional de los Trabajadores de la Educación (CNTE), que se opone a la Reforma Educativa impulsada por el presidente Peña Nieto.

Las acciones que el gobierno federal, el estatal y el Nuevo IEEPO (*sic*) impulsaron para instalar la Reforma Educativa y dismantelar al movimiento magisterial, fueron entre otras: demonizar a los maestros a través de campañas de linchamiento,

convocar a las autoridades municipales para control y vigilancia de los maestros, impulsar acciones administrativas coercitivas para obligar a los maestros a presentar las evaluaciones docentes, alentar la delación y demás. Mucha tinta ha corrido para señalar los errores de diseño de la citada Reforma Educativa que fue impulsada sin un modelo educativo previo, por lo que no la abordaré como tal porque no es el objeto de esta discusión. Sino cómo, la puesta en operación de la Reforma Educativa afectó negativamente a la formación de posgrado para los maestros.

Los maestros de educación básica y de formadores de docentes, antes de la Reforma Educativa en Oaxaca, contaban con la posibilidad de cursar posgrados de forma escolarizada. Para tal fin, el IEEPO les otorgaba una beca comisión, que les permitía ausentarse en lo que estudiaban el posgrado; mientras sus lugares de adscripción laboral eran resguardados por maestros sustitutos interinos, llamados “comisionados”²⁰. Esta posibilidad, sin duda, constituye un derecho para el magisterio, siempre y cuando se cumpliera con los requisitos establecidos, y que dicho posgrado lo estudiaran en una institución pública. Estudiar un posgrado, si bien no otorgaba tantos puntos para que el maestro que obtenía el grado lograra una mejor categorización y mejoras salariales, posibilitaba que el docente contara con esta opción.

A partir de la implementación de la Reforma Educativa en Oaxaca, la formación en posgrados de los profesores no es una prioridad, ni se encuentra contemplada dentro de las políticas para el servicio profesional docente para ingreso, promoción y permanencia en el servicio. Las políticas de educación continua para actualizar a los maestros, están orientados más bien a cursos de capacitación y diplomados que posibiliten la aprobación de las evaluaciones docentes. Dichos cursos, están siendo impulsados principalmente por instituciones privadas²¹. Además, se suspendió el otorgamiento de las becas-comisión, que posibilitaba que el docente pudiera ausentarse de su centro de trabajo para estudiar un posgrado.

Las situaciones descritas han afectado duramente a los maestros en servicio que quieren estudiar un posgrado, así como a los programas de posgrado de instituciones públicas de la entidad. Imposibilita que el profesorado estudie de forma escolarizada, lo encajona a que la única opción para la permanencia y promoción sean los cursos de actualización ofrecidos. El programa de Maestría en Sociolingüística de la Educación Básica y Bilingüe se ha tenido que ajustar a las nuevas condiciones, pero éstas sitúan muy cuesta arriba el que los docentes puedan desarrollar investigaciones al tiempo que laboran, en el plazo de dos años que dura el posgrado. Además de que los docentes deben estudiar en una situación de gran tensión social y política como gremio magisterial. No sé qué es lo que sucederá, lo que sí sé es que estudiar un posgrado en Oaxaca, en tiempos de la Reforma Educativa, es casi un acto heroico de los maestros que estudian y de los que laboran en los posgrados.

²⁰ Estas becas se otorgaban a través de una comisión de composición mixta, en donde participaban representantes del IEEPO y de la Sección 22.

²¹ Ver <http://pagina3.mx/2016/07/a-rio-revuelto-cue-chong-y-nuno-hacen-negocio-en-el-ieepo-con-conflicto-magisterial/> (consultado 5 de septiembre de 2016)

Bibliografía

Booth, Wayne C., **Colomb Gregory G. y Williams Joseph M.**

2008 *Cómo convertirse en hábil investigador*, España, Gedisa, 320 pp.

Coronado Malagón, **Marcela**

2016 *La cultura etnomagisterial: entre lo institucional, los sindical y la reivindicación étnica*, en prensa.

Díaz de la Rada, **Ángel**

2010 *Cultura, antropología y otras tonterías*, Madrid, Trotta, 304 pp.

Galindo Cáseres, **Jesús (Coord.)**

1998 *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*, México, Addison Wesley Longman, 524 pp.

Geertz, **Cliffort**

1991 "Juego profundo: notas sobre la riña de gallos en Bali", en *La interpretación de las culturas*, México, Gedisa, pp. 339-372.

Harris, **Marvin**

2004 *Introducción a la antropología general*, Madrid, Alianza, 720 pp.

1999 *El desarrollo de la teoría antropológica. Una historia de las teorías de la cultura*. México, Siglo XXI, 692pp.

Muñoz Cruz, **Héctor**

1998 "Interculturalidad en educación, multiculturalismo en la sociedad ¿paralelos o convergentes?" en *Rumbo a la Interculturalidad en Educación*, México, UAM, UPN Unidad 201, UABJO, pp. 25-62.

Velasco Maillo, **Honorio**, García Castaño, **F. Javier y Díaz de Rada, Ángel**

1993 *Lecturas de antropología para educadores*, Madrid, Trotta, pp. 195-312.

Velasco, **Honorio y Díaz de Rada, Ángel**

(2006). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*, Madrid, Trotta, 304 pp.

Maestría en Sociolingüística de la Educación Básica y Bilingüe

2008 *Actualización del programa de Maestría. Informe Ejecutivo*. Santa Cruz Xoxocotlán, IEPPPO, UPN-Unidad 201, Maestría en Sociolingüística de Educación Básica y Bilingüe, 70 pp.

Rosaldo, **Renato**

1991 "Introducción: aflicción e ira en un cazador de cabezas" en *Cultura y Verdad* México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Grijalbo, pp. 23-43

Taylor, **S.J. y Bogdan R.**

1998 *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Barcelona, Paidós, 344 pp.

Páginas de Internet

Domínguez Gutiérrez, **Silvia**

2007 “El objeto de estudio en la investigación. Diversas Aproximaciones” en *Revista de Educación y Desarrollo* 7. Recuperado de http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/7/007_Dominguez.pdf, consultada el día 26 de agosto del 2016.

Matías, **Pedro**

2016 “A río revuelto... Cué, Chong y Nuño hacen negocio en el IEEPO” en *Página 3* <http://pagina3.mx/2016/07/a-rio-revuelto-cue-chong-y-nuno-hacen-negocio-en-el-ieepo-con-conflicto-magisterial/>, consultado el día 2 de septiembre 2016.

Sin autor

2015 “El gobierno federal toma el control de la educación en Oaxaca” en *Animal Político*, <http://www.animalpolitico.com/2015/07/desaparece-del-instituto-de-educacion-de-oaxaca-el-gobierno-federal-asume-la-educacion/>, consultada el día 26 de agosto del 2016.

O OFÍCIO ANTROPOLÓGICO (RE)VISITADO: O ENCONTRO ETNOGRÁFICO FRENTE ÀS EXPERIÊNCIAS COLABORATIVAS

Ana Elisa de Castro Freitas

Mestre em Ecologia, Doutora em Antropologia Social, docente na Universidade Federal do Paraná.
anaelisa@ufpr.br

Eduardo Harder

Doutor em Direito, docente na Universidade Federal do Paraná.
eduardoharder@ufpr.br

Resumo

A partir do ingresso de jovens estudantes indígenas nas universidades públicas brasileiras, a agenda da antropologia abre-se de modo mais radical e premente ao desafio de rever as tradicionais linhas e práticas de pesquisa, de maneira a transcender o cânone reiterado na clássica imagem colonial do encontro solitário do etnógrafo com os nativos de uma ilha distante. O desafio é descolonizar e aproximar as lentes etnográficas a fim de enquadrar encontros multi-situados e agendas colaborativas, intersubjetivas, dialógicas, interdisciplinares e interepistêmicas, cujo foco recai não mais *sobre* os nativos, mas sobre temas elaborados *com* eles. Neste ensaio compartilhamos a experiência de elaboração e amadurecimento de uma metodologia de pesquisa colaborativa com intelectuais indígenas a partir de projetos em construção junto ao Laboratório de Interculturalidade e Diversidade do Setor Litoral da Universidade Federal do Paraná. Em especial, tais experiências colaborativas são vivenciadas no contexto do Programa de Educação Tutorial – Conexões de Saberes, fomentado pelo Ministério da Educação brasileiro, elencando temas e práticas de pesquisa que vêm sendo delineados em conjunto pelos sujeitos envolvidos no processo.

Palavras-Chave: Antropologia Colaborativa; Etnografia Multi-situada; Educação Superior Indígena; Interculturalidade; Ecologia Narrativa.

Introdução

Neste ensaio buscamos compartilhar experiências e novos caminhos na construção do conhecimento, ainda em elaboração, desejando encontrar no diálogo com outros pesquisadores sua rota de amadurecimento. Nosso lócus de produção acadêmica possui como auto-referencial uma centenária universidade brasileira, fundada em 1912: a Universidade Federal do Paraná (UFPR). Paradoxalmente, embora se trate de uma instituição pública e gratuita, o acesso estudantil a diversos cursos de graduação dessa universidade esteve por muito tempo relacionado a segmentos sociais pertencentes às elites econômicas da região. Na primeira década do século XXI tem início uma mudança significativa neste quadro.

Atualmente, o componente estudantil da UFPR é mais heterogêneo e inclui estudantes de escolas públicas, negros e indígenas, o que constitui um fato social novo e desafiador. É revelador reconhecer que os primeiros estudantes indígenas ingressam na instituição somente a partir do ano de 2005. Em 2016, cerca de quarenta estudantes, de ambos os sexos, predominantemente jovens entre 20 e 25 anos, pertencentes a diversos povos indígenas e regiões do Brasil, estão presentes nos diferentes cursos de graduação da universidade.

O objetivo do presente ensaio não é focalizar o histórico institucional de ingresso e permanência de estudantes indígenas na Universidade Federal do Paraná, nem tampouco situar este processo no bojo da democratização do acesso à universidade pública brasileira, tarefa já realizada em produções anteriores [e.g. Freitas, 2015; Freitas e Harder, 2010; 2013a; 2013b; Harder e Freitas, 2015]. Interessa-nos nesta oportunidade refletir sobre a experiência de transformação nos processos de construção social do conhecimento em andamento nesta universidade, experiência na qual somos sujeitos diretamente implicados. E enquadramos esta transformação, num primeiro plano, a partir de sua dimensão colaborativa, cuja hermenêutica encontra ecos de inspiração na matriz filosófica descolonial, bem como nas propostas de investigação e ação participante, mas as transcende.

No plano colaborativo, a pedra angular da nossa experiência reside em reconhecer a presença de cada estudante indígena a partir de sua subjetividade pessoal e coletiva, de sua própria experiência histórica, de sua trajetória e alteridade ameríndia. Para além do princípio do reconhecimento, há o pressuposto de que a construção do saber e a pesquisa contemporânea podem estar entrelaçadas - em outras palavras: enlaçadas em comum com quem nas tradições das mais diferentes disciplinas foi em regra considerado objeto de pesquisa. Este processo nos parece exigir transcender as metas de apropriação e difusão social da cultura científica – agenda educacional incorporada pela docência universitária contemporânea nos países periféricos – para assumir outras perspectivas frente aos processos de construção do conhecimento, borrando as fronteiras que fixam os objetos e sujeitos da pesquisa, para focalizar e agenciar possíveis vias de práticas em comum, potencialmente emancipadoras.

A segunda dimensão que nos interessa refletir nesta experiência é aquela que envolve a transformação das práticas disciplinares estabelecidas. Em especial nos fixaremos no âmbito da antropologia, interessando-nos em focalizar os deslocamentos de objetos e métodos, a reconfiguração do plano da “autoridade”, dos contornos do trabalho de campo e da natureza dos fatos sociais. Tais dimensões são centrais no exercício da disciplina – ou de modo mais direto, no “ofício etnográfico”.

O lócus experimental é o espaço do Laboratório de Interculturalidade e Diversidade/LaID do Setor Litoral da UFPR, onde as relações acadêmicas são vivenciadas. No plano institucional, este espaço-referência simboliza um território-ambiente onde as tramas de uma *sociologia das ausências*, atenta aos desafios de

superar as monoculturas do saber por novas ecologias [Santos, 2008], é posta em movimento.

Investe-se na recuperação, enunciação e valorização da experiência de cada sujeito envolvido no processo, estudantes e docentes, no esforço de traçar um horizonte de experiência comum que adquira uma *duração* [Rocha e Eckert, 2013] e possibilite a colaboração na construção de novos saberes.

Também destacamos a relevância do Programa de Educação Tutorial (PET) – Conexões de Saberes, fomentado pelo governo federal, por meio do Ministério da Educação. Na nossa perspectiva, esta política pública opera como um fator de estabilização dos laços institucionais entre os docentes-orientadores e os estudantes-bolsistas que, assim posicionados, assumem colaborativamente a função de pesquisadores e autores, encontrando um pólo de simetria que potencializa o desenvolvimento de temas e práticas de pesquisa, delineados em conjunto.

Este é o fio condutor que guia as reflexões, alicerçadas nas trajetórias acadêmicas dos autores e nas práticas profissionais anteriores ao seu ingresso na docência universitária. Tais trajetórias incluem vivências nos campos da etnologia ameríndia, da imagem, da antropologia aplicada, dos direitos humanos, do patrimônio cultural, da implementação de políticas públicas. Igualmente, os percursos e filiações culturais dos estudantes, bem como as posições que ocupam junto a suas coletividades de pertencimento, são indissociáveis da análise que propomos.

Ainda no plano introdutório, observamos que as conclusões do presente ensaio, mais do que uma metodologia pronta e acabada, buscam refletir sobre uma processualidade investigativa e epistemológica, de *modus operandi* experimental. Tal processualidade envolve a premissa de que nossa experiência, situada na dimensão pública da esfera universitária, seja atenta ao estabelecimento de protocolos com as coletividades de pertencimento dos estudantes indígenas, na direção de uma diplomacia alicerçada no olhar comum. Tal diplomacia não desconhece as relações coloniais que produziram as assimetrias de poder formadoras da sociedade brasileira. Entretanto, assumimos o pressuposto de que a democratização da universidade pública representa um filamento de ampliação da esfera pública, no qual nos situamos. Neste sítio, investimos na experimentação de mediações descoloniais, fundadas no mútuo respeito e reconhecimento, na colaboração e no exercício de uma ética-ação comunicativa.

Sobre qual ética falamos? – uma reflexão sobre o ofício antropológico

Qual esfera ética interessa aos dilemas enfrentados em uma pesquisa antropológica colaborativa empreendida em contextos complexos e plurais? Que contradições a atual prática antropológica apresenta nestas situações? Elegemos abordar estas questões por uma via rememorativa do ofício de etnógrafo, que nos parece ser um fio condutor interessante ao debate.

Marcel Mauss, em *Ofício de etnógrafo, método sociológico*, ensaio de 1902, afirma que: “os fatos etnográficos estão cercados de certo descrédito” [Mauss, 1979:53]. As preocupações de Mauss naquele momento, compartilhadas por seus

contemporâneos, gravitavam em torno do tema da observação, compreendida como via de construção dos fatos etnográficos. Para ele, esta deveria ser uma observação atenta, balizada pelos discursos teóricos do campo disciplinar, mediada por filtros metodológicos, uma observação focada em uma natureza específica de fatos – a que denomina fatos sociais.

A superação do “descrédito” e a validação do discurso antropológico residiam então no estabelecimento do rigor metodológico. Para Mauss o essencial era que a observação se detivesse no terreno dos fatos delineados pelos parâmetros disciplinares, liberando-se de pressuposições e ideologias. Para além de uma suposta neutralidade axiológica, que marcava a ciência recém saída das tramas do positivismo novecentista, atentava para a necessidade de um quadro paradigmático que orientasse o ofício etnográfico, legitimando a pesquisa e conferindo um estatuto de ciência à antropologia.

Ao recolher uma grande variedade de registros sobre a vida social - produzidos por viajantes, oficiais e estudantes -, Mauss estabelece no rigor metodológico dos quadros da observação e na delimitação do campo o foco central da preocupação do ofício etnográfico.

Decorrido um século, o método etnográfico foi revisitado desde muitas perspectivas. Ambientes e sociedades sofreram mudanças radicais, revelando outras escalas de complexidade. Etnógrafos pertencentes a diferentes filiações teóricas concordam na necessária atenção frente a uma questão central, sistematicamente recolocada à disciplina: Quais os contornos do campo e a natureza dos fatos sociais que desafiam a etnografia hoje?

Para tecer uma aproximação compreensiva desta questão, que considere nossa preocupação com a construção colaborativa do conhecimento, elegemos enfrentar o dilema colocado pelo paradoxo do sujeito. Uma ciência que separa o sujeito do objeto da pesquisa enquanto premissa da razão, intrínseca à modernidade, encontra nesta mesma modernidade o reestabelecimento constante, a mudança - muitas vezes induzida - da vida social, seu objeto de análise.

A modernidade pode ser reconhecida a partir da consolidação e espraio de um projeto filosófico centrado na razão e na emancipação social. Nas relações com o Estado e na esfera pública os clássicos objetos buscam emergir como sujeitos de direitos, cujo reconhecimento está no centro do debate contemporâneo. Tal fenômeno complexifica os fatos sociais e o próprio campo. O ofício etnográfico exige então uma narrativa que confira relevo a identidades múltiplas e passa a ser provocado por sujeitos que não apenas se relacionam com a *sociedade envolvente*, mas que principalmente *interagem* com os elementos da modernidade.

O campo etnográfico ameríndio, por exemplo, é praticamente indissociável da onipresença do Estado e das mudanças induzidas sistematicamente na vida ameríndia pelo indigenismo estatal, e necessita considerar o ingresso de novos discursos etnicamente posicionados na esfera pública. Os discursos dos sujeitos de direitos são acionados dentro de um vasto repertório, especialmente para fazer frente aos sempre novos ordenamentos de suas vidas nos contextos de dominante nacional²².

²² Este processo é foco dos estudos da etnicidade [Barth, 1998]. No caso brasileiro, destaca-se a contribuição dos estudos dos antropólogos Antônio Carlos de Souza Lima (1995) e João Pacheco de Oliveira (1998).

A emergência desses sujeitos e seu reconhecimento – com a colaboração fundamental da antropologia ao longo do século XX – constitui um pressuposto ético essencial que exige a reflexão sobre o ofício antropológico nos dias de hoje.

Tendo por desdobramento o desvelar do Outro, da alteridade, das novas identidades sociais e etnias emergentes²³, o fato social deve agora levar em conta o nível discursivo e o sujeito da enunciação, que ingressa e reconfigura, nesse ato, o próprio campo antropológico e seu horizonte disciplinar.

A emergência do Outro, ou uma ética da alteridade, não constitui fruto de um trabalho exclusivo da antropologia. O contexto descolonial pode ser compreendido pelo prisma da valorização da experiência e reconhecimento de uma variada gama de discursos e sujeitos de enunciação. Será que a noção de ciência engajada, militante ou comprometida é suficiente para a compreensão desses discursos?

Fato é que a esfera pública é colorida pela presença de uma gama de sujeitos, cujas identidades movimentam-se a partir das mais diversas posições (indígenas, negros, mulheres, camponeses, jovens), e cuja enunciação, arte, estética, política, pensamento assumem grande legitimidade na complexa teia comunicativa contemporânea.

Esses sujeitos não existem soltos no espaço, vagando. Ao contrário, se encontram envolvidos em tramas culturais, sociais, ambientais de alta complexidade. Estes múltiplos pertencimentos podem ser abordados a partir de suas tramas intersubjetivas, percepção possibilitada pela via hegeliana da eticidade, na qual os sujeitos individuais formam e afirmam suas identidades pessoais na medida em que essas identidades são reconhecidas intersubjetivamente.

Nesse quadro, a relação positiva do sujeito individual consigo próprio, como pressuposto de sua autonomia, se completa na medida em que, de algum modo, ele seja valorizado positivamente pelos demais indivíduos de sua comunidade de pertencimento. Em contextos nacionais e pluriétnicos é na esfera pública que tais relações acontecem.

Não se completando o elo intersubjetivo com uma resultante de afirmação, Hegel identifica o desenrolar-se de uma luta por meio da qual a parte não-reconhecida pretende criar as condições do reconhecimento. A luta por reconhecimento pode assumir dimensões sociais e políticas quando transcende os casos individuais esparsos e abarca o não-reconhecimento da identidade ou do valor de grupos sociais abrangentes. A ausência de reconhecimento pode estar arraigada nas origens de muitas instituições modernas, tais como a universidade, por exemplo. Nesse caso a luta pelo reconhecimento abrange uma luta pela transformação das instituições sociais.

Poderíamos acrescentar à perspectiva da esfera pública outro nível de abordagem dos sujeitos de direitos: aquele relativo à escala dos territórios de pertencimento. O reconhecimento de identidades étnicas é indissociável do reconhecimento territorial. O corpo ameríndio, por exemplo, é inseparável do corpo da terra, dos fluxos das águas, dos fluídos vegetais, dos movimentos meteorológicos, do corpo da casa de seus parentes. Tais territórios sofrem drásticas mudanças frente aos processos coloniais, ao avanço do capitalismo e da modernidade, assumindo alta complexidade. Muitas vezes, os espaços de vida ameríndia se encontram justapostos

²³ A ética da alteridade pode ser reconhecida, por exemplo, na *etnologia das ausências e das perdas culturais*, proposta por João Pacheco de Oliveira (1998).

por regiões e fronteiras nacionais, agro-sistemas, cidades, e entrecortados por estradas e projetos de desenvolvimento [Freitas, 2005].

Axel Honeth (2003), filósofo alemão e membro do Instituto de Pesquisa Social da Universidade de Frankfurt, revisita a teoria do reconhecimento em Hegel no âmbito de uma filosofia do sujeito. Honeth enfatiza a relação intersubjetiva que ocorre na esfera pública como o *lócus* da produção do próprio sujeito.

A teoria do reconhecimento parte da premissa segundo a qual os indivíduos não são dados, mas se formam mutuamente por meio de um processo de socialização. No convívio intersubjetivo, mediado por costumes e valores, pela cultura, por vínculos éticos de maneira geral, Hegel identifica o *lócus* da eticidade/*Sittlichkeit* – a “vida ética”. Tzevetan Todorov expõe em sua arqueologia da alteridade, iniciada na obra *Nós e os Outros* (1993), o esforço da antropologia estrutural em manter afastado de seu horizonte epistemológico o tema do sujeito. A busca de coerência sistêmica está relacionada com este percurso disciplinar.

No Brasil é Roberto Cardoso de Oliveira que eleva a perspectiva dialógica como dimensão fundamental na prática antropológica. Na busca de uma resolução para as tensões da fricção inter-étnica, cujo campo fenomenológico é o da luta por reconhecimento no contexto nacional brasileiro, o autor encontra na teoria da ação comunicativa, a partir das leituras de Karl-Otto Apel e Jürgen Habermas, a porta de abertura da disciplina antropológica a uma fenomenologia do sujeito ou, em suas palavras, “(...) à investigação de questões comumente rejeitadas pela antropologia, como não pertinentes ao seu escopo enquanto disciplina científica. São as questões relativas à moral e à ética, à moralidade e à eticidade.” [Cardoso de Oliveira, 1996:7].

Entre 1989 e 1996, Roberto Cardoso de Oliveira produz uma série de ensaios sobre o tema da ação comunicativa, da ética discursiva e seu potencial no campo antropológico. Para ele, “(...) o exercício da ‘lógica do antropólogo’ deveria ser confrontado com a ‘lógica do nativo’, cuja operação se dá – e pode ser observada – durante o ‘encontro’, ou melhor, o ‘confronto’ etnográfico.” [Cardoso de Oliveira, 1996:20-21]. O autor chama a atenção que, “(...) para que a lógica do primeiro não seja absolutamente soberana, há que se dar espaço para a lógica do segundo por meio do estabelecimento de relações dialógicas simétricas.” [Cardoso de Oliveira, 1996:21].

Tal simetria – almejada idealmente – corresponde aos princípios de universalização que orientam uma ação comunicativa ideal, ou situação linguística ideal, nos termos de Habermas, na qual todos os interessados devem ter direito de participar do discurso, todos os participantes devem ter iguais oportunidades de apresentar e refutar argumentos, de que todos os argumentos sejam submetidos ao livre exame de todos, de que nenhum dos participantes sofra qualquer tipo de coação. Tal situação requer a pressuposição de uma ética comunicativa.

Para Roberto Cardoso de Oliveira, o estabelecimento de acordos em torno de normas e valores deveria constar já na construção do quadro teórico da pesquisa, desde o momento em que o pesquisador ou equipe de pesquisa assumem o lugar de sujeito epistêmico. Tal ação comunicativa, estabelecida entre os agentes étnicos em contato – e ancorada inicialmente num discurso prático – seria para ele a via adequada para evitar posições ou desdobramentos etnocêntricos ou de caráter ideológico (relativista ou anti-relativista) [Cardoso de Oliveira, 1996:18].

Uma resultante ética imediata desse percurso metodológico é a de que o reconhecimento da alteridade em cenários pluriétnicos e em contextos nacionais requer, para além de um reconhecimento identitário ou territorial, o reconhecimento do Outro como sujeito produtor de um discurso que necessariamente deve ser levado em consideração no ofício antropológico. O segundo desdobramento possível recai sobre o princípio democrático. Discurso e moralidade colocam o agir comunicativo no centro da esfera democrática. A ética comunicativa é formal. É do amadurecimento dos procedimentos argumentativos que sobressaem os processos de legitimação das deliberações: quanto menor a concentração de poder e mais dotado de legitimidade o processo decisório, mais amplo o alargamento dos limites da democracia.

De acordo com Habermas (1997:203) questões morais surgem quando examinamos a “(...) possibilidade de regular nossa convivência no interesse simétrico de todos”. Nesse caso, são decisivas as razões que conseguem demonstrar e reivindicar uma aceitabilidade racional e universal de interesses encorpados em normas. Nesses termos, uma perspectiva etnocêntrica de uma determinada coletividade poderia se alargar em direção a uma perspectiva abrangente de uma comunidade comunicativa não-circunscrita forjada, por exemplo, num grupo de pesquisa colaborativa, no qual “(...) cada membro se coloca na situação, na compreensão e na auto-compreensão do mundo de cada um dos ‘outros’ e praticam em comum a assunção ideal de papéis.” [Habermas, 1997:203].

Em contextos nacionais, o amadurecimento da via procedimental está correlacionado ao amadurecimento da democracia. Cada um dos momentos da argumentação deve ser tomado em sua relevância e constituído de legitimidade. Essa sutileza dos procedimentos inerentes a uma ética discursiva implica reconhecer o papel de todos os sujeitos envolvidos na construção dos processos de decisão social, ou deliberação, nas palavras de Habermas - em nosso caso, implica reconhecer a legitimidade da alteridade de cada pensamento como uma via epistemológica possível na construção de novos conhecimentos.

Nesse quadro, a produção do discurso na esfera pública por sujeitos de direitos que lutam por reconhecimento - assim como a construção colaborativa de conhecimentos com estudantes indígenas - amadurecem na medida em que se amplia a responsabilidade na relação intersubjetiva, na enunciação e na escuta, e socialmente dá-se consequência aos consensos fundados.

Retomemos nosso ponto de partida – uma reflexão sobre os dilemas contemporâneos da ética na pesquisa antropológica. Etimologicamente, a noção de dilema remete à ideia da dualidade de premissas sobre um mesmo dado do mundo vivido, resultando num impasse. Ao mesmo tempo, um impasse pode significar uma paralisia, uma estagnação em uma temporalidade destituída de sincronia com o porvir. Para transcender este impasse, o foco de nossas preocupações deve posicionar-se de modo que, em meio às lutas sem fim, alinhemos nossas ações com uma perspectiva do devir, implícita em uma ética da responsabilidade sobre si, sobre os outros, um agir comunicativo, elo fundamental no ofício antropológico.

Nas tramas de uma ecologia narrativa: a potência do reconhecimento da palavra na experiência do conhecimento em comum

Pretendemos aqui aproximar o leitor do panorama institucional em que nossa experiência ocorre, situando brevemente seus quadros. Nesse esforço lançamos mão de estudos anteriores [especialmente Freitas, 2015; Harder e Freitas, 2015], buscando relacionar nossa metodologia com a experiência colaborativa em questão.

Um olhar panorâmico sobre o processo de ingresso e formação de estudantes indígenas no ensino superior na América Latina remete, em uma escala temporal ampliada, ao marco histórico do México, desde a década de 1950, ao processo revolucionário e reivindicatório de justiça social da Colômbia, ocorrido na mesma época, com possíveis paralelos alargáveis para outros países.

No Brasil, o ingresso dos primeiros indígenas nas universidades remonta ao final da década de 1970. Este processo vai assumindo aos poucos um caráter mais abrangente, inicialmente nas instituições privadas e comunitárias, cujos estudos eram propiciados por agências de fomento internacionais de caráter filantrópico e religioso, as quais direcionavam recursos para o pagamento de bolsas de estudos. Esta situação persiste até o final da década de 1990, sofrendo uma inflexão nos anos 2000 [Paladino, 2013].

Tal mudança, na qual se inscrevem as primeiras políticas governamentais de educação superior para indígenas no Brasil, está correlacionada, principalmente, com a Conferência Internacional contra o Racismo, a Xenofobia e a Intolerância Correlata, realizada em 2001, em Durban, na África do Sul. No entanto, a participação brasileira nesta Conferência não resultou em um processo automático de adoção de políticas de ação afirmativa nas diferentes áreas da vida pública no país. O governo federal da época, por exemplo, preferiu adotar medidas pontuais, tais como o incentivo a pré-vestibulares gratuitos que tinham por público preferencial estudantes negros, indígenas e moradores das periferias dos grandes centros urbanos.

De forma desarticulada, nos primeiros anos da década de 2000, iniciam no Brasil as experiências em instituições públicas de ensino superior, cujos processos de democratização do acesso a componentes étnicos, raciais e sociais incluíram a reserva de vagas ou criação de vagas suplementares para estudantes indígenas [Souza Lima e Barroso-Hoffman, 2007]

Este é o caso do sistema de universidades públicas estaduais do Paraná, que a partir de 2001 estabeleceram um sistema local de vagas suplementares destinadas exclusivamente a estudantes pertencentes a comunidades indígenas locais, através da implementação do Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná. [Freitas e Harder, 2013a].

Em 2004, a Universidade de Brasília (UnB) estabeleceu um amplo programa de acesso e permanência voltado a estudantes negros e indígenas na graduação. A resolução aprovada na UnB condensava experiências locais já existentes e se tornou paradigmática para um conjunto de outras universidades, as quais passaram a incorporar estudantes negros e indígenas em seus quadros institucionais²⁴.

Nesta linha de transformação, a Universidade Federal do Paraná (UFPR) criou

²⁴ É fundamental para o estudo das políticas de acesso de povos indígenas ao ensino superior no Brasil o conjunto da obra do antropólogo Antonio Carlos de Souza Lima, coordenador do Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento (LACED), junto ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social do Museu Nacional, Rio de Janeiro, Brasil.

um sistema de vagas suplementares destinadas para estudantes indígenas através da Resolução nº 37/2004 de seu Conselho Universitário. É neste contexto que nossa experiência se inscreve.

Reconhecendo a capilarização da presença indígena nas universidades federais brasileiras, em 2010 o Ministério da Educação lançou o Edital 09/2010, convocando à submissão de projetos para criação de Grupos de Educação Tutorial fomentados com recursos do Programa de Educação Tutorial/PET, daquele Ministério. A criação destes grupos expressa, no plano governamental, a institucionalização e destinação de recursos orçamentários voltados exclusivamente à formação de intelectuais indígenas em elevado padrão de excelência no ensino superior, experiência que já sistematizamos e publicamos [Freitas, 2015].

Na nossa compreensão, esta política estabeleceu um plano institucional então inédito no que se refere à educação superior para indígenas no Brasil. Dezesete grupos de educação tutorial indígena foram constituídos em quinze universidades e institutos federais, localizadas nas cinco regiões do país - entre elas, a UFPR. Em interface com distintas territorialidades, culturas e fronteiras de contato, estes grupos configuram novos espaços de produção intelectual indígena no cenário universitário.

A cartografia a seguir situa os 17 Grupos PET-Indígenas criados em 2010, sobrepondo sua localização no território brasileiro com os limites das terras indígenas, utilizando como base o Mapa da Situação Legal das Terras Indígenas no Brasil da Fundação Nacional do Índio:

De acordo com estudos anteriores, podemos reconhecer que os 17 Grupos PET Indígenas criados em 2010 e suas instituições-sede estão amplamente distribuídos no território nacional. Considerando a diversidade de povos, territórios e ambientes indígenas superpostos pelos limites geopolíticos do Estado, há uma considerável abrangência e representatividade da diversidade ameríndia brasileira nestas universidades e grupos.

Desenvolvemos o projeto do Grupo PET Litoral Indígena no Laboratório de Interculturalidade e Diversidade/LaID do Setor Litoral da UFPR. Neste projeto, submetido e aprovado, amadurecemos metodologias inicialmente experimentadas no projeto de extensão “A Universidade entre os Mbyá Guarani: mediações para novos protocolos na relação entre Estado e os Povos Indígenas”.

O Grupo PET Litoral Indígena é composto por doze estudantes-bolsistas (pertencentes a variadas etnias e territórios indígenas, matriculados em diferentes cursos de graduação) e pelos dois professores-orientadores autores. A vinculação destes estudantes a uma ampla gama de cursos na graduação confere de imediato ao Grupo uma potente dimensão interdisciplinar²⁵.

²⁵ Para conhecer o histórico da composição do grupo ao longo de seus sete anos de funcionamento, ver Freitas e colaboradores (2015:227-236).

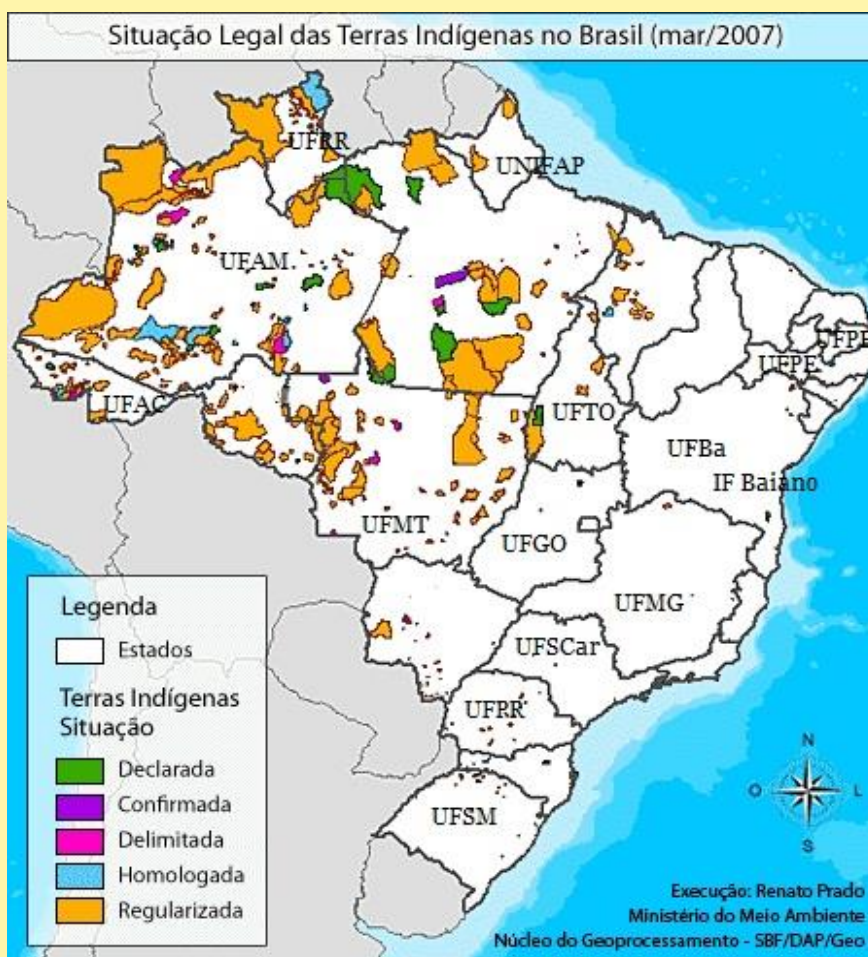


FIG. 1- Mapa das universidades com Grupos PET Conexão de Saberes Indígenas, sobre base cartográfica de Terras Indígenas no Brasil da Fundação Nacional do Índio, de 2007 [Fonte: Freitas, 2015:13]

Embora majoritariamente pertencentes às etnias Kaingang e Guarani, integram a sociodiversidade indígena na UFPR estudantes das etnias Bakairi, Kariri, Tuxá, Tucano, Kamayurá, Terena, Xokleng, Kaiowá, Tupiniquim, entre outras. No Grupo, estes estudantes são estimulados a narrar e problematizar fenômenos relativos a suas experiências, promovendo um cruzamento entre categorias aportadas pelas matrizes curriculares universitárias e as perspectivas ameríndias. Interdisciplinariedade e interculturalidade fazem parte deste processo colaborativo.

Na dupla condição - de universitários-bolsistas do Grupo PET e de pessoas-jovens pertencentes a povos originários - os estudantes protagonizam ações de pesquisa, ensino e extensão que estendem a universidade a suas coletividades, e vice-versa: ampliam a área de influência das territorialidades indígenas de modo a envolver a esfera da universidade pública. Este fenômeno foi observado e narrado pela primeira vez pelo intelectual indígena Osias Sampaio, jornalista Guarani formado pela Universidade Estadual de Londrina, que trás uma relevante contribuição em capítulo publicado nos anais do II Encontro de Educação Superior Indígena do Paraná, em 2010

[Sampaio, 2010]²⁶.

No plano da extensão universitária, muitas ações colaborativas são desenvolvidas na própria universidade, tendo como público-alvo diferentes componentes da comunidade acadêmica. Trata-se das oficinas, seminários, encontros, performances, intervenções artísticas onde os membros do Grupo PET experimentam e socializam os conhecimentos construídos em comum. Estes eventos estabelecem escalas espaço-temporais descontínuas, mas de alta intensidade. Neles, docentes, pesquisadores, estudantes não-indígenas, servidores técnico-administrativos, mas também xamãs, lideranças, professores indígenas bilíngues, anciãos do mundo ameríndio convidados, professores da rede pública de ensino básico, interessados da comunidade em geral experimentam o diálogo intercultural.

Esta prática é recorrente, com maior ou menor intensidade, nos demais grupos PET indígenas em todo o país, como podemos verificar nos relatos de experiência sistematizados em obra anterior [Freitas, 2015]. Como resultante, as instituições de ensino superior com Grupos PET-Indígenas ampliam seu caráter plural.

O grande desafio na fase de implantação do Grupo PET Litoral Indígena foi romper a barreira do silêncio, colocar a palavra em movimento na arte de narrar. Foi necessário o exercício de uma *sociologia das emergências* [Santos, 2008], rompendo a linearidade e posicionando a vontade na direção do alargamento do tempo presente. Neste movimento, experimentamos outras escalas de *duração*, justapondo as lembranças do passado com as imagens do presente, fertilizando o imaginário na rememoração, criação, recriação e narração das experiências dos sujeitos envolvidos, num *jogo de memória coletiva* [Rocha e Eckert, 2013].

A temporalidade livre e a diversidade de espaços dos encontros foi um elemento chave, facilitado pela condição de vizinhança que caracteriza a vida na região litoral do Paraná, onde o Setor Litoral da UFPR se inscreve. Temos aqui uma vida boa, base para o exercício de uma vida ética.

Na perspectiva da *duração*, o passado se constitui das lembranças acionadas no tempo presente. É no tempo presente que o passado é evocado, pela memória-imagem [Rocha e Eckert, 2013:34]. Trajeto que percorremos em comum, tramando o que chamamos de *ecologia narrativa*. Na *ecologia narrativa*, as experiências pessoais são revisitadas e narradas colaborativamente. Ricas em fatos com grande força imagética, constituem uma trama comum de experiência compartilhada, despertando em todos os participantes desse processo um imaginário também em comum.

Nesta trama, rememoramos os conceitos do pensamento ameríndio com os quais vínhamos tecendo aproximações compreensivas em práticas etnográficas anteriores - mas ainda inspiradas na imagem do etnógrafo solitário, em uma ilha distante, com seu diário de campo, lápis, livros e algumas cartografias [Freitas, 2005]. Os significados dos conceitos-imagens rememorados pelos pesquisadores-docentes, com base em suas pesquisas etnográficas anteriores, estabeleceram pontos vibrantes de conexão, ampliando seus contornos no encontro-confronto com a teia de significados aportada pelos pesquisadores-estudantes e emergente do pensamento ameríndio.

²⁶ Verificar também versão revisada deste texto no dossiê *Imagem e descolonização: imaginários plurais em movimento*, no prelo, organizando pela autora para a *Revista Iluminuras*, do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, disponível on-line.

Docentes e estudantes nos reposicionamos mutuamente experimentando nossa *ecologia narrativa*, tramada na multivocalidade e tendo por horizonte a superação do plano meramente discursivo, para mergulhar na experiência interepistêmica anunciada pela noção de *ecologia de saberes* [Santos, 2008].

Na sua dimensão prática, a trama colaborativa vivenciada nas diferentes atividades do projeto, foi a base do tecido narrativo que possibilitou aos envolvidos reverem suas trajetórias, conjugando experiência e memória, mobilizando as forças imaginativas e criativas. O conceito de *etnografia da duração*, proposto pelas antropólogas brasileiras Ana Luiza Carvalho da Rocha e Cornélia Eckert (2013) foi inspiração metodológica e afetiva neste percurso.

Igualmente foi inspiradora toda uma discussão que projeta na *reminiscência* a pedra angular da experiência. Memória e narrativa estão intimamente ligadas ao tempo e também à experiência, a qual envolve tanto uma faculdade geral de memória – perceptível na capacidade de lembrar – como as imagens que retornam à memória – as *reminiscências* [Gagnebin, 1994]²⁷.

Esta foi a via metodológica que alicerçou um plano intersubjetivo, base da construção colaborativa do conhecimento, tributária das epistemologias ameríndias e das epistemologias ocidentais. Agora, na condição simétrica de pesquisadores, passamos todos a colocar em movimento os conceitos experimentados na revisão crítica de questões socioambientais, históricas, culturais, educacionais, que pudessem ser estranhadas, relativizadas e analisadas no grupo. O eixo metodológico que articulou este processo foi o “Observatório dos Direitos Indígenas”.

Neste percurso, por vezes as idiosincrasias internas ao grupo assumiram uma dimensão etnocêntrica que ressaltava as perspectivas locais de cada estudante, num jogo de espelhos que sublinhava as diferenças. As identidades coletivas e pessoais, os posicionamentos críticos e o perfil intelectual de cada estudante se forjaram neste processo. O exercício de uma ética que reconhece a diferença como valor pautou as relações, a mediação e o diálogo neste momento da experiência.

Quase simultaneamente um instigante processo ganhou curso: o mútuo reconhecimento de que problemáticas semelhantes se repetiam nas mais variadas situações locais envolvendo os estudantes. Neste momento, a “condição indígena” comum foi muitas vezes reconhecida na precarização da situação fundiária, na imposição da tutela indigenista, na distância de suas coletividades durante a vida na cidade e na universidade, nas fronteiras lingüísticas, culturais, alimentares, estéticas, nas restrições ambientais de seus territórios, nas políticas públicas de educação e saúde desconhecedoras de suas especificidades culturais, no estigma no ambiente universitário, na insuficiência das políticas de permanência vigentes na universidade, mas também na criatividade e alta capacidade de inovação, no sofisticado senso estético, artístico, musical, na espiritualidade e na alegria, na sensibilidade e aguçada percepção ambiental, no elevado poder de concentração, na potência da imaginação e da realização da palavra.

²⁷ Em estudos anteriores, nos quais o autor focaliza a experiência de pescadores artesanais cujas vidas são atravessadas por processos de patrimonialização do ambiente e da cultura no litoral do Paraná, a memória de um tempo de vida comum foi compreendida como chave de reorganização da experiência presente nestas coletividades pesqueiras. [Harder, 2014].

Atualmente, estamos empenhados na rememoração de palavras do pensamento ameríndio, silenciadas pelos processos coloniais, investindo em uma perspectiva multivocal e das reminiscências, presente na *ecologia narrativa*. Metodologicamente, os estudantes-pesquisadores percorrem seus territórios produzindo encontros etnográficos multi-situados [Marcus, 2009]: visitam parentes, xamãs, professores indígenas bilíngues, entre outros. Reativam suas redes de reciprocidade, revigoram-se no exercício lingüístico. Neste percurso mágico²⁸, com sua alegria e juventude, despertam palavras adormecidas frente à tristeza do desmatamento e expansão monocultural das *commodities* (especialmente a soja transgênica), diante da alteração das paisagens pela implantação de barragens e outros aparatos hidrelétricos e da alienação produzida pela captura proprietária da força de trabalho indígena pelos frigoríficos e agroindústrias presentes em todo o planalto meridional brasileiro. Revitalizados pela *ecologia narrativa*, os pensamentos ameríndios são postos em movimento por estes jovens e, na via colaborativa de nossa experiência comum, são potencializados pelo mútuo reconhecimento e legitimação, conferidos pela construção colaborativa na universidade.

A este respeito, um importante desdobramento sociológico merece nota: na dimensão colaborativa de pesquisa junto a suas coletividades de pertencimento, os estudantes passam a experimentar novas e inéditas posições há pouco ocupadas quase que exclusivamente por antropólogos, arqueólogos, médicos, gestores, interessando-se por categorias e conceitos de suas epistemologias, chaves de classificação êmicas e contribuindo para o alargamento da compreensão fenomenológica da vida indígena e da vida humana como um todo.

Em termos éticos, este processo amplia as comunidades argumentativas e qualifica as linhas narrativas em suas dimensões poéticas e estéticas, mas também possibilita uma reinvenção da política e das relações entre os povos indígenas e a universidade. Crescentemente reconhecidos e legitimados, os intelectuais indígenas assumem novos papéis frente às lideranças de suas comunidades e frente ao movimento social indígena, na medida em que desenvolvem capacidades lingüísticas relativas aos diferentes mundos nos quais transitam. Nesta posição, assemelham-se a jovens xamãs em iniciação, aceitando o desafio de experimentar a promoção de diálogos horizontais e verticais em escalas cosmológicas, ecológicas e sociológicas, as mais amplas e diversas.

No contexto da luta por reconhecimento, as rotas simbólicas e práticas construídas em colaboração oxigenam potencialmente a esfera pública com elementos até então inéditos. Com efeito, em sua dimensão aplicada, a revisão de categorias do pensamento ameríndio tem se mostrado potente para uma revisão crítica de políticas públicas indigenistas, especialmente aquelas vinculadas à Política Nacional de Gestão Territorial e Ambiental de Terras Indígenas, em curso no Brasil [Rosa, 2015; Rosa e Freitas, 2015; Vergueiro, Mello e Pires, 2015].

Trata-se de abordar os processos de patrimonialização da terra, dos frutos da terra e das gentes da terra e suas conseqüências à vida indígena contemporânea, tecendo outras vias compreensivas e condutas de posicionamento frente a estas realidades, oxigenando velhos problemas com novas perspectivas. Um plano de ecologia profunda se desenha neste processo, abarcando de modo central a teia das subjetividades.

²⁸ Nos termos de Walter Benjamin (2012).

O ofício antropológico (re)visitado

Tendo por foco a experiência narrada - ainda que de modo preliminar -, concluímos o percurso revisitando o ofício antropológico. Nossa intenção é alargar a via metodológica para que, futuramente, possamos aprofundar a compreensão dos fatos sociais cujos contornos estamos construindo colaborativamente. Pretendemos também mobilizar o *círculo hermenêutico da interação dialética entre as partes e o todo* [Cardoso de Oliveira, 2006:11], possibilitando um olhar sobre a própria antropologia.

Em um texto apresentado durante o Simpósio Internacional “Tradução e Percepção – Ciências Sociais em Diálogo”, promovido pelo Grupo de Antropologia Visual da Universidade de São Paulo, em maio de 2006, o antropólogo norte-americano George Marcus (2009) aponta para a dimensão colaborativa e de intervenção assumida pelo trabalho de campo quando apropriado por projetos artísticos. Para ele, a colaboração e a intervenção presentes nestes projetos (abrangendo as linhas modernistas da instalação, a performance, os movimentos de arte conceitual baseados em eventos, entre outros) convidam a antropologia a visitar o imaginário disciplinar, reiterado na cena que acompanha a prática da disciplina desde que Bronislaw Malinowski desembarcou entre os *argonautas* do Pacífico Ocidental.

Fato é, observa Marcus, que a *mise-en-scène* do pesquisador de campo solitário, “que atravessa uma fronteira bem demarcada de diferença cultural para entrar temporariamente na vida de uma comunidade de sujeitos”, persiste dando o tom dramático da formação de gerações de antropólogos, embora as condições objetivas do encontro etnográfico tenham se complexificado [Marcus, 2009:14].

Efetivamente, na perspectiva de uma antropologia forjada desde o Sul [Santos, 2008], o transcurso do século XX foi marcado pelo aprofundamento e globalização do processo colonial, cujo rastro é a transformação e fragmentação social, cultural e ambiental, possibilitando a configuração de fatos sociais de alta complexidade.

Em contextos complexos, seguindo as pistas de Marcus (2009:20), muitos projetos somente poderão encontrar suas questões e quadros de análise ao relacionar o *aqui e agora* da *mise-en-scène* tradicional do trabalho de campo com os *outros lugares* aos quais eles estão atrelados. A necessidade de conjugar o imaginário do *aqui agora* com o do *outros lugares* define o trabalho de campo multi-situado, redimensionando as intensidades das cenas do encontro etnográfico, as quais extrapolam fronteiras delimitadas ou discretas.

Na perspectiva multi-situada, os fenômenos sociais compõem tramas abrangendo múltiplas situações, escalas e intensidades etnográficas. O desafio colocado ao pesquisador é o de mergulhar no emaranhado das redes entrecruzadas, onde as práticas, mediações, conexões e circuitos sociais se processam [Marcus 1994]. Trata-se de seguir a trajetória dos fios que compõem o fenômeno investigado, elaborando conjunções, justaposições e associações de fatos e situações observadas em escalas descontínuas. Ao final do processo, a narrativa etnográfica deve ser potente para recompor as múltiplas situações e perspectivas implicadas nos fenômenos investigados, matizando oposições (tais como global-local, sujeito-objeto, natureza-

cultura) à luz dos parâmetros relacionais da trama.

Os desafios de uma etnografia multi-situada são acrescidos pelas dimensões colaborativa e de intervenção assumidas no trabalho de campo apropriado por projetos artísticos. Segundo Marcus (2009:27), na perspectiva colaborativa do trabalho de campo situado, os pesquisadores se movimentam e intervêm, e o encontro passa a envolver “a descoberta de um parceiro intelectual, um amigo, em face de um desconhecido mais abstrato”. Nas parcerias colaborativas, a ajuda mútua é força motriz na construção de objetos e questões em comum.

A perspectiva de intervenção, por sua vez, reposiciona os clássicos propósitos disciplinares de descrição e análise, que passam a assumir um plano secundário frente ao exercício de mediação e ação.

Tomando em consideração a pesquisa colaborativa em parceria com estudantes indígenas, as escalas, justaposições e intensidades etnográficas conferem as matizes e contornos dos campos, objetos e questões formulados no grupo. Para além do mergulho na trama, a dimensão colaborativa da construção do conhecimento abrange um movimento ao reverso: os jovens indígenas são a própria trama, da qual a um só tempo eles emergem, mergulham, pensam, problematizam e tecem. A trama fenomenológica, tecida e trilhada pelos intelectuais indígenas (e em alguma escala pelos docentes investigadores, parceiros de pesquisa), envolve e emerge da movimentação dos sujeitos em interação nos seus interstícios.

Seus trançados se beneficiam da participação destes jovens nos circuitos nacionais e internacionais do movimento social indígena; da luta por reconhecimento e qualificação das políticas de educação superior indígena na universidade; dos eventos estudantis onde constroem, reconstroem, comunicam e compartilham com outros estudantes indígenas, em escala nacional e latinoamericana, as perspectivas e questões formuladas na universidade.

Em justaposição a estes circuitos, estão aqueles que envolvem a participação e constante reposicionamento destes jovens frente às agendas internas de suas coletividades, marcadas pelo faccionalismo da política indígena²⁹, jogo no qual os capitais acessados na universidade e na experiência urbana ingressam potencializando intervenções e reposicionamentos multivariados.

Em escala adjacente, situa-se a crescente participação destes jovens nas agendas indigenistas junto a suas coletividades, no contexto de implantação de políticas públicas. Nestas agendas, eles experimentam o papel de tradutores entre os dois mundos – o do Estado e o ameríndio. Tal qual xamãs, promovem rotas de perspectivas cruzadas que favoreçam a efetivação de direitos. Os constantes deslocamentos cidade-aldeia incluem a fruição dos ambientes-territórios, os banhos de rio, a coleta de frutas, a temporalidade descontraída da vida coletiva, onde o pensamento ameríndio reencontra sua teia de significados [Geertz, 1989] e ativa conexões preciosas. Estes momentos são de alta intensidade na trama, fundamentais à originalidade das questões que os acadêmicos trazem destas expedições.

Em que pese o caráter experimental do presente ensaio, reconhecemos que nossa experiência colaborativa aponta na direção de uma auto-etnografia cujo devir sublinha a autoridade multivocal e interepistêmica, a que chamamos *ecologia narrativa*. O cerne metodológico da *ecologia narrativa* reconhece o acúmulo histórico da

²⁹ Na perspectiva teórica dos estudos de Pierre Clastres (2003).

antropologia, mas germina em suas tramas a dupla dimensão - da colaboração e da intervenção. Tais contornos revelam um campo que envolve múltiplas situações, temporalidades e perspectivas, mas também, práticas de colaboração e intervenção próprias dos interstícios da ciência e da arte.

Referências Bibliográficas

BARTH, Fredrik.

1998. "Grupos Étnicos e suas Fronteiras". En: (POUTIGNAT, Philippe e STREIFF-FENART, Jocelyne) *Teorias da Etnicidade*, São Paulo, Editora da UNESP, 250p.

BENJAMIN, Walter.

2012. "Magia e Técnica, Arte e Política – Ensaio sobre literatura e história da cultura". Obras escolhidas - Vol.I. 8ª Ed., São Paulo, Brasiliense, 232p.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto.

1996. "Ensaio Antropológico sobre Moral e Ética". Rio de Janeiro, Ed. Tempo Brasileiro, 187p.

_____.
2006. "O Trabalho do Antropólogo". 2ª. Ed., Brasília, Paralelo 15, Editora Unesp, 222p.

CLASTRES, Pierre.

2003. "A Sociedade contra o Estado – pesquisa de antropologia política". São Paulo, Cosac & Naify, 280p.

FREITAS, Ana Elisa de Castro.

2005. "*Mrũr Jykre*: A cultura do cipó – Territorialidades Kaingang na margem leste do Lago Guaíba, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil". Tese de Doutorado em Antropologia Social, Porto Alegre, PPGAS/UFRGS, 464p. (Disponível na Internet).

_____. **(org.).**

2015. "Intelectuais Indígenas e a construção da universidade pluriétnica no Brasil – Povos Indígenas e os novos contornos do Programa de Educação Tutorial/Conexões de Saberes". Rio de Janeiro, Editora E-papers, 317p. (Disponível em formato e-book na Internet).

FREITAS, Ana Elisa de Castro e HARDER, Eduardo.

2010. "Sobreviver na diferença: o olhar dos estudantes indígenas e suas contribuições ao II Encontro de Educação Superior Indígena no Paraná". En (NOVAK, M.S.J. et ali. [Orgs.]) *Educação Superior Indígena no Paraná*, Maringá, EDUEM, 182p.

_____.
2013a. "Da política de Estado ao estado da Política: panorama de uma década de ensino superior indígena no Paraná". En (BERGAMASCHI, Maria Aparecida; NABARRO, Edilson e BENITES, Andrea. [org.]) *Estudantes Indígenas no Ensino*

Superior: uma abordagem a partir da experiência da UFRGS, Porto Alegre, Editora da UFRGS, pp. 169-182.

2013b. "Entre a equidade e a assimetria de poder: uma análise da implementação de políticas afirmativas de educação superior indígena no Brasil". En *Século XXI - Revista de Ciências Sociais* (v. 3, n. 1), p. 62-87 (Disponível na Internet).

FREITAS, Ana Elisa de Castro; PAULA, Arykã José de; VERGUEIRO, Davi; COELHO, Diego Silva; ROSA, Douglas Jacinto da; NERES, Irosângela; GONÇALVES, Marcelo Werá Mirim; PIRES, Márcio de Oliveira; PANDOLFO, Mônica de Freitas; SILVA, Nei da; MELO, Roseli Loureiro de; GLÓRIA, Sandro.

2015. "A experiência do Grupo PET-Litoral Indígena na Universidade Federal do Paraná". En (FREITAS, Ana Elisa de Castro [org.]). *Intelectuais Indígenas e a construção da universidade pluriétnica no Brasil – Povos Indígenas e os novos contornos do Programa de Educação Tutorial/Conexões de Saberes*, Rio de Janeiro, Editora E-papers, p.p 227-236. (Disponível na Internet).

GAGNEBIN, Jeanne Marie.

1994. "História e narração em Walter Benjamin". São Paulo, Perspectiva, 138p.

GEERTZ, Clifford.

1989. "A Interpretação das Culturas". Rio de Janeiro, LTC, 323p.

HABERMAS, Jürgen.

1997. "Direito e democracia: entre facticidade e validade". Vol.1. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 345p.

HARDER, Eduardo.

2014. "A constitucionalização dos direitos culturais no Brasil e os sentidos de uma perspectiva patrimonial". Tese de Doutorado em Direito. Curitiba, PPGD/UFPR, 119p. (Disponível na Internet).

HARDER, Eduardo e FREITAS, Ana Elisa de Castro.

2015. "A educação superior para indígenas no discurso da Corte Constitucional brasileira: uma análise do Acórdão da ADPF n. 186 do Supremo Tribunal Federal". En: GT109 – Indígenas e educação superior: políticas, experiências e produção colaborativa de conhecimentos. XI Reunión de Antropología del Mercosur. Montevideo, Universidad de la República, 21p.

HONNETH, Axel.

2003. "Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais". São Paulo, Ed. 34, 296p.

MARCUS, George E.

2009. "A estética contemporânea de trabalho de campo na arte e na antropologia: experiências em colaboração e intervenção". En: (BARBOSA, Andréa; CUNHA, Edgar

Teodoro da; HIKIJI, Rose S. Gitirana [orgs.]). *Imagem-Conhecimento: antropologia, cinema e outros diálogos*. Campinas, Papirus Editora, 319p.

1994. “O que vem (logo) depois do ‘PÓS’: o caso da etnografia”. *Revista de Antropologia*. (vol. 37), São Paulo, USP, pp. 7-34. (Disponível na Internet)

OLIVEIRA, João Pacheco de.

1998. “Uma etnologia dos ‘índios misturados’? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais”. *Mana*, (v.4.n.1), Rio de Janeiro, Abril. 47-77. (Disponível na Internet)

PALADINO, Mariana.

2013. “Um mapeamento das ações afirmativas voltadas aos povos indígenas no ensino superior.” En (BERGAMASCHI, Maria Aparecida; NABARRO, Edilson e BENITES, Andrea. [org.]) *Estudantes Indígenas no Ensino Superior: uma abordagem a partir da experiência da UFRGS*, Porto Alegre, Editora da UFRGS, pp. 99-112.

ROCHA, Ana Luiza Carvalho da. e ECKERT, Cornélia.

2013. “Etnografia da Duração – antropologia das memórias coletivas em coleções etnográficas”. Porto Alegre, Ed. Marcovisual, 256p.

ROSA, Douglas Jacinto da.

2015. “Gestão socioambiental e territorial de terras indígenas sob uma perspectiva Kaingang: um ensaio (auto) etnográfico em Re Kujú - Campo do Meio, Bacia Hidrográfica do Alto Uruguai, atual estado do Rio Grande do Sul”. Trabalho de Conclusão do Curso de Bacharelado em Gestão Ambiental, Matinhos, UFPR/LITORAL, 74p.

ROSA, Douglas Jacinto da e FREITAS, Ana Elisa de Castro.

2015. O “Bem Viver” Kaingang e seus desafios. En: (FREITAS, Ana Elisa de Castro [org.]). *Intelectuais Indígenas e a construção da universidade pluriétnica no Brasil – Povos Indígenas e os novos contornos do Programa de Educação Tutorial/Conexões de Saberes*. Rio de Janeiro, Editora E-papers, p.p 251-271. (Disponível na Internet)

SAMPAIO, Osias Ramos Arnaud.

2010. “A Universidade como Área de Influência: o olhar de um Guarani sobre sua trajetória acadêmica”. Capítulo 8. En (NOVAK, M.S.J. et ali. [Orgs.]) *Educação Superior Indígena no Paraná*, Maringá, EDUEM, p.p. 121-133.

SANTOS, Boaventura de Sousa.

2008. “A gramática do tempo: para uma nova cultura política”. 2ª. ed. São Paulo, Cortez, 511p.

SOUZA LIMA, Antonio Carlos de.

1995. “Um grande cerco de paz – poder tutelar, indianidade e formação do Estado no Brasil.” Petrópolis, Ed. Vozes, 368p.

SOUZA LIMA, **Antonio Carlos de e BARROSO-HOFFMAN, Maria. (orgs.)**

2007. “Desafios para uma Educação Superior para os Povos Indígenas no Brasil: políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados”. Rio de Janeiro, LACED-MN/UFRJ, 154p.

TODOROV, **Tzvetan.**

1993. “Nós e os Outros: a reflexão francesa sobre a diversidade humana”. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 194p.

VERGUEIRO, **Davi;** MELLO, **Roseli Loureiro de;** PIRES, **Márcio de Oliveira.**

2015. “Impacto do cultivo da soja transgênica nas Terras Indígenas/TI’s da região norte do estado do Rio Grande do Sul, Brasil”. En: (FREITAS, Ana Elisa de Castro [org.]). *Intelectuais Indígenas e a construção da universidade pluriétnica no Brasil – Povos Indígenas e os novos contornos do Programa de Educação Tutorial/Conexões de Saberes*. Rio de Janeiro, Editora E-papers, p.p 237-249. (Disponível na Internet).

ENSEÑAR A INVESTIGAR EN EL NORTE DE MÉXICO. Entre el desencanto y la violencia

Janeth Martínez Martínez

Profesora tiempo completo de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, Chihuahua,
México.
janetconh@yahoo.com

Introducción

Este texto tiene por objetivo mostrar los aprendizajes, reflexiones, experiencias y porque no sinsabores experimentados a partir de la realización de proyectos de investigación, llevados a cabo en el estado de Chihuahua, particularmente en Ciudad Juárez con múltiples grupos de alumnos³⁰ de licenciatura de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ), en el norte de México y a la que pertenezco como profesora de tiempo completo. Pero, además, como antropóloga formada en el centro del país, siempre he considerado a la investigación social como una llave que acerca al conocimiento, que desarrolla la creatividad, la intuición, la capacidad analítico-reflexiva, pero sobre todo que es una importante herramienta del cambio social.

Pero, ¿cómo hacer investigación, en un entorno en donde hay poca tradición investigativa, donde todo “parece nuevo y novedoso”, donde los alumnos la rechazan abiertamente y donde además contamos con un entorno tan violento que el trabajo de campo se convierte en una actividad de alto riesgo? Pues, son estos temas los que reflexionaré en este escrito y para que no quede la sensación de desolación con estas reflexiones, finalizaré con dos experiencias que considero bastante exitosas, que no perfectas, de proyectos de investigación: uno realizado en una colonia muy antigua del centro de ciudad Juárez, la colonia Chaveña, y otro proyecto que recorrió varias ciudades de nuestro estado trabajando en bibliotecas.

Espero y deseo que al conocer estas experiencias logremos hacer un balance de lo que implica investigar en el norte de México y la cantidad enorme de retos que debemos afrontar para lograrlo.

Enseñar a investigar en la UACJ

Debo empezar con una confesión a mí personalmente siempre me gustó la investigación, quizá es por esto que me parece todavía menos comprensible el que mis estudiantes la rechacen, le tengan miedo, les quite el sueño, se bloqueen para realizarla, la sufran, etc. Además, creo firmemente en que la investigación transforma, tanto al que la practica como a la sociedad a la que va dirigida, es por eso que me gusta la perspectiva de Jorge González al respecto, ya que para él es:

³⁰ Desde que me incorporé como profesora de tiempo completo en 2008, he trabajado con alumnos de las licenciaturas de Educación, Historia y Periodismo, así como en las maestrías en Educación Especial y Trabajo Social.

“...una labor siempre creativa, ajena al obsesivo seguimiento de recetas únicas y al empecinamiento en demostrar a-como-dé-lugar hipótesis tiesas, esclerotizadas. El trabajo de toda explicación consiste en proporcionar un marco de relaciones mediante las cuales convertimos una porción de lo que percibimos o nos afecta como realidad en un objeto intangible. Porque la ‘realidad’ no está ahí, arreglada y peinada para que le saquemos una foto, ningún dato habla por sí solo, si no le hacemos hablar y no hay ‘evidencia empírica’ que no sea evidencia construida” [1994: 242].

Lamentablemente es muy difícil llevar a cabo este oficio con la mística que nos propone González, ya que las instituciones de Educación Superior están en una continua carrera persiguiendo los números que fortalezcan sus indicadores para así obtener más beneficios económicos, dejando de lado la formación de los estudiantes en investigación más profunda y pertinente.

La Universidad Autónoma de Ciudad Juárez fundada en 1973 es actualmente una de las universidades nortenas que se ha empeñado por crecer a pasos agigantados, tanto en Institutos donde concentra sus programas educativos como en número de profesores contratados y alumnos atendidos. Sobre el origen de la universidad recordamos que:

“La ciudad estaba obligada a crear la oferta cultural y educativa para sustentar el nuevo modelo de desarrollo económico. Antes de 1968, la educación superior era cubierta por la Escuela Superior de Agricultura Hermanos Escobar (ESAHE), fundada en 1906. Después de 1968, surgieron otras opciones educativas a través de las llamadas extensiones de la Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH), que en 1969 abre en Juárez la Escuela de Administración Pública y Ciencias Políticas; y las universidades privadas que más tarde dieron vida a la UACJ: la Universidad Femenina de Ciudad Juárez, en 1968, y la Universidad de Ciudad Juárez dos años después.” [UACJ, 1999: 12]

Dicha institución se ha ido posicionando poco a poco, logrando ampliar enormemente su oferta, el número de maestros contratados y los campus donde ofrece sus programas. Sus primeros edificios se construyeron dentro de los terrenos del Chamizal, muy cerca de la línea fronteriza con la ciudad norteamericana de El Paso, se instalaron el Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades, las oficinas de Rectoría, el Instituto de Ciencias Biomédicas, el Instituto de Ingeniería y Tecnología y el Instituto de Arquitectura, Diseño y Arte. Además, tiene teatros, la librería Universitaria y el Centro cultural Paso del Norte.

Hace más o menos 7 años inició la construcción de un gran proyecto llamado “La Ciudad del Conocimiento” donde confluían escuelas de la UACJ, UACH, Universidad Tecnológica y algunas provenientes de fuera del estado. La parte que construyó la UACJ es denominada Ciudad Universitaria, la que construida en medio del desierto ha enfrentado enormes retos para crecer, pero poco a poco se está logrando. Tiene instalaciones modernas, casi todas las carreras que se ofrecen en los primeros institutos ya se ofrecen allá, y se han resuelto problemas de desplazamiento con la generación de un sistema de transporte especial ofrecido por la universidad y que es gratuito para los estudiantes, profesores y personal administrativo, además solicitando a

Este proyecto sin duda importante se desarrolló al sur de la ciudad (Ver mapa no. 1) en las afueras de la ciudad, y se puso en marcha en 2010, atendiendo a un gran número de jóvenes provenientes de las colonias aledañas en el siguiente mapa podemos ver la distancia entre ambos desarrollos de los institutos de la UACJ.

A map of Ciudad Juárez, Chihuahua, Mexico. The map shows the city's layout with major roads and highways. Key locations labeled include El Paso, Ciudad Juárez, Socorro, and San Agustín. A yellow star is placed in the northern part of Ciudad Juárez, near the border with El Paso, indicating the location of the first UACJ institutes and local UACJ. The map also shows the Sierra de Juárez and the Interimex highway.

La UACJ reporta en su página web 10 ámbitos de desarrollo clave, siendo el primero la investigación, actividad que para esta universidad tiene el objetivo de incrementar la productividad de la investigación científica universitaria, el desarrollo tecnológico y la innovación, fortaleciendo su articulación con la docencia superior y su vinculación con las necesidades regionales³¹. Sin embargo, habrá que señalar que en el nivel de licenciatura los alumnos no tienen como requisito de egreso la presentación y defensa de una tesis o tesina, aunque a nivel licenciatura si hay en todas las carreras cursos de investigación, los alumnos cumpliendo el 100% de sus créditos junto con otros requisitos administrativos pueden egresar. Esto ha ido en franca desventaja de los alumnos ya que en el nivel licenciatura se aprenden las bases más valiosas para el

65

ejercicio de sus carreras, sin embargo, la investigación no se ha constituido como un pilar de esa formación, aunque si se lleva a cabo. En el siguiente apartado veremos cómo, además de los retos que implica su realización.

Tabla No. 1
Misión y Visión UACJ 2016

Misión	Visión
La Universidad Autónoma de Ciudad Juárez es una institución pública, autónoma, con la misión de crear, conservar y transmitir el conocimiento; encarnar, inculcar y promover valores que reconocen: la identidad y diversidad cultural del país; la convivencia igualitaria ente hombres y mujeres; la libre difusión de las ideas; la adopción de hábitos y prácticas saludables; la participación cívica, solidaria e informada, con el propósito de formar profesionales competitivos a nivel internacional a través de programas educativos de calidad; investigación científica pertinente al entorno regional; cuerpos académicos consolidados; infraestructura que facilite el acceso al conocimiento y el aprendizaje auto dirigido; programas permanentes de difusión cultural y una organización certificada, socialmente responsable, incluyente, sustentable y libre de violencia	En el año 2018 la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez es una institución altamente eficiente en la formación de ciudadanos y ciudadanas con elevado compromiso social y alta competitividad profesional; brinda amplias oportunidades de acceso y permanencia en la educación superior; es un referente para la generación y difusión del conocimiento en el norte de México; contribuye a la diversificación de las actividades económicas promoviendo la aplicación de los resultados de la investigación científica y tecnológica en las empresas locales; y mejora la calidad de vida de la región Paso del Norte mediante una agenda permanente de actividades recreativas, culturales y deportivas en las que se inculcan y promueven los valores institucionales

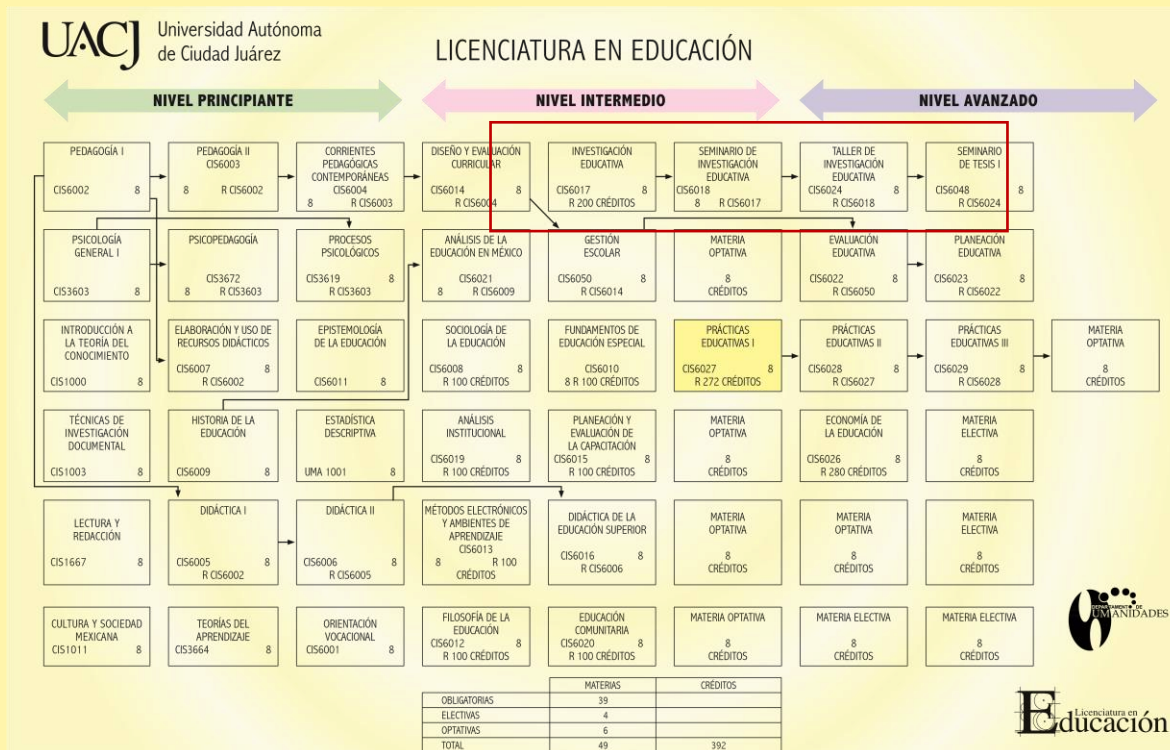
Fuente: Elaboración propia con datos UACJ (2016)

Aun cuando les mostramos a los alumnos a través de lecturas [Bazdresh, et al., 1998] o de la propia experiencia, que todos aprendemos del ensayo y error, que se aprende a investigar investigando, que debe ser una actividad placentera y apasionante, esto no es experimentado por nuestros alumnos, más adelante ahondaremos en esto.

Esto también dificulta el ingreso de los alumnos a los posgrados, en la misma ciudad, en alguna otra región del país o incluso en el extranjero, ya que en la actualidad la investigación es un componente crucial de las actividades de posgrado y nuestros alumnos llegan a él con un déficit importante.

Mostraré un ejemplo de este argumento, con el mapa curricular de la licenciatura en Educación, donde se observan los cuatro semestres que tiene de investigación, la posición dentro del mapa curricular y los créditos otorgados a cada uno de ellos.

Figura No. 3
Mapa curricular Licenciatura de Educación



Fuente: UACJ (2015)

Los cursos de Investigación se presentan, como se observa en el mapa, en el nivel intermedio y avanzado y se encuentran paralelos a los de prácticas educativas, esto al decir de los alumnos representa un doble trabajo y esfuerzo para ellos, ya que estos dos bloques de cursos raramente se conectan, así se desarrolla un tema de investigación diferente al que se lleva a cabo en las prácticas.

El problema se agudiza cuando los alumnos recién egresados o con un poco más de tiempo de su egreso y ya contando con experiencia profesional, quieren ingresar a un posgrado con perfil de investigación. Los mismos posgrados al interior de la UACJ se basan en la premisa de que los alumnos adquirieron todos los conocimientos necesarios y habilidades prácticas en la licenciatura, por ello no se detienen a formar con mayor profundidad a sus maestrantes.

Un ejemplo de ello es la maestría en educación especial con enfoque comunitario, esta es una maestría a la que los alumnos de la licenciatura en Educación suelen acercarse; lo cual ha traído sus complicaciones debido al poco tiempo en que se cursa una maestría (2 años) en donde además deben especializarse los alumnos, donde hay poca Investigación en nuestro país sobre esta área, donde todavía se

privilegia el enfoque medicalizante, dando como resultado poco interés y capacidad para realizar investigación de calidad.

Figura No. 4
Detalle del mapa curricular de la licenciatura en Educación



El egreso oportuno de los alumnos de maestría poco a poco se ha convertido en un problema por varias razones, la primera es que los alumnos realmente no enfrentan un proceso de selección, y para poder mantener las cohortes más o menos numerosas, se acepta a alumnos que no necesariamente tienen el interés o las capacidades de enfrentar un nivel de maestría. Aunado a lo anterior, nos hay mecanismos de nivelación para que los alumnos compartan algunas informaciones y estilos de trabajo básicos para realizar investigación, es decir no hay un curso propedéutico o si lo hay es muy breve y con contenidos muy pobres. Los alumnos producto de sus experiencias anteriores enfrentan el reto de la investigación con mucho temor. Los profesores que dan los cursos de investigación no enfrentamos el reto de manera adecuada, donde observo dos posturas más o menos claras, una es la de profesores que asumen que los alumnos del nivel maestría ya deberían haber aprendido lo básico (por lo menos) de la investigación y tienen ciertas habilidades, conocimientos, información y estrategias que les permitirían realizar esta actividad sin contratiempos mayores, logrando con esto aumentar la frustración y enojo de los alumnos e incluso la deserción o no terminan la tesis en tiempo y forma, porque esta percepción está sumamente alejada de la realidad; por el otro lado están los que piensan que a los alumnos se les deben dar los principios básicos de la investigación en este nivel, porque al hacer un diagnóstico, encuadre del curso o simplemente preguntarles sus expectativas y saberes a los alumnos, se dan cuenta de la cruda realidad, luego entonces se dedican a empezar a formar al alumno, el problema de esta propuesta es que lleva demasiado tiempo y muchos no logran titularse en tiempo y forma, lo que genera un importante rezago con el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT), quien es el que otorga las becas a los alumnos y también es el encargado de vigilar que se cumplan las metas.

Enseñar a investigar

Los alumnos de la licenciatura en Educación inician su proceso formativo en el área de investigación, donde requieren de hacer uso de todas las habilidades aprendidas hasta el momento durante su paso por la licenciatura. Quizás porque les propongo esta idea a los alumnos desde los semestres iniciales de su formación investigativa, es que les resulta muy pesado el trabajo. Sin embargo, esta idea implica que deberían saber aprovechar sus conocimientos previos, aunque extrañamente sucede lo contrario, ya que al hacer este balance se dan cuenta de la cantidad de “huecos” que tiene su formación, la información mal aprendida, los materiales que les falta conocer y estudiar a fondo, por lo que la experiencia les resulta sumamente estresante.

Los cursos de investigación en mi perspectiva deberían convertirse en un momento interesante y coyuntural de su formación, un momento de reflexión que les permita a los alumnos acceder a contenidos y propuestas novedosas referentes a la investigación educativa, logrando así despertar su interés y promover su seguridad y asertividad al realizarla.

A su vez los cursos deberían brindar al estudiante las herramientas necesarias para que el alumno logre visualizar una interesante gama de temas y problemas educativos diversos y novedosos que les permitan enriquecer su formación como futuros profesionales de la educación, recordemos que están a pocos semestres de egresar de la licenciatura. La elección del tema de investigación es fundamental, me parece y lo sigo predicando fielmente, debe gustarles, apasionarles; sin embargo, al preguntarles a los alumnos de dos cursos de investigación les ha sido muy difícil decir claramente si tienen algo que les apasione, sólo 2 de 36 dijeron que su pasión era ser maestras, ninguno dijo que su pasión fuera la investigación.

En este contexto el desarrollo del trabajo de investigación de cada alumno, se vuelve un verdadero reto para el profesor, ya que cada alumno muestra necesidades, inseguridades, temores, ritmos y manías muy particulares, lo cual es lógico si atendemos a que cada uno tenemos estrategias y ritmos diferentes para la construcción de conocimiento, sin embargo, lo que no permite operar de manera ligera y segura es el cúmulo de malas experiencias e inseguridades que les han generado experiencias educativas anteriores.

Este elemento ha sido una constante, los alumnos hablan siempre de las malas experiencias previas y del enorme temor que tienen de hablar, opinar y preguntar para aprender a investigar, pero estas actividades que tanto temor les generan son fundamentales ¡para aprender!, entonces ¿qué se puede hacer?

La lógica de trabajo que he propuesto en los cursos de investigación que vengo dando desde hace más de 20 años tienen como principio básico que el alumno es el principal interesado y responsable de su aprendizaje y el profesor es un guía y facilitador, sin embargo esta idea tiene múltiples problemas de operación debido entre otras cosas al condicionamiento extremo que experimentan gran número de alumnos que necesitan que el profesor les diga cómo hacer las cosas, y si están bien para poder seguir adelante, con lo que tenemos alumnos dependientes e inseguros, en vez de

alumnos proactivos y autodidactas. Surge una pregunta a este respecto, la que además se las hago a mis alumnos, ¿Cuántos de sus maestros les ha preguntado su opinión y la ha integrado a su práctica docente?, hasta ahora mis alumnos responden seguros... ninguno.

Parece que, a los ojos de los alumnos, los docentes que nos dedicamos a investigar nos hemos convertido en repetidores de manuales llenos de instrucciones sin sentido para ellos, nos importa más si hacen un control de lectura, que una pregunta interesante para resolver un problema educativo. Coincidimos en este sentido con el interesante y valioso texto de José Luis Ramos (2014) *Guía para diseñar proyectos de investigación*, la que no quiere ser un manual, es más bien un conjunto de recomendaciones sencillas y didácticas para elaborar proyectos de investigación y ahora que lo siguen utilizando mis alumnos, nos damos cuenta de que muy bien se puede transitar de la mano de este material a la escritura de la tesis misma. Con la utilización de estos materiales pretendemos contrarrestar el hecho de que los profesores que enseñamos investigación no atendemos, ni trabajamos las necesidades de los alumnos, leemos poco, analizamos menos y no hemos aprendido de manera eficaz a realizar un trabajo colectivo de construcción de conocimiento, lo cual es fundamental en nuestro oficio de educar.

La investigación en este sentido debería servir principalmente para aprender a pensar, para mirar el mundo desde otras ópticas, para mejorar nuestra práctica profesional, para pensar soluciones innovadoras y creativas a los problemas educativos... pero ¿es esto una utopía? Sigo creyendo que no. La investigación educativa es profundamente transformadora si les acercamos a los alumnos los recursos necesarios y suficientes, para atreverse a vivir la experiencia.

Vale la pena hacer una breve mención al trabajo y la formación del carácter, la que me ha resultado una estrategia bastante fértil. La enseñanza de la investigación en mi propuesta requiere de enseñar una gran cantidad de habilidades, empecé por promover en mis alumnos la puntualidad y la constancia.

Hasta que me topé con el texto de Thomas Lickona (2010) *Carácter. Cómo ayudar a las nuevas generaciones a desarrollar el buen criterio, la integridad y otras virtudes sociales*, que dé inicio era un texto atractivo, pero uno como profesor siempre tiene ciertas reservas a que resulte un libro de autoayuda que nos diga lo que ya sabemos, sorprendentemente este me ha resultado un material sumamente útil.

El texto provee de herramientas para formar el carácter, frente a individuos que son mal socializados, que crecen solos, que tienen multitud de distractores a través de las tecnologías, por ello el autor propone que debemos hacer de nuestros alumnos personas de carácter. Esto quiere decir, en palabras de Lickona [2010:175] que:

“Transformarse en una persona de carácter significa transformarse en la mejor persona posible. Esto se debe a que el crecimiento del carácter representa el desarrollo tanto de nuestro potencial ético como de nuestro potencial intelectual”

La propuesta de Lickona nos ha hecho reflexionar sobre los puntos que él recomienda, para realmente transformarnos a partir de lo educativo, pero tendré que decir que la transformación no ha sido nada fácil, ya que compromete lo que hemos sido durante años, los vicios que tenemos y con los que bien o mal hemos sobrevivido en lo escolar, algunas de mis alumnos incluso se sorprenden de que yo dedique gran cantidad de mi tiempo docente en leer, revisar y corregir sus tareas.

Otro asunto, es el enorme vicio que tenemos de hacer responsables a los demás de muchas cosas que nos pasan y que responden a las decisiones que tomamos, así que darnos cuenta de cómo decidimos, sobre qué y para qué, ha sido una gran experiencia. El entorno, creo firmemente requiere de ejercitar y fortalecer el carácter, en el siguiente apartado daré algunos datos acerca de esto.

El contexto: La violencia

Ciudad Juárez está situada en la frontera norte de nuestro país y como toda ciudad fronteriza es compleja, violenta y vibrante. Al 2015 reporta 1'391,180 habitantes [INEGI, 2015]. Al decir de Patricia Ravelo:

“Ciudad Juárez y El Paso forman parte de una franja fronteriza. Históricamente ha sido considerado un corredor cultural con ciertas especificidades que no presentan otras ciudades fronterizas, como Tijuana o Matamoros. Fue nombrado Paso del Norte, casi desde la fundación de la ciudad hace 400 años. Dicho corredor, según refieren historiadores locales, abarca desde otros estados norteros, como Zacatecas, Durango y Torreón [...], hasta otros del lado americano, como Colorado y Nuevo México, principalmente. Aquí confluían los forasteros o los que huían de algún delito cometido en algún otro estado [Ravelo, 2004: 107-108].

Reconocemos así la larga trayectoria de actos ilícitos que se han suscitado en nuestra frontera, sin embargo, desde mi perspectiva, esto se realizaban “controlados” de cierta manera, implicaban a ciertos sectores de la población y se mantenían alejados de la población no interesada en participar de ellos. Por supuesto, estas actividades, hay que decirlo han dado empleo a muchos habitantes de la localidad, ante la falta de oportunidades.

En esta región al decir de Ravelo [Ibídem], elementos como las cantinas, los hoteles y las prostitutas han sido de paso. Esta dinámica social ha podido convivir con el trabajo que provee la industria maquiladora de exportación, instalada en nuestra ciudad desde la década de los 60 del siglo pasado ha contratado a una enorme cantidad de población juarense y migrante de muchos estados del país e incluso a profesionales extranjeros. Algunos investigadores locales proponen que el clima de inseguridad se hizo más intenso en la década de los 90's del siglo pasado con el auge de las contrataciones en la maquiladora, particularmente de mujeres solas, con lo que se fue incrementado de manera vertiginosa la ola de feminicidios en la ciudad.

Al inicio del siglo XXI nuestra ciudad observó un incremento de la violencia asociada al narcotráfico, donde dos carteles muy importantes se peleaban la plaza, quedando la población civil en medio del fuego cruzado. Así, para 2008 aumentan enormemente las muertes asociadas al narcotráfico. En 2009, 2010 y 2011 Ciudad Juárez es designada por múltiples medios de comunicación y autoridades del gobierno federal mexicano como la ciudad más peligrosa del mundo y claro se da una alerta a los extranjeros para que abstengan de visitar la ciudad, dándose además un fuerte éxodo de migrantes de toda la república que renuncian a sus empleos en maquila y regresan a sus lugares de origen. En estos años la ciudad se convierte una ciudad fantasma:

“La violencia empieza después del mediodía”, comenta un policía, mirando su reloj disimuladamente mientras con una mano sostiene su arma reglamentaria y con la otra se mantiene en equilibrio en esta patrulla que recorre Ciudad Juárez” [Miglierini, 2010]

Recordemos, además, que ciudad Juárez se “militarizó” en 2008, 2009 y 2010, lo que en la percepción de la ciudadanía trajo más problemas que soluciones. Ya que se producían constantes abusos por parte de los efectivos militares, de policía federal y estatal, como allanamientos sin orden judicial, saqueos, “levantones”, persecución y hostigamiento a los jóvenes en las calles, etc. En estos años un factor más de tensión en la frontera fue la recesión por la que pasaban los Estados Unidos, causando un regreso hasta cierto punto forzado de una cantidad importante de migrantes y el endurecimiento de la vigilancia y cierre de la frontera.

No está de más aclarar que todas estas situaciones del entorno afectaron profundamente a los niños, niñas y jóvenes de la localidad. Lo cual, además, no es un fenómeno exclusivo de Ciudad Juárez, en estos años se extendió a gran cantidad del territorio nacional.

Las experiencias: Dos proyectos... Aplicando lo investigado

Los proyectos de los que hablaré, serán presentados en orden estrictamente cronológico, siendo cada uno en su momento sumamente importante y significativo para mí como profesora y para la formación mis alumnos.

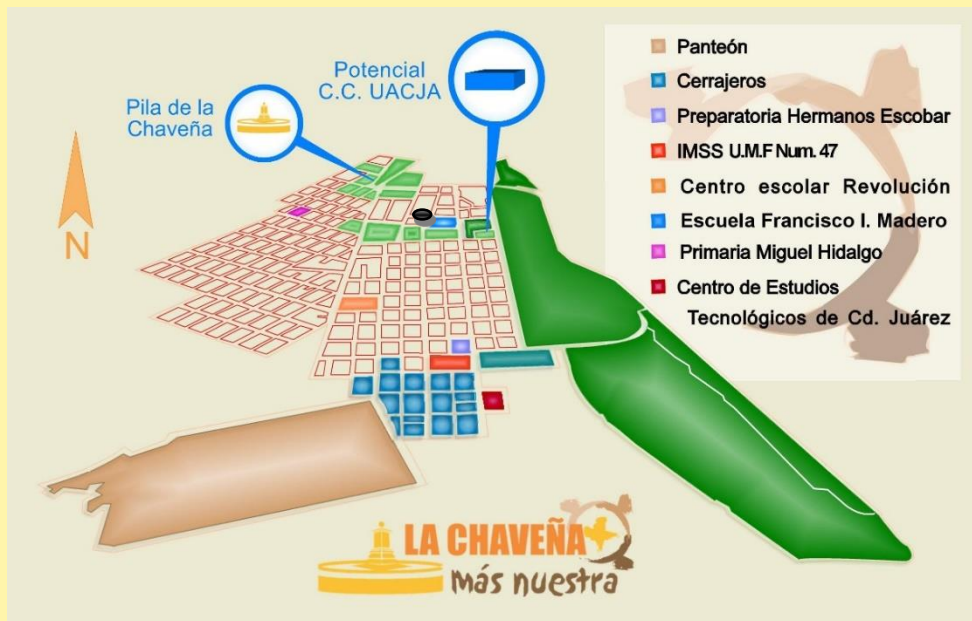
Los centros comunitarios:

El primero de ellos se refiere a la instalación de Centros Comunitarios por parte de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, donde ofrecimos un servicio de apoyo para problemas de aprendizaje³² en la Colonia Chaveña. En este centro comunitario, a partir de la elaboración de una serie de diagnósticos participativos se detectaron necesidades, siendo una de ellas la atención a las dificultades de aprendizaje en los niños de esta colonia. La colonia Chaveña se encuentra situada en el corazón de

³² Las dificultades de aprendizaje son un término general que denomina a un conjunto heterogéneo de trastornos, manifestados por dificultades significativas en la adquisición y uso de la capacidad para entender, hablar, leer, escribir, razonar o para las matemáticas.

ciudad Juárez, en el centro de la ciudad, es uno de los barrios más antiguos y debido a la constante movilidad de la población y el aumento de la violencia a partir del 2007 comenzó un intenso proceso de abandono de los predios, lo que atrajo mayor inseguridad.

Figura No. 5
Ubicación del Centro Comunitario La Chaveña



● Centro comunitario “La Chaveña”
Fuente: Gaytán (2011)

La población que habita esta colonia se encuentra en condición de alta marginación, donde los jefes de familia se dedican en su mayoría al trabajo de la maquila, al comercio informal y/o están desempleados. Además, este barrio posee altos índices de delincuencia, pandillerismo y actividades asociadas al narcotráfico. En este contexto es que nuestros usuarios (niños de entre 6 y 15 años) se desarrollan. Ante las dificultades de aprendizaje que poseen los niños vinculados a este centro comunitario, un grupo de profesionales de la UACJ –en su mayoría alumnos de la Maestría en Educación Especial- y yo desarrollamos un proyecto de intervención con enfoque comunitario en 2010 el cual duró a mi cargo hasta mediados de 2011.

El equipo que formamos siempre basó sus acciones en la investigación y documentación puntual de cada caso. Cada miembro del equipo, investigó y aportó a las discusiones que se llevaron a cabo como trabajo previo a la intervención, a partir de las cuales reconocimos la importancia de tomar en cuenta todos los elementos relacionados con los problemas de aprendizaje para conocer a mayor profundidad a nuestro usuario y lo que piensa acerca del mundo que lo rodea y de su propia percepción acerca de su dificultad, ese es un punto de partida por el cual es importante comenzar.

El camino que se debe recorrer es un camino que requiere tenacidad, tiempo, esfuerzo y la búsqueda de las ayudas necesarias para mejorar la calidad de vida de los niños al igual que la búsqueda de las estrategias de aprendizaje necesarias que lo propicien, comprendiendo que los niños tienen diferentes modos, ritmos e intereses para aprender, por lo que implica reajustar no solo los contenidos de los temas que se desean impartir, sino principalmente las formas.

En base al modelo ecológico y al modelo transaccional se emprendió la ardua labor de llevar a cabo la intervención a nivel grupal de los usuarios que solicitaron el servicio al Centro Comunitario la Chaveña para poder ir impactando poco a poco en los diferentes sistemas que Bronfenbrenner postula.

Es así como se emprendió la tarea, siempre teniendo en mente la aplicación de los supuestos teóricos que marcarían la pauta para la realización de las planeaciones, creación de material, adecuaciones curriculares y un sin fin de estrategias en pro de lograr el desarrollo de nuestros niños, y utilizamos el término **nuestros** debido a que cuando se trabaja con ellos, es el facilitador el primero que se maravilla de sus avances, se emociona al escuchar sus palabras, se apropia del espacio de trabajo y se establece una interacción afectiva entre el niño y el terapeuta a cargo, donde la empatía es un elemento enriquecedor de la intervención.

Después de la preparación previa, básica para cualquier proyecto de intervención, procedimos a diseñar los encuentros de trabajo con nuestros usuarios, para lo cual fue necesario estructurar las sesiones, conformando pequeños grupos de trabajo (4 usuarios máximo) organizados a partir de su edad cronológica y grado escolar.

Estos grupos eran atendidos en sesiones de 60 minutos, de los cuales 40 minutos eran destinados para trabajar directamente con los usuarios y los 20 minutos restantes eran utilizados para realizar anotaciones, comentarios y/o observaciones, acerca de los avances y dificultades reflejadas en el proceso de aprendizaje de cada usuario, lo cual quedaba registrado en las bitácoras de trabajo. Esta decisión sin duda marcó nuestra intervención, ya que a partir de nuestra mirada comunitaria, no queríamos hacer un intervención individualizada, no la considerábamos una terapia, nosotros mismos no habíamos sido formados para ser terapeutas, es por ello que el trabajo en pequeños grupos resultó tan rico, ya que se promovieron habilidades sociales, capacidades de negociación, de resolución de conflictos, trabajo colaborativo y por supuesto no se trabajó sobre el déficit, sino en las áreas que se podían fortalecer y desarrollar. La convivencia entre los diversos usuarios les permitió desarrollarse en la diversidad, fomentando la importancia de la interacción social, promoviendo el respeto a sí mismo, a los demás y en la comunidad a la que pertenecían.

El objetivo general de la intervención fue la generación y promoción de un espacio en donde los usuarios aprendieran y desarrollarán las diversas habilidades necesarias para trabajar sus dificultades de aprendizaje, las practicarán entre sus pares y se construyera un ambiente de integración social. La planeación didáctica se realizaba para cada sesión y por alumno, ya que, al presentar características diferentes, aunque se tomara como base un mismo ejercicio debía hacerse énfasis en áreas de desarrollo diferentes. En la planeación didáctica se anotaban los objetivos, las

actividades a llevar a cabo, el tiempo requerido para cada una y los temas a tratar. Los encuentros con los usuarios se realizaban dos veces por semana.

Un día a la semana el equipo se reunía para exponer sus casos, compartir ideas, presentar propuestas, dificultades en el proceso, dudas, los avances logrados, así como la retroalimentación del equipo, de lo cual se llevaba una bitácora que era de enorme valía para registrar el avance de los usuarios, a menudo se convertía en una lista de pendientes y por supuesto sabedores de nuestras limitaciones, nos permitía enfocar los problemas en los que requeríamos de una asesoría externa o canalización. En todo este proceso estuvo por supuesto presente la investigación.

Nuestros usuarios como primer paso debían solicitar una cita en el centro comunitario para que alguien del equipo les abriera un expediente, conformado por un formato con los datos básicos de su historia del desarrollo y los diagnósticos elaborados por psicólogos, neurólogos, médicos y maestros de educación especial y/o regular, presentando padecimientos múltiples que podían abarcan problemas de lenguaje (omisión, sustitución, distorsión, adición de fonemas por parte de los usuarios), déficit de atención con hiperactividad, dificultades de percepción visoespacial, síndrome de asperger, lo importante era siempre empezar por trabajar a partir de las dificultades de aprendizaje, las discapacidades más profundas, complicadas, múltiples o de usuarios mayores y/o no escolarizados, fueron canalizadas a otras instancias. Dentro de la intervención se realizaron planeaciones enfocadas a desarrollar la percepción visual, lateralidad, el lenguaje oral como escrito, ubicación espacial, motricidad gruesa y fina, entre otras, centrada en juegos lúdicos.

Durante el tiempo que duró la intervención se observaron grandes avances generales y en casos particulares de nuestros usuarios, pero creo que el mayor avance que vale la pena mencionar en este escrito fue el de nuestro equipo. Lo primero es que los alumnos de la maestría mostraron un enorme interés en participar en esta experiencia, hicieron de la investigación y documentación de cada uno de sus casos un hábito, lograron volcar muchos de sus aprendizajes en esta práctica, buscaron siempre a través de la literatura soluciones creativas y económicas para atender a sus usuarios (ya que claro hicimos toda nuestra intervención sin ningún apoyo económico), finalmente lograron atraer a las familias como colaboradoras de su trabajo, lo cual permitió un avance mucho más rápido.

Las experiencias anteriores derivaron en una propuesta cada vez más atenta a las necesidades particulares de cada uno de los usuarios y su contexto inmediato (la familia), respetando el estilo de aprender y desarrollando la hermosa habilidad de la paciencia para lograr impactar en los niños lo que fuera reduciendo las dificultades de aprendizaje que presentaban, así como lograr extender las ayudas y la realización de los puentes necesarios para fortalecer el aprendizaje, esto nos llevó a entrevistarnos con los maestros de aula regular de nuestros usuarios y visitar sus escuelas promoviendo y realizando varios cursos de sensibilización-capacitación entre los maestros.

El principal impacto no fue como se pensaría, el incremento en el conocimiento de los profesores (que también se dio) fue el crear un entorno escolar más relajado y amable para nuestros usuarios, se promovió la asertividad y confianza de los maestros

en sus habilidades, la tranquilidad de trabajar en conjunto ya que ellos nos proporcionaban datos también para la bitácora, evitando así crear en nuestros niños sentimientos de fracaso, de angustia, estrés, inseguridades acerca de la cuestión académica, evitando la etiquetación, promoviendo la comprensión de que las dificultades de aprendizaje sólo son una característica de las miles que posee el ser humano y no debe ser objeto de angustia y dolor, creemos que ya es tiempo de cambiar esta visión, es tiempo de prevenirlo antes de que esto suceda, es tiempo de planear y llevar a cabo mejores estrategias que ayuden a nuestros niños a ser felices.

Fortalecimiento de bibliotecas:

El proyecto de investigación “Fortalecimiento de Bibliotecas Comunitarias”, nació realmente, he de confesarlo, en gran medida como una ocurrencia y como una necesidad de algunas comunidades en el estado de Chihuahua. A finales del año 2013, nos reunimos en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez un grupo de profesores-investigadores de tiempo completo, junto con un grupo de alumnos principalmente de licenciatura interesados en participar en nuestros proyectos de investigación, en esta sesión presentamos tres propuestas de proyectos uno se refería a elaborar un libro de cocina tradicional Chihuahuense, el otro era sobre asuntos de ecología en escuelas primarias y el último abordaba los temas de las bibliotecas y como acercar más a las comunidades promoviendo así un mayor interés por la lectura. En ese momento, me tocó presentar las primeras aproximaciones a dichos proyectos elaborados en conjunto con mis alumnos de licenciatura, para ser revisados y obtener comentarios para seguirlos trabajando.

Llevada a cabo esa primera sesión, nos encontramos que a finales de ese año una de las profesoras asistente a dicha reunión -la Dra. Sandra Bustillos-, fue asignada como directora de El Colegio de Chihuahua (El COLECH), fue entonces para el mes de abril del 2014 que retomamos las ideas presentadas en aquella primera reunión.

Gracias al interés de la Dra. Bustillos por la investigación y la intervención, formamos dos equipos de investigación uno comandado por una servidora y el otro que atendería la temática de la promoción de la ecología en las escuelas era dirigido por la Dra. Aida Reyes y se integró a los proyectos uno ya formado y dirigido por la Dra. Marie Leiner, conocida experta en los temas de infancia en nuestra frontera.

Una de las primeras tareas para la nueva dirección del COLECH era el conseguir los apoyos necesarios para realizar las investigaciones, para nosotros era la de afinar los proyectos y por supuesto, generar un equipo de trabajo para poder presentarlos en los espacios necesarios para conseguir los recursos y poder operarlos.

A medida que se iba consolidando el equipo nos ocupamos de ir generando también diversos productos, para dejar memoria de las decisiones que íbamos tomando sobre la marcha y sobre lo ya planeado. Para el mes de junio terminamos una versión más clara, desarrollada y operativa para hacer el trabajo en las bibliotecas.

Primero hicimos una extensa investigación sobre las bibliotecas públicas del estado, obteniendo un directorio completo y actualizado del todo el estado, después investigamos sobre los modelos de trabajo en bibliotecas, generamos tres líneas de intervención, que en ese momento nos parecían urgentes y eran la de fomento a la lectura, habilidades sociales y un club de tareas. Posterior a esto tres de mis alumnas de responsabilizaron del diseño del taller de cada una de las líneas, fabricando los

apoyos y estrategias didácticas pertinentes, ya que el objetivo central era capacitar en estas tres líneas a los encargados de las bibliotecas, a jóvenes y adultos mayores que funcionaran como voluntarios y reprodujeran el modelo con los niños de las comunidades. Para esto el diseño se piloteó y ajustó en algunas bibliotecas de Ciudad Juárez.

Figura no. 6
Líneas generales del proyecto



Fortalecimiento de bibliotecas comunitarias




Resumen:

Ante las situaciones sociales que enfrentamos en la actualidad, observamos que la socialización de los más pequeños se vuelve una tarea cada vez más difícil pero sin duda importante, porque implica la reproducción de la sociedad.

Es por ello que fortalecer el rico espacio que representan las bibliotecas comunitarias con talleres de fomento a la lectura, club de tareas y adquisición de habilidades sociales, contribuirá a lograr una mejor socialización de los más pequeños, así como la reestructuración del tejido social.

Por tanto, este es un proyecto que privilegia la investigación acción participativa, de intervención a partir del modelo ecológico y con énfasis pedagógico basado en el modelo sociocultural.

Introducción:

Consideramos fundamental el fortalecimiento de las bibliotecas comunitarias, debido a que funcionan como fuertes aglutinadores sociales, al convertirlas en centros de socialización de todos los miembros de la comunidad y especialmente de aprendizaje para las nuevas generaciones. Es por esto que debemos potenciar estos espacios como centros de apoyo familiar, escolar y social.

En las bibliotecas debería confluir toda la comunidad, haciendo de éstas espacios vivos, dinámicos y llenos de actividades. En este sentido, pretendemos promover la participación de toda la comunidad como usuarios, los alumnos de nivel básico para que se apoyen en la realización de sus tareas, la mejora de sus habilidades sociales y el desarrollo del gusto por la lectura, a los alumnos preparatorianos como facilitadores de conocimientos, a los adultos mayores como acompañantes y guías de los más jóvenes, pudiendo así potenciar toda su experiencia de vida y sus conocimientos, finalmente los bibliotecarios serán los organizadores de todos estos esfuerzos.

Objetivo general:

Fortalecer las bibliotecas comunitarias implementando acciones de promoción de la lectura, el desarrollo de habilidades sociales y clubes de tareas, donde a partir del trabajo comunitario se involucre a los jóvenes de nivel preparatoria como instructores y a los adultos mayores como promotores de la lectura y acompañantes del desarrollo de los niños que asistan a las actividades propuestas por la biblioteca.

Equipo:

Líder del proyecto Alejandra Rojero	Talleres de lectura Rubi Cortez
Habilidades sociales Karen Pérez	Club de tareas Melissa Alvarado
Coordinadora general Janeth Martínez	Sistematización de información Brandon García

Desarrollo del proyecto:

- Investigación de gabinete: Sobre los modelos, bibliotecas comunitarias y cada una de las líneas de intervención (lectura, habilidades sociales y tareas).
- Investigación exploratoria y piloteo de la propuesta.
- Diseño final de la propuesta de intervención.
- Capacitación de promotores.
- Implementación por parte de los promotores.
- Seguimiento.
- Evaluación primera etapa.

Productos y/o impactos esperados:

Impacto: El proyecto tiene la firme misión de reconstruir el tejido social y mejorar los procesos de socialización de los más pequeños a partir de la construcción de un espacio de y para la gente: la biblioteca comunitaria.

Productos:

- 5 Ponencias
- 5 Artículos publicables en revistas indizadas
- 2 Tesis de licenciatura
- 3 Proyectos de prácticas profesionales
- 1 Manual para el Fortalecimiento de Bibliotecas Comunitarias



Fuente: Proyecto Fortalecimiento de Bibliotecas Comunitarias: El COLECH, 2014

En un primer momento, se pensaba sólo realizarlo en Ciudad Juárez, pero más adelante se decidió extenderlo a algunas comunidades del estado. Así, se realizó la intervención en las bibliotecas de Ciudad Juárez, Parral y Santa Bárbara, Uruachi, Matachic, Nuevo Casas Grandes y se intentó implementar en el Valle de Juárez y Samalayuca con poco éxito.

Así, generamos cédulas para el registro de las condiciones en que se encontraban las bibliotecas, formatos de planeación para compartirlos con los correspondientes instructores de cada lugar, guías de entrevista para los encargados y guías de observación general. Estos materiales podrán observarse a detalle en el informe de prácticas que hicieron las alumnas. Todo esto, pudo hacerse gracias al enorme apoyo económico que nos brindó la Secretaría de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno del estado, la siempre oportuna colaboración del personal de El COLECH y la disposición de la UACJ al facilitar el recurso humano.

Nuestro trabajo de campo duró del mes de agosto al mes de octubre de ese mismo año, cabe señalar que las alumnas empezarían sus prácticas en ese mismo semestre. Sin duda, era una idea interesante la de que este intenso trabajo de investigación sirviera para las prácticas educativas de dos de mis alumnas, específicamente las que se encargaron de coordinar y llevar a cabo la investigación e intervención para promoción de la lectura y club de tareas.

La idea surgió, porque siempre he pensado que la investigación ofrece aprendizajes múltiples y que en la medida de lo posible el enorme trabajo que implicó este proyecto, sería mucho más que suficiente para atender lo que se solicitara en los cursos de prácticas educativas. Fue aquí, precisamente donde comenzó un nuevo reto.

Comentarios finales

Hablar de la experiencia adquirida a través de un arduo trabajo de investigación e intervención como el que he descrito es sin duda complicado, intervienen una multitud de factores que estando tan dentro de las actividades mismas no se alcanzan a distinguir. Sin embargo, creo que es básico elaborar este tipo de artículos porque guardan memoria, nos hacen recordar y reflexionar, pero sobre todo evaluar nuestra práctica para así poder mejorarla.

Sobre el primer proyecto, lo primero fue evitar la fuerte inercia que existe en nuestro entorno en la educación especial de intervenir, nosotros intentamos tomarnos el tiempo necesario para generar las formas de registro, revisar modelos y propuestas y elaborar un proyecto de intervención, eso sin duda no fue una decisión bien aceptada por las autoridades encargadas de supervisar el proyecto, pero a nosotros nos permitió tener un espacio de reflexión y aprendizaje muy importante. Habrá que hacer notar que este tipo de proyectos en nuestra institución son bastante nuevos, así que hemos aprendido mucho con esta experiencia.

En ambos proyectos, fue fundamental formar un equipo de trabajo con un objetivo común, bien comunicado en donde todas pudieran aprender y aportar sus conocimientos, lo que sin duda facilitó el trabajo, sin embargo, habrá que hacer notar que esto solo se logra con un trabajo continuo y ordenado, una intervención de este tipo solo es posible a través de la constancia y perseverancia de todos los participantes, empezando por la coordinadora.

El entorno es difícil, en él hay múltiples problemas sociales, como la pobreza, violencia, marginación, inseguridad, etc., en ambos proyectos nuestras acciones representaron una de las primeras ayudas con que contaban estos niños de manera formal, lo que es relevante, es que intervenir en estos ámbitos es provechoso ya que

estas poblaciones no cuentan con otros apoyos y demás de la intervención específica sobre las dificultades de aprendizaje, logramos orientar y canalizar procurando conseguir la mayor cantidad de ayudas posibles.

Un elemento que fue un verdadero reto fue el crear los materiales necesarios para nuestro trabajo con lo que teníamos a la mano, sin recursos económicos de ningún tipo en el proyecto de la colonia Chaveña, nos dedicamos a generar salidas económicas y creativas para la elaboración y adquisición de nuestros materiales, en las cuales tuvieron un protagonismo sobresaliente los alumnos. En el proyecto de Bibliotecas contábamos con muchas ayudas y el respaldo incondicional de la institución, lo cual supimos capitalizar ya que soy de la idea de cuando más apoyos tenemos, más tenemos que cuidarlos y hacerlos rendir, por ello los recursos de este proyecto rindieron para hacer una intervención con el mismo equipo en el Valle de Juárez y la publicación de un manual.

Las propuestas que diseñamos para ambos proyectos dieron frutos importantes, logrando generar la inercia necesaria para que los padres y otros miembros de las familias como hermanos y abuelos de nuestros usuarios participaran y solicitaran más proyectos de este tipo. Es importante señalar que lo planeado se proyectó enfatizando las habilidades y el potencial de nuestros alumnos universitarios, donde todos tenían habilidades valiosas, personalidades interesantes, ritmos diferentes y luchaban día con día con sus demonios de cómo habían aprendido a trabajar antes, estos proyectos sin duda los sacaron de su zona de confort.

A partir de esta experiencia sostengo que es fundamental no perder de vista el compromiso social de este tipo de proyectos, ya que no podemos estar más interesados en cifras (para que la institución pueda mantener y justificar el uso de un recurso) y atender a la mayor cantidad de usuarios, que en los avances cuantitativos y cualitativos de cada uno de los niños que junto con sus familias y los facilitadores, vivimos estas actividades como una esperanza, una luz al final de camino que nos indica que la situación de los niños del estado realmente puede mejorar.

Bibliografía

Alonso, J., **Bazdresh, Miguel.**, Fuentes, **Raul.**, Luna, **C.**, **Mejía, Rebeca.** Y **Reguillo, Rosana**

1998 "Del aprendizaje y de la enseñanza de la metodología. Conversación entre investigadores" en (Mejía, Rebeca y Sandoval, Sergio coords.), *Tras las vetas de la investigación cualitativa. Perspectivas y acercamientos desde la práctica.* México, ITESO. Pp. 217- 248

Borsani, **María José**

2001 *Adecuaciones Curriculares, apuntes de atención a la diversidad.* Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas. 160 p.

Bromfenbrenner, **Urie.**

1979 *The Ecology of human development: Experiments by Nature and Desing.* Cambridge, Harvard University Press. 330 p.

Gaytán, **Alejandra.**

2011 Propuesta para la mejora de las habilidades sociales básicas de interacción social y conversacional en niños y niñas del centro comunitario de la Colonia Chaveña. Tesis para optar al grado de Maestra en Educación Especial, México, UACJ. 237 p.

González Sánchez, **Jorge.**

1994 “Navegar, naufragar, rescatar entre dos continentes perdidos. Ensayo metodológico sobre las culturas de hoy” en: *Metodología y cultura.* México, CNCA.

INEGI

2015 “Cuéntame” en *INEGI*,
<http://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/chih/poblacion/default.aspx?tema=me&e=08>. Consultada 5-08-2016.

2010 “Censo de Población y Vivienda”, www.inegi.org.mx. Consultado el 15-08-2016

2010 Marco Conceptual del Censo de Población y Vivienda. México, INEGI.

Lechuga García, **Teresa.**, Gómez-Ariza, **Carlos.** & Pelegrina López, **Santiago.**

2003 La teoría ecológica de Bronfenbrenner. En: *Enciclopedia de educación infantil.* España, Aljibe. Pp. 203-226

Lickona, **Thomas**

2010 *Carácter. Como ayudar a las nuevas generaciones a desarrollar el buen criterio, la integridad y otras virtudes esenciales.* México: Producciones de educación aplicada. 327 p.

Miglierini, **Julian.**

2010 Ciudad Juárez, el estigma de la violencia, en *BBC. Una voz independiente.*
http://www.bbc.com/mundo/america_latina/2010/06/100621_mexico_ciudades_narcotrafico_juarez.shtml. Consultada el 29-06-2016.

Ponce, **Angels & Gallardo, Miguel.**

2005 ¿Qué le pasa a este niño? Una guía para conocer a los niños con discapacidad. Barcelona, Serres. 96 p.

Ramos Ramírez, **José Luis.**

2014 *Guía para diseñar proyectos de investigación.* México, El Colegio de Chihuahua.

Ravelo, **Patricia**

2004 Entre Ángeles y demonios. Construcción de la victimización en Ciudad Juárez. En (Orozco, Víctor) *Chihuahua Hoy.* México, UACJ. Pp. 107-123.

Torraco, E., Santín, C., Andrés, M., Menéndez, S. & López, J.

2002 "El modelo ecológico de Bronfrenbrenner como marco teórico de la Psicooncología". *Anales de Psicología*, vol. 18, n. 1 (junio), 45-59, España, Universidad de Murcia.

Universidad Autónoma de Ciudad Juárez

2016 "Quienes somos", UACJ, <http://www.uacj.mx/Paginas/Quienes-Somos.aspx>.

Consultada el 26-07-2016

1999 *Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Los primeros veinticinco años*. México, UACJ.

Winebenner, S.

2007 *Pedagogía Dinámica. Como enseñar niños con diferencias e aprendizaje en el salón de clases*. México, Pax.

Y DIJO: —SALÍAN RATAS DE LA HELADERA...

Eugenia M. Ruiz Bry

Antropóloga- Doctora en Antropología- UNR Rosario-Argentina

yluteuge@gmail.com

(...) lo que la Dra. Jane Carter Lave denominó, *Anthropological Blues*, queremos cubrir y descubrir de modo más sistemático los aspectos interpretativos del oficio del etnólogo. Se trata de incorporar en el campo mismo de las rutinas oficiales, ya legitimadas como parte del entrenamiento del antropólogo, aquellos aspectos extraordinarios, siempre prontos a emerger en toda relación humana... [DA MATTA: 1999, 172-178]³³

Antropóloga, tenés que venir a charlar con lxs estudiantes!!! Dicen que salen ratas de una heladera”. La profesora, “Yiya, Beltrami, trabajadora social, docente, ex-directora de la Esc. de Trabajo Social de la UNR- Argentina; espeta al cruzarnos en un pasillo de la facultad de Ciencia Política y RR.II. Convenido día y hora, nos reunimos en su cátedra.

Unxs estudiantxs relatan, que en instancia de realizar un ejercicio de práctica pre-profesional para la Licenciatura en Trabajo Social; fueron a un barrio en situación de pobreza extrema, ubicado a extramuros de la ciudad. Y que mientras visitaban—en su domicilio— a una familia, observaron ratas, que salían de una heladera. Les pido que describan la heladera; sus palabras: “...en lo que funcionaba como lugar para comer, en un rincón, sobre el piso de tierra, observamos un cajón de madera, con un trozo de una barra de hielo en su interior, sobre ella, saches con leche, manteca, carne cruda...y las ratas que entraban y salían...”

Esta anécdota, inaugura un derrotero, que honor hizo, al refranero popular... “nadie es profeta en su tierra”. Mi carrera docente, y como docente en metodología de la investigación, desde 1997— reciente graduada de esas primeras cohortes pos dictadura, en el marco de esa maravillosa democracia recuperada— a la fecha, comenzó en la Licenciatura en Trabajo Social, de la Facultad de Ciencia Política y RR II, últimamente en la licenciatura en Comunicación Social, ambas dependientes de la Universidad Nacional de Rosario y una corta etapa, en la licenciatura de E. Física y en la carrera de Abogacía, Univ. Privada.

Necesito traer un dato aquí, que cobra relevancia en una doble forniture: por un lado, el haber—en paralelo y por cuatro años mientras cursaba la licenciatura en Antropología — viajado a Bs. As., al Grupo-Taller Trabajo de campo Etnográfico, creado y coordinado por la Dra. Rosana Guber en el I.D.E.S³⁴ para acendrar la

³³ Subrayado nuestro

³⁴ Agradezco la generosidad de Rosana Guber al brindar su sapiencia a manos llenas, ad-honoren, asimismo IDES y al heterogéneo grupo disciplinar que compusimos el taller. . IDES-En 1958 un grupo de economistas, sociólogos, historiadores y politólogos, nucleados en la Junta de Planificación Económica de la Provincia de Buenos Aires – inspirada en la iniciativa de Aldo Ferrer–, daba vida a la *Revista de Desarrollo Económico*, que sería su órgano de

formación en ésta área. Y por otro, el pasar a ser parte de una experiencia académica multidisciplinar. Y esa multidisciplinariedad, fue “mi bautismo de fuego”; que años después, recupero como docente de metodología en contextos foráneos a la disciplina.

¡¡Y ya...enfrentando la/s cátedra/s:...qué decir de la Antropología y su estrategia metodológica.....cualitativa!! ¡¡Tan lejana —a las “certezas” del cuantitativo y aséptico, modelo positivista—enseñoreada en el extrañamiento y la diversidad!! Que decir a auditorios, que vienen siendo formados en estrategias profesionales, tales como: la intervención, o la administración de justicia, e “intervienen o juzgan” naturalizando el contexto socio cultural, amparándose en la ceguera de Themis³⁵, respectivamente.

— ¿¡¿dónde está tu mamá?!!, a un niño— de corta edad—¡¡que limpia vidrios de autos en el espacio urbano!!—

—¡¡aquello no es diversidad cultural!, y dictamina... ¡¡amancebamiento!!— frente a una forma de unión parental, por fuera de las canónicas hegemonías.

Tal, así, pregunto por el concepto de cultura; aparece el sentido común, que lo inviste de un pátina de refinamiento, lo asocia a los clasicismos del arte en general, devenido y heredero del colonizador europeo y desagrega en cultxs y popularxs; prevaleciendo hegemonicamente los primeros, en desmedro y desnudez, sobre los segundos. Presento entonces, el concepto **Antropológico** de cultura:

“...la cultura es el elemento que distingue a la especie humana de todas las demás especies. Esto significa, que la cultura es tan antigua como la especie humana...” [Krotz 1994]

Que en su más llana apreciación, nos informa sobre las formas y maneras de producir y reproducir la vida social, simbólica, material inherente a la humanidad toda, pariente ancestral de los catirinos hominoideos. Y al hacerlo hermana el concepto de diversidad y amplía el horizonte inexpugnablemente. A la par, en la misma línea planteo la noción **Icc. Freudiana**³⁶.

difusión. Su presencia en el medio académico se constituyó en el factor convocante de otros investigadores, profesores universitarios, profesionales y también estudiantes avanzados, de cuyas acciones nació el Instituto de Desarrollo Económico y Social IDES, fundado formalmente el 8 de noviembre de 1960 en la ciudad de Buenos Aires y continúa. <http://ides.org.ar/>

³⁵ También denominada “DAMA DE LA JUSTICIA” — en la mitología griega, mujer representaba la ley divina, las leyes terrenales y las costumbres hechas leyes, vestía túnica alzada por el brazo izq. y en mano dcha. una balanza representando la lucha entre el ser y los demás y la equidad al sopesar cada caso. Más luego adoptada por los romanos, bautizada FAS; etimológicamente “fas” era todo lo lícito y justo por la voluntad de los dioses; en tanto lo opuesto “nefas” era todo lo contrario a la ley divina, ilícito e injusto, derivando en Nefasto, persona siniestra, detestable, injusta e incorrecta. Posteriormente se la llamo IUSTITIA— que deriva del romano IUS =Derecho— diosa que aplicaba la ley y sancionaba drásticamente su incumplimiento. En el 425 DC. el Papa león el Grande modifica la esfinge y en su mano izda. coloca un espada, conservando en mano dcha. la balanza y/o un libro representando la ley escrita. En 1789 la Rev. Francesa le venda los ojos, para elevar la ley por encima de cualquier parcialidad racial, religiosa, económica, partidaria.

³⁶ “«ser consciente í’ es, en primer lugar, una expresión puramente descriptiva, que invoca la percepción más inmediata En segundo lugar, la experiencia muestra que un elemento psíquico, por ejemplo una representación, no suele ser consciente de manera duradera.’ Lo característico, más bien, es que el estado de la conciencia pase con rapidez; la representación ahora consciente no lo es más en el momento que sigue, sólo que puede volver a serlo bajo ciertas condiciones que se producen con facilidad. Entretanto, ella era. . . no sabemos qué; podemos decir que estuvo latente, y por tal entendemos que en todo momento fue susceptible de conciencia. [<http://www.bibliopsi.org/docs/Freud Tomo XIX.pdf>]

Llegado a este punto inteligimos que **el campo**³⁷ incluye la acción en términos de interacción con los sujetos de estudio, “se observa participando, se participa observando”, paralelamente esa observación y participación están anudadas a lo teórico- metodológico en una instancia productora de conocimientos, sostenida por y un lugar epistémico. Por un investigador que trae consigo la teoría adquirida en la educación graduada y la del sentido común propio, de su propio proceso de endoculturación y en un lugar referente empírico³⁸, que oculta un corpus teórico, dado en las relaciones entre los sujetos entre sí, y entre sujeto informante- sujeto investigador. Este tipo de posicionamiento da por tierra con estrategias asimétricas, en torno a la construcción del conocimiento. Partimos de considerar en ese “otro”, al sujeto de intervención, sujeto de investigación y al sujeto investigador. Desde esa línea se puede comenzar a pensar en un proceso, desde el cual la construcción conjunta es la “herramienta”.

El campo social, aparece como una página escrita en caracteres reconocibles, pero ininteligibles: los sujetos y sus representaciones simbólicas

“...un símbolo es un *representament* cuyo carácter representativo consiste precisamente en que es una regla que determinará su interpretante. Un símbolo es un signo que remite al objeto que denota en virtud, de una ley, generalmente en asociación de ideas generales que determinan la interpretación del símbolo en referencia a ese objeto.(...)”

En el símbolo existe una voluntad y por ello una acción que reside enteramente en el interpretante. (...) Los símbolos operan por acumulación y por tradición, dentro de la práctica... social y artística...” [Pierce, C. En De Toro: 1989]

Decodificar esa página, es un desafío a asumir, estando en el mismo implícito la producción del conocimiento. Esta producción requiere de un primer esfuerzo, cambiar la mirada interventiva por una mirada investigativa, aproximarse al mundo social exotizando la realidad.

“...el extrañamiento, de ese mundo social en apariencia conocido es un elemento cualitativo que diferenciaría- en el trabajo etnográfico, y a partir de éste en la construcción del objeto- la “mirada” del antropólogo. Al no participar como nativo en las prácticas sociales de las poblaciones que estudia, en las imposiciones cognitivas de una determinada realidad social, el antropólogo existencialmente experimenta el extrañamiento como una unidad contradictoria, por ser al mismo tiempo aproximación y distanciamiento... La perspectiva antropológica se basaría así en una tensión existente entre el antropólogo como miembro- aunque especial- de un sistema social y cognitivo, que se encuentra en relación a otro sistema social y cognitivo, intentando transformar **el exótico en familiar**.

Esta tensión ha sido resumida en la fórmula nosotros/ellos, donde *nosotros* significa el antropólogo y todo lo que le es *familiar* como miembro de una sociedad; y *ellos* los actores sociales que estudia, lo *exótico*. Al estudiar “su” propia sociedad el

³⁷ En el sentido que Malinowski le confiere. Para ampliar B. Malinowski- Introducción: objeto, método y finalidad de esta investigación- en Los Argonautas del Pacífico Occidental- Ed. Planeta – Agostini, 1986, Barcelona, España

³⁸ Referente empírico y campo, en un sentido de sinonimia. Es un recorte de lo real que “queda circunscripto por el horizonte de las interacciones cotidianas, personales y posibles entre el investigador y el informante” [Rockwell, 1986:17, en Rosana Guber, 1991]

antropólogo busca realizar la operación inversa, convertir lo familiar en exótico, usando por principio y por racionalización metodológica –una posición de extrañamiento...” [Lins Ribeiro: 1989]

Escutar, ese referencial instrumentando técnicas y procederes de la investigación etnográfica, cargarlos posteriormente de sentido en el análisis interpretativo. Se sale de la vacuidad, una técnica por si sola no otorga el sentido a los hechos sociales. La presencia del investigador involucrado, logra construir los datos que andamiarán una investigación entendida como proceso³⁹. A esta forma de aproximación al conocimiento en el área del trabajo social, hemos dado en llamarla **Investigación- Interventiva**⁴⁰. Entendiendo que práctica e investigación, no son compartimentos estancos, sino espacios complementarios en conjunción llamados a enriquecer y direccionar el espacio profesional. Desde este posicionamiento lo cualitativo cobra un sentido fundamental, permite rediseñar el campo social mediado por la interpretación, que los sujetos propios del mismo le otorgan.

La lógica advierte la necesidad de trabajar **con** y suspender él **para**, a un momento posterior.

Así los sujetos de intervención, ingresan al plano de lo real, se materializan como seres histórico- sociales

“...se parte del hombre que realmente actúa y, arrancando de su proceso de vida real, se expone también el desarrollo de los reflejos ideológicos y de los ecos de este proceso de vida (...) No es la conciencia lo que determina la vida, sino la vida que determina la conciencia...” [Marx K. 1992:157].

Cerrando este escrito, que recupera otros producidos con el mismo fin; retomamos la cuestión del extrañamiento—observándolo en la experiencia del impartir clases de Investigación Etnográfica, a estudiantes de otras disciplinas—El primer extrañamiento, fue el de lxs studentxs, al toparse con sus propios pre-juicios. Y así poder dilucidar que todxs los seres humanos, somos seres culturales, dotados de un lcc., sujetos de pulsiones y determinados *cuasi* ineluctablemente por los modelos económicos que dan forma a la vida material y concreta en término de oportunidades, por fuera del propio acto volitivo. Una segunda cuestión fue el poder reflexionar, sobre “la academia”, *per se*, y específicamente en lo que atañe para este caso a las Ciencias Sociales, y críticamente observar, comporta una suerte de autosuficiencia—tal si fuese una usina autónoma, productora de conocimientos—sin reconocer, que el insumo a lo que luego serán teorías que interpelan/interpretan la vida cotidiana, justamente está en esa vida cotidiana, que acontece fuera de la academia misma.

³⁹ Un proceso de investigación no está dado solamente por el acto volitivo, inscripto en un sujeto, de investigar. Requiere de la connivente presencia de otros sujetos, reservorio cultural a acceder.

⁴⁰ Al crear esta categoría, pensamos si no era pertinente Intervención- Investigativa. Decidimos por Investigación Interventiva, pues inferimos, que existe una larga tradición académica y concreta en la práctica, de entender al trabajo social, como ajeno al posicionamiento de la investigación. El lenguaje, en su oralidad o grafía, actúa un soporte simbólico; desde ese soporte priorizamos investigación.

Como corolario nos parece nodal destacar esta instancia de encuentro, de abordaje interdisciplinario⁴¹, el mismo permite recuperar el sentido de la práctica profesional, el “estar ahí”, deja de ser un lugar solamente instituido a la intervención, es un lugar cargado de sentidos, que recuperado en términos técnicos, volcados al registro gráfico- escrito, interpretados analíticamente a la luz de la teoría, habilita espacio “al conocer”. Así, frente a un campo social en apariencia homogéneo, la identidad se corporiza; lo cualitativo dibuja un sujeto atravesado por procesos de construcción en un sentido particular dado, por su contexto de producción, inherente a aspectos geográficos, étnicos, histórico- culturales e individuales, (lo estructural, pobre, pobreza, por citar un ejemplo, categorías de amplia cobertura teórica, y empírica, adquieren un sentido de referencia, no de sujeción).

Dejar atrás macro nominaciones, cargadas de juicios previos, posibilita avanzar desde “adentro” y en conjunto, hacia una práctica profesional, mediada por la investigación, direccionando la intervención. Creemos que el hacer investigativo no puede ser ejecutado ni pensado desde un solo posicionamiento disciplinar, menos aun dicotómicamente en cualitativo o cuantitativo. Construir una matriz de datos sugiere, lo que Samaja, J; (1994) tan claramente expone en su Epistemología y Metodología “...*investigar científicamente*” es construir sistemas de matrices; llenar matrices; procesar matrices e interpretar matrices de datos científicos...” [Samaja, 1994:182], operacionalizados en cuatro esquemas dados por: **el explorar** - construir un objeto de estudio en base a un sistema de matrices- ; **el describir**- generar información que será el cuerpo de las matrices de datos; **el analizar, o verificar** – exponer la matriz de datos a un diseño correlacional o experimental- ; **el sistematizar** – articular las regularidades pautadas, explicitando niveles de subordinación, supra ordinación y coordinación que permiten observar al objeto como totalidad inicial y paralelamente transformado⁴². Este hacer significa construir una red de procedimientos en donde un valor asignado un objeto no es ajeno a la mensura, la cita que hace de Evans Pritchard en relación al ciclo ecológico de un año es un ejemplo más que evidente⁴³.

Paralelamente esta aproximación a la práctica profesional en términos de **investigación interventiva** pretende generar una dimensión, en el cual la construcción del conocimiento, guarde una doble formulación, una incisiva posibilidad de conocer la realidad social desde sí misma y una invitación a crear una teoría que asista y esté al servicio de la realidad misma.

Bibliografía

⁴¹ “...se trata en cambio de la interrelación orgánica de los conceptos de diversas disciplinas hasta el punto de constituir una especie de “nueva unidad” que subsume en un nivel superior las aportaciones de cada una de las disciplinas particulares...” Apóstel L. y otros en Follari, R. 1982: 26.

⁴² Eugenia M. Ruiz Bry en monografía para el Seminario Acreditado de Posgrado Metodología de la Investigación Ciclo lectivo 2000, dictado por el Dr. Juan Samaja en C.E.I. U.N.R. Esta categoría cual bisagra teórica nos ha permitido ampliar nuestra perspectiva de abordaje; **recaída en la inmediatez** la misma “...describe el proceso de inversión de la secuencia de la génesis en el orden de la estructura, en un movimiento que, literalmente hablando, borra las huellas de la génesis, al apropiarse de sus mecanismos de producción. De esta manera, la producción genética, se ve sustituida por la re- producción estructural...” [Samaja, J; 2000:17]

⁴³ para ampliar Samaja, J. Op. cit 1994: 185.

Follari, R

1982 "La Posición de Jean Piaget *Anexo, interdisciplinariedad: espacio ideológico, en interdisciplinariedad*"- México.

Da Matta, R

1999 El oficio del etnólogo o como tener '*Anthropological Blues*'. En *Constructores de Otredad*. Antropofagia, Buenos Aires Argentina

Krotz, E

1994 Cinco ideas falsas sobre la cultura. app. 31-36. En: *Revista de la Universidad Autónoma de Yucatán*. Vol. 9, N°191.

Lins Ribeiro, G

1989 "*Descotidianear. Extrañamiento y Conciencia práctica. Un Ensayo sobre la perspectiva Antropológica*" en Cuadernos de Antropología Social. V2.Nro. 1. Fac. De Filosofía y Letras. UBA. Bs.As. Argentina.

Malinowski, B

1986 "*Los Argonautas del Pacífico Occidental*"- Ed. Planeta – Agostini, Barcelona, España

Marx, K

1992 "*La Cuestión Judía y otros Escritos*". Ed. Planeta- Agostini- Barcelona- España.

De Toro, F

1989 "*Semiótica del Teatro- Del Texto a la Puesta en Escena*"- Ed. Galerna- 2da. Edición- Bs. As. Argentina

Guber, R

1991 "El Salvaje Metropolitano". Ed. Legasa- Bs. As. Argentina.

Samaja, J.

1994 "*Epistemología y Metodología- Elementos para una teoría de la investigación científica*- EUDEBA- Bs. As. Argentina.

2000 "*El lado oscuro de la razón*" Ed. Psiqué- Bs. As. Argentina.

LA METODOLOGÍA DE LOS PROBLEMAS TERRITORIALES CONTEMPORÁNEOS EN INVESTIGACIÓN

Paola Andrea Acosta Nates

Antropóloga y doctoranda en Estudios Territoriales de la Universidad de Caldas (Colombia).
Integrante del grupo de investigación Territorialidades de la Universidad de Caldas, Colombia.
paonates@gmail.com

Resumen

A partir de la experiencia en el seminario-taller: problemáticas territoriales contemporáneas que se realizó en la Maestría de Estudios Territoriales de la Universidad de Caldas (Manizales-Colombia), en este trabajo se plantea hacer reflexiva nuestra práctica de docentes e investigadores. En una primera parte, se ahondará en los recursos y las actividades metodológicas para la enseñanza de la gentrificación rururbana como problema territorial contemporáneo, que desde la antropología del territorio devela distintos matices metodológicos mixtos tanto cualitativos como cuantitativos. Y en la segunda, se abordan la aprehensión y la práctica en el proceso de investigación de este tipo de problemáticas. Así, el objetivo de este artículo es permitir una mirada mixta entre la enseñanza y el proceso de investigación y develar el paso a paso para la indagación del ejercicio metodológico en campo. Además, se enfatizará en la necesidad de re-pensar, observar con una mirada múltiple, analizar y reflexionar críticamente sobre la construcción metodológica de los problemas contemporáneos que se caracterizan con frecuencia por su complejidad y articulación.

Introducción

A partir de la experiencia en el seminario-taller “Problemáticas territoriales contemporáneas”, que se realizó en la Maestría de Estudios Territoriales de la Universidad de Caldas (Manizales-Colombia), en este trabajo se reflexiona sobre la práctica de docentes e investigadores. En una primera parte, se ahonda en los recursos y las actividades metodológicas para la enseñanza de la gentrificación rururbana como problema territorial contemporáneo. Y en la segunda sección, se abordan la aprehensión y la práctica en el proceso de investigación de este tipo de problemáticas. La gentrificación rururbana se caracteriza por las continuas

Reconfiguraciones territoriales a nivel socio-cultural, económico y político que pobladores urbanos han producido en veredas, transformándolas en una franja que hace intersección entre lo rural y lo urbano; esta frontera presenta ambigüedades importantes en términos de la aplicación de políticas, de ordenamiento territorial, de uso, manejo y gestión del suelo, y de aplicación de impuestos prediales” [Nates, 2015:

25].

El fenómeno de la gentrificación rururbana, desde la antropología del territorio, se define aquí como un entramado de relaciones constantes y mudables que descansan sobre una historia común o construida conjuntamente, donde el territorio se manifiesta, como lo diría Angola [2013], en una simbiosis entre lo humano y lo espacial para devenir en cultura. Una cultura, que como ensamble continuo y discontinuo de variables y dimensiones, *se hace y hace* territorio, devela distintos matices metodológicos mixtos tanto cualitativos como cuantitativos.

El objetivo de este escrito es, entonces, permitir una mirada mixta entre la enseñanza y el proceso de investigación. La configuración de esta diada se matiza en el esfuerzo de hacer que el estudiante se interpele críticamente frente a los nuevos fenómenos de las realidades plurales o cambios –muchas veces imperceptibles– en los espacios sociales y sobre la necesidad de dar cuenta de ellos, a través de una construcción metodológica que ampare una pluralidad situacional y contextual y que abra la mirada a los aspectos relacionales entre actores, espacios y prácticas.

Recursos y actividades metodológicas

No puedo anticipar mi recorrido, sólo puedo proponerme seguirlo.
Es más, habré de seguirlo más justamente
cuanto menos me proponga caminar en la dirección fijada de antemano.
No puedo siquiera anticipar que llegaré a algún destino particular,
sólo puedo saber que intentaré seguir las huellas,
hacia donde me lleven, incluso si a ningún lado [Haber, 2011:10].

La propuesta del curso “Problemáticas territoriales contemporáneas”, ofertado en la maestría en Estudios Territoriales de la Universidad de Caldas, me brindó la oportunidad de plantear una propuesta integral que se orientara a la enseñanza que privilegia el desarrollo del pensamiento, la creatividad y la indagación, la promoción del debate y la postura crítica, es decir, fundamentada en una perspectiva problematizadora. Así, la propuesta incluye procesos de configuración y re-configuración de nuevos espacios y sujetos sociales, en los que importa lo macro (internacional), lo meso (nacional) y lo micro (local) de las lógicas sociales, económicas, políticas, culturales y territoriales.

Por eso, en este curso-seminario se intenta constantemente superar una transmisión unidireccional de los contenidos para aprender a investigar investigando [Bourdieu, 1999]. Tal dinámica me retó, como docente, a la creación constante de estrategias pedagógicas que articularan apropiación de contenidos y prácticas de investigación en campo, teniendo en cuenta que al seminario acuden estudiantes de diversas carreras para obtener conocimientos de problemas territoriales, de teorías y de metodologías que se circunscriben en el Plan Institucional de Actividad Académica (PIIA).

De esa forma, se ha configurado una enseñanza en el seminario que dio lugar a un *ver* con un mayor número de ojos [Nates, 2011] y con ello llegar a la permanente necesidad de desnaturalizar todo tipo de prácticas, formas sociales y espaciales. Esto, teniendo en cuenta ciertos sesgos positivistas que los estudiantes continuamente suelen incluir en sus diversas aportaciones que, a su vez, aluden a visiones fragmentarias del mundo y a epistemologías de corte lineal y de perspectivas que los alejan de las dinámicas cambiantes del mundo de hoy.

Teniendo en cuenta lo anterior, la propuesta de esta asignatura de posgrado estaba centrada en concepciones epistemológicas complejas y relacionales que permitieron a los estudiantes una mirada mucho más dinámica, holística e inclusiva de nuevas posturas paradigmáticas de las formas de conocer [Bourdieu, 2007]. Esto, con la finalidad de aportar a una comprensión integral de los Estudios territoriales en particular desde la antropología del territorio, donde lo clásico y lo contemporáneo puedan encontrarse en el ejercicio de investigación.

Por otro lado, se realizó un análisis histórico y epistemológico de algunas categorías (gentrificación rural, rururbanización, territorio, territorialización y territorialidad) como instrumentos de investigación que, en su conjunto e interrelacionados, propiciaron un espacio colectivo de construcción de saberes del que emergieron elementos metodológicos para abordar el cambio social y espacial que produce la gentrificación rural, a partir de cartografías cognitivas, la geo-referenciación de usos del suelo, análisis censales, descripciones cualitativas del antes y del después.

De estos debates surgieron elementos históricos, sociales y políticos sobre los cuales se construyó una metodología de análisis que vinculaba distintas prácticas y discursos tanto estatales como sociales. De ello, fue posible establecer que para ver la configuración y re-configuración de los espacios rururbanos gentrificados, era necesario evitar una visión sesgada de voces. Además, se logró determinar que tanto para el fenómeno que abordábamos en el seminario como para los fenómenos que paralelamente estaban trabajando los estudiantes se deberían tener en cuenta elementos cualitativos y cuantitativos, en la medida en que los primeros se llevaron a cabo con datos secundarios, generados en diferentes niveles: internacional, nacional, regional y local.

En este ítem se resaltó, colectivamente, la necesidad de ser críticos frente a los datos producidos en las administraciones y en la academia. Igualmente, era relevante resaltar las dificultades para obtener información de datos actualizados de vivienda, población y uso de suelo. También encontramos elementos para definir, de manera general, el sistema social, cultural, económico y territorial que estructura el fenómeno estudiado.

Ambos procesos metodológicos ofrecen datos amplios para entender que los actores y agentes de una comunidad se relacionan entre sí, con una sociedad más amplia, con el Estado, con los poderes políticos, con otras culturas. En nuestra vivencia, se configuraba así un sistema de heterogeneidades y diferencias, que debían ser evidenciadas por los estudiantes del seminario, teniendo siempre en perspectiva que era necesario hacer énfasis en la creatividad y la crítica; ello con el fin de ir más allá de describir lo que se observa y poder elaborar una reflexión y un análisis en profundidad;

es decir, que la simple descripción casuística deja a medio camino el proceso de conocimiento.

En ese contexto, se realizó un protocolo de prospección por medio del cual se establecieron algunas preguntas para guiar la observación de los fenómenos territoriales y sus respectivas trayectorias de cambio; esto se hizo con la finalidad de entrar a fondo en cifras, datos: cuantitativos-cualitativos, es decir, en la comprensión de elementos y relaciones y en la organización de sentidos y significados.

El protocolo de prospección estuvo organizado a través de una matriz de categorías, referentes empíricos y preguntas para la comprensión de las dinámicas territoriales que subyacen en todo problema de investigación. Este aporte metodológico fue herramienta para analizar de una manera crítica la génesis y la lógica de funcionamiento del fenómeno. En este escenario, ¿Quién o quiénes?, ¿Cuándo?, ¿En dónde?, ¿Qué paso para que se estableciera el cambio?, ¿Cómo se fue paulatinamente estableciendo el cambio y como éste fue tomando fuerza?, ¿Cuáles fueron las implicaciones de dicho cambio?, fueron preguntas que en conjunto y sus derivadas llamaron la atención sobre un asunto imperativo: conocer la realidad a partir de sus propios parámetros; objetivo que siguió el siguiente ejemplo de protocolo de investigación (ver cuadro)

Esquema que nos permitió desnaturalizar pre-nociones de sujetos sociales y de contextos También nos brindó la posibilidad de acercarnos a una re-conceptualización de los procesos socio-culturales: primero, nos otorgó un conocimiento que se acercaba a la profundidad de los procesos socio-territoriales que configuran a las sociedades contemporáneas. Y, en segundo lugar, nos brindó herramientas para los procesos reflexivos y críticos en torno al cambio en la transformación de los espacios (de rural a rururbano) y de las sociedades, logrando así una mayor comprensión de la complejidad social.

De esta manera, se ha fortalecido esta apuesta metodológica encaminada a formar activos problematizadores del mundo social, estudiantes que enfrenten los interrogantes, las dificultades, y las sorpresas que enmarcan las incursiones en el ejercicio de conocer una problemática. Este es, que, todos los esfuerzos de objetivación fueron aplicados para realizar una ruptura en lo preconcebido acerca de pensar lo territorial como conglomerado de elementos y, más bien, perfilar una mirada relacional, posicional y compleja del mundo social.

Acciones, reacciones e implicaciones fueron la trama para tomar el pulso al proceso de cambio de estos espacios; se estableció así un marco metodológico que en el cual, analizar la intensidad del fenómeno, la recomposición social, los usos diversos del suelo, nos ayudó a establecer los componentes estructurales del fenómeno, en términos de definir caracterizar y reflexionar sobre los gentrificadores y el espacio gentrificable.

Tabla 2.

Categorías	Referentes empíricos	Preguntas
Actores y agentes	<p>a) Identificación de agentes y actores. Liderazgos: legitimidad, reconocimiento o aceptación</p> <p>b) Procesos de toma de decisiones</p> <p>c) Recursos: económicos, sociales, simbólicos.</p>	<p>¿Cuáles son los agentes y actores en el territorio?, ¿Cómo se miran y perciben los agentes y actores entre sí?, ¿Qué representaciones tienen del Estado, de sus normas y sus proyectos?, ¿Cuáles son los actores visibles y no visibles?, ¿Cuál es el papel que juegan las organizaciones sociales, comunitarias y agentes económicos?</p>
Relaciones de Poder	<p>Solidaridad, cooperación, imposición, Dominación, hegemonía, proyectos hegemonícos, escalas de poder</p>	<p>¿Cuáles son los actores hegemónicos en el territorio? ¿Cómo se da ésta hegemonía? ¿Cuáles son los actores que ceden? ¿Quién ejerce la hegemonía?</p>
Territorialidades	<p>Valores y ejercicio: conquista, construcción, producción, señalización, apropiación, propiedad, posesión, defensa.</p> <p>Memoria: imaginarios, percepciones, identidad, pertenencia.</p> <p>Representaciones territoriales: del sector, de la relación escalar (ciudad, región, país)</p>	<p>¿Cuáles son los imaginarios y las expresiones territoriales de los diversos agentes y actores?, ¿Cómo se ejerce la territorialidad?, ¿Cómo se expresan la identidad y la pertenencia de los actores sociales?</p>
Territorialización y transformaciones espaciales	<p>Efectos de las políticas y normas del suelo sobre la organización del territorio, espacios existentes, escalas territoriales, límites, fronteras e integraciones, identificación, caracterización y relaciones del centro y la periferia.</p>	<p>¿Cómo es la planeación del espacio en relación con las actividades y las funciones en el territorio?, ¿Cuáles son las cualidades estructurantes y desestructurantes del territorio?</p>

Fuente: Basado en Analida Rincón [2015]

Bajo lo antedicho, es importante resaltar que enseñar y aprender como investigar es un proceso [Quinquer, 2004; Molina, 2010; Cunha, 2015; Carlino, 2015]; en consecuencia, como docentes e investigadores necesitamos acercarnos a la reflexión teniendo en cuenta los caminos que existen en el entendimiento del objeto de estudio, para aprehenderlo desde las ciencias sociales y humanas en general y, específicamente, desde la antropología del territorio. En tal contexto, el encuentro entre diferentes elementos y herramientas, además de ser en sí complejo, contiene una urdimbre que tamiza la manera de abordar el objeto de estudio.

Sin duda, en momentos contemporáneos se requiere que el docente y el investigador propendan por rebosar los límites de la explicación y se acerquen con más rigor y contundencia a perspectivas críticas y a problematizaciones que tengan en cuenta la diversidad que presentan hoy los grupos sociales, los espacios y las coyunturas. Desde esta óptica, es necesario tener en cuenta que durante la década de los noventa, se iniciaron una serie de transformaciones que significan re-estructuración; y ésta, se expresa en una globalización, y en una inserción de políticas neoliberales que paulatinamente han tejido una trama de interdependencias que transforma vidas cotidianas y espacios sociales,

La década de los noventa en América Latina estuvo muy lejos de aparecer como el periodo en el que se pudiera dar un nuevo impulso al desarrollo social y económico que no se dio en los años ochenta. La adopción del esquema neoliberal en nuestras sociedades, con las especificidades propias de cada país, ha llevado a los diferentes gobiernos a continuar con una serie de políticas económicas y sociales cuyo impacto se ha reflejado de manera crítica en casi todos los planos de la vida social [Ramos, 2015:15].

Igualmente, es preponderante señalar que enseñar en medio de las actuales dinámicas del mundo es un reto epistemológico y metodológico que implica la creatividad de plantearse preguntas que definan unos contornos espacio-temporales, unos elementos y unas delimitaciones que no se encuentren ajenos a lo que Pierre Bourdieu [1999] y Berger & Thomas Luckman [1995] demandan cuando aluden a la imperiosa necesidad de articular la teoría y la práctica y el concepto y la realidad. Ese imprescindible ensamblaje entre teoría, metodología y realidad se pudo alcanzar si disponemos de una propuesta pedagógica y metodológica que, de forma simultánea, permita la comprensión de la realidad plural de las sociedades del momento, con escenarios complejos y en permanente transformación y dinamicidad que articulan la sociabilidad con la geografía y la historicidad.

Por otro lado, el surgimiento de nuevas dinámicas invita a asumir como docentes e investigadores posiciones no positivistas en la explicación e interpretación de las relaciones y las prácticas sociales, para generar propuestas que incluyan, además de la descripción, el reconocimiento del “sentido de las acciones sociales en sus dimensiones subjetivas como colectivas para poder desentrañar y comprender su complejidad” [Arrellano, 2004: 52].

Esta última cuestión, resulta pertinente en razón de que aceptar lo cambiante y el absoluto movimiento de los fenómenos sociales y territoriales, es lo que nos ocupa ahora. Es, precisamente, en este contexto cambiante donde enseñar a investigar requiere de concebir el proceso de formación de los fenómenos y su realidad en sí. Esto supone, entonces, mostrar a los estudiantes algunas de las vías posibles para investigar. En este sentido, reconsiderar desde el hacer de la antropología del territorio, posibilidades de acción mixta se hace cada vez más relevante ante la necesidad de superar las barreras disciplinarias. Por consiguiente, me parece necesario enseñar que interpretar lo visto, lo escuchado y lo sentido es una forma de desentrañar su significado, tanto para los actores y agentes locales como para el investigador mismo, de tal suerte, que pueda llegarse a la comprensión de las configuraciones y re-configuraciones tanto de relaciones como de las acciones de grupos sociales, al respecto

No se trata de entender los comportamientos y motivaciones últimas individuales para extrapolar sentimientos y acciones colectivas. Se trata más bien de comprender de qué manera, por ejemplo, en el estudio del medio rural los cambios culturales, el contacto con la sociedad urbana, la escuela, los cambios en la producción, la cultura de masas y otros elementos propios de los procesos de modernización se manifiestan en las situaciones comunes de la vida diaria y cómo, a partir de ella, se presenta la complejidad de la vida social [Arellano, 2004 :81]

En definitiva, y para concluir esta sección, enseñar a partir de problemas supone siempre algún tipo de provocación intelectual en los estudiantes, que conduce a desnaturalizar lo cotidiano, a cuestionar lo obvio, reavivar la capacidad de asombro, actividades que entrañan la necesaria interrelación entre la teoría, la metodología y la actividad empírica concreta; lo que pensamos al respecto en la Maestría en Estudios Territoriales constituye una enseñanza fundamental para el investigado. De esta forma, el proceso de investigación se ha de concebir como una reflexión conjunta “sobre el objetivo, el objeto y el contexto de la misma, que oriente una mirada global del fenómeno, que movilice diversas perspectivas teóricas y articule, en un mismo proceso dialógico, dispositivos diversos de producción y análisis de material producido” [Arellano, 2004:18]. Así, tenemos más apego por una consideración de la investigación como proceso y como práctica que se desarrolla en contextos socio-históricos.

La práctica de investigación

Otro aspecto que se pretende resaltar en el presente texto es la necesidad de abordar la problematización como punto de partida; la información secundaria y primaria y los momentos analíticos de métodos y de prácticas como puntos posteriores; y como punto de llegada, concluir con la apertura de nuevas problematizaciones. Lo anterior, sin la pretensión de llegar a una rígida prescripción sino, más bien, a proponer sugerencias. En este marco es preciso problematizar lo rural instituido y metamorfoseado en rural-naturaleza; es necesario estudiar la génesis de lo rural, dar cuenta de su lógica de funcionamiento y relacionamiento con la ciudad, así como la lógica de los intereses en juego, esto es, las fuerzas que hicieron posibles sus transformaciones hasta llegar al presente. Pero, para andar ese camino, es elemental

entender que los recursos secundarios proporcionan al investigador el esclarecimiento de un estado de la cuestión y los debates que están en juego.

Tras una primera aproximación a la información secundaria recolectada, los estudiantes establecieron, provisionalmente, algunos momentos claves que marcarían el mapa del antes y del después en el paso de lo rural a lo rururbano gentrificado, siguiendo a manera de una trama cada uno de los engranajes que conforman el rururbano gentrificado (los conjuntos cerrados, los condominios, las fincas, las parcelaciones, los chalets, los campesinos, los gentrificadores, las políticas públicas, etc.). Y de esta manera dar cuenta de su configuración y re-configuración en la formación de una nueva sociabilidad en estos espacios.

En relación con la formulación de preguntas-problema hay que indicar que son el resultado continuo y proyectado de un proceso de investigación por medio del cual se abren paso los vínculos del terreno estudiado con otros colindantes, y todo ello, con las transformaciones económicas, sociales, culturales y políticas que tienen implicaciones en la sociedad en la que estamos concentrando nuestra indagación. En esta línea, el ejercicio de reflexión, análisis y abstracción de aspectos, son acciones que intervienen en el proceso de problematización, entendida ésta como un cuestionamiento del investigador por la búsqueda de una clarificación de su objeto de estudio y que instiga el deseo de entender, comprender y explicar los fenómenos sociales.

Ver y leer la realidad desde una postura crítica, como estrategia metodológica, es un ejercicio que posibilita la apertura al construir-de construir-construir conocimiento y genera nuevos horizontes para visibilizar elementos que no se mostraban a simple vista.

Ahora bien, con un camino recorrido en torno a la problematización y la recolección de información secundaria, se parte a la consecución de información en campo; esto, porque la observación *insitu* permite incorporar la observación activa y la observación pasiva como elementos sustanciales en la abstracción de examinar la transformación de una vereda en los actuales procesos de gentrificación que se producen en ciudades intermedias globalizadas.

A través de recorridos individuales o grupales en los que se combinaba, la mirada atenta, el propio deambular y las conversaciones con lugareños sobre las vivencias cotidianas, las formas y las funciones de lo rururbano llevaron a los estudiantes a experimentar la tesitura del territorio, los pliegues, los caminos, las calles, las cohesiones, los sitios de interés, las demarcaciones, las fronteras y los límites establecidos por las propias localidades. En tal escenario, “la deriva era, entonces, más que solo pasear; era una combinación de azar y planificación, una espontaneidad organizada, diseñada para revelar alguna realidad profunda” [Pérez, 2004: 401].

Recorrer la vereda con la perspectiva mencionada en el párrafo anterior lleva consigo una actitud crítica hacia ordenamiento territorial contemporáneo. Esta forma de recorrer un lugar, para los estudiantes es un paso ininterrumpido a la transposición de formas sociales, espaciales y temporales; además les aclara la articulación entre agentes y lo visto por el investigador en el marco de las imágenes, los olores, los colores, el clima, los microclimas, la sociabilidad y la transformación del espacio.

Los recorridos de prospección estuvieron marcados por algunas etapas, que con el ánimo de ser ilustrativos seguiremos tres fases; esto no quiere decir que deban tener algún orden lógico, pues lo que se quiere señalar es que estas fases fueron las herramientas mediante las cuales los estudiantes empezaron a develar las relaciones, los agentes y las transformaciones existentes en ese espacio de vida y vivido. En cuanto a la primera fase, hubo trayectorias guiadas y aleatorias por la vereda y sus barrios y veredas vecinas tratando de reconocer o encontrar elementos, lugares y acontecimientos que configuraran las transformaciones y las continuidades. De esta trayectoria se hizo sistematización a través de diarios de campo, elemento fundamental para llevar la relación de recorridos, impresiones, representaciones y emociones. A continuación, presento un ejemplo de uno de los primeros recorridos realizados

Tomamos el bus de vuelta, y nos bajamos en cerca en la entrada de la vereda Florida, que antes solía verse como un lugar en el que sobresalían las montañas, las casas tradicionales construidas de madera y ladrillo, ahora al recorrerla inicia con una pendiente pronunciada y pavimentada, al lado izquierdo de la vía se encuentra un nuevo centro comercial con servicios de alta gama para los nuevos pobladores de la vereda. La vía se presenta como una arteria que conecta todos los nuevos condominios y conjuntos cerrados conjuntamente con algunas casas tradicionales que aún quedan situadas en la vereda, más adelante a lado y lado de la vía se encuentra una repetición variada y significativa de conjuntos cerrados y barreras de cemento que impiden el acceso a todo habitante particular que no pueda identificarse plenamente como propietario, contiguo a los conjuntos se encuentra un pequeño andén que por si mínimo espacio para transitar deja percibir una planificación pensada para la vida en los conjuntos cerrados, más no es pensada para el caminante ya que en un andén, escasamente cabe una persona, que no podría bajarse a la calle para ceder el paso, pues continuamente se puede percibir un embotellamiento vial [Paola Acosta, febrero, 2015]

La sistematización de los recorridos, de las narraciones y de las observaciones fueron un ejercicio de interpretación que se orientó como darle sentido a los sentidos. En este proceso, Se saca de la inercia la información y se anima, se le da voz y vida. A lo largo del proceso de interpretación se identificaron distintas temáticas, que por razones de espacio y necesidad de síntesis, en esta sección se hará referencia a cuatro de ellas: en primer lugar, se enmarca la configuración del territorio; en esta dinámica, los conjuntos cerrados pueden perfilarse como una nota distintiva que vincula lo rural y lo urbano hoy, generando nuevos sentidos de comunidad, en los que:

Las distancias sociales entre individuos se reducen considerablemente: en estos microcosmos cerrados, se procuran y recomponer comunidades estrechamente integradas con más características del ámbito rural que del ámbito urbano. El control social es muy fuerte, casi totalitario [...] los reglamentos internos definen deberes y derechos en cada aspecto de la vida cotidiana. Hay que agregar que las sanciones, en caso de infracción son públicas, y se exponen así los pecados ante todo el grupo [...] Además en estas pequeñas comunidades todo se sabe y si uno no respeta las reglas tácitas de la comunidad, se expone a un ostracismo total [Lacarrière, 2002: 55].

El segundo, tiene que ver con las formas de generar localidad y comunidad; en

esta dinámica los reglamentos internos apuntan a preservar el orden establecido y a dejar congelado el paisaje visual y el sonoro de un rural añorado; a menudo está prohibido poner a secar ropa en lugares a vista de otros residentes, dejar circular libremente a los animales; los automóviles dentro del conjunto deben transitar con una velocidad establecida. En síntesis, según lo anterior, para generar sentido de comunidad es necesario marcar el lugar, delimitar, desmarcar, apropiarse y valorizar, ya que en los conjuntos cerrados el comprador de una casa o de un lote deviene accionista de un sentido de comunidad.

Vistos desde el exterior, los barrios cerrados –tanto morfológicamente como en su configuración– trastornan lo rural a rururbano, a través de lo que grupalmente decidimos llamar el sentido civilizado e invisibilizado de los conjuntos cerrados. Es decir, una colectividad que adopta las normativas y convivencias de vida y de sentido, que permean lo privado de estos lugares; ello ocasiona un contraste social con implicaciones evidentes que resaltan las desigualdades, debido a una distancia espacial y territorialmente más radical entre “quienes tienen” y “quienes poco o nada tienen”. Este hecho que se visibiliza en la vereda Florida periferia de las ciudades intermedias de Manizales y Villamaría (Caldas) y que se materializa a través de los conjuntos cerrados y las parcelaciones, deja ver ensambles de diversas poblaciones con lotes modestos, al mismo tiempo que aumenta la diferencia cuando se está junto al Otro.

Tal escenario se dinamiza con autopistas como mayor eje estructurante, nuevos diseños de calles interiores y exteriores, lugares amurallados provistos de dispositivos de cierre y seguridad, conexión ágil con la ciudad con desarrollo vial. Además, el incremento del precio del suelo por causas externas (plusvalía), de la vivienda como mercancía, del fortalecimiento del mercado inmobiliario, de nuevos sentidos de comunidad y de hábitat, de segregación y auto segregación, de una acentuada apropiación y privatización del espacio público, del aumento de comercio y de servicios, de la creación de nuevas centralidades, de la presión geológica sobre los ríos, de un deficiente sistema de alcantarillado y de una deficiente malla vial, de humedales secos, quebradas y ojos de aguas desviados o sobre cargados de uso. Es decir, son factores internos y externos, naturales y artificiales, los que enmarcan la vida comunitaria en estos espacios cerrados.

En el tercer aspecto, las dinámicas mencionadas aparecen particularmente en nuestro caso, aunque no de forma exclusiva, en los bordes de las ciudades intermedias, donde la tierra por urbanizar ofrece inmejorables oportunidades para ciudadanos –que en grupos deciden vivir en lo rural con los deseos de retorno al campo– y para la inversión inmobiliaria que, con novedosas propuestas, vende la noción de naturaleza, del campo y de lo verde, como bienes de capital que se convierten en bienes de consumo al servicio de productos urbanísticos destinados a las clases de mayor poder adquisitivo.

En los últimos cinco años, lo rural en La Florida (Manizales-Villamaría) “cede” paso a un rururbano en el que se surgen procesos simultáneos:

1. La producción del espacio a través del factor residencial que suplanta unidades de paisaje que eran campos agrícolas, bosques, humedales, ojos de agua, etc., que paulatinamente se fueron sepultando, cambiando, a tal punto que de lejos y de cerca semejan barrios en medio de caminos, de árboles que quedan y de colinas que los rodean.

2. Una morfología dominada cada vez más por lógica y estilos de vida que no se parecen ni a lo rural, ni a lo urbano, a la manera de una metáfora de “tercer territorio”
3. Un rururbano con actores, compendios, funciones y naturalezas culturales y geográficas disímiles que evidencian dinámicas que, desde estos puntos exactos como los estudiados, genera más nodos que el mapa global muestra como las nuevas realidades de la relación campo-ciudad
4. Tal como lo sostiene (Girola, 2005), el rururbano en su condición de frontera, está sometido a fenómenos móviles y cambiantes. Son ámbitos complejos de convivencia, conflicto, desigualdad y negociación entre quienes las habitan, recorren y planifican.
5. Desde la misma autora [Girola, 2005:1] sostengo que además, en lo rururbano se territorializan prácticas y rutinas cotidianas de residencia, trabajo u ocio, que confluyen en representaciones e intereses contradictorios que los diversos actores sociales ponen en juego en sus apropiaciones del espacio. El rururbano, sostiene Girola y me acojo a ello, “no es un simple escenario o decorado en el cual se desarrollan y localizan las relaciones sociales, sino que es el ámbito mismo de su realización”. Y complemento con [Serenio, 2005:48] que “esto lleva a pensar en el rururbano como un área de significados, que despierta sentimientos y lazos de pertenencia, como un [lugar] que se vincula con lo afectivo y posee capacidad de constituirse en un elemento identitario para los sujetos vinculados con él”.
6. Igualmente, el rururbano que viene de la relación forzada o no, entre lo rural y lo urbano, se diferencia a su vez de lo rural y de lo urbano por la construcción de una estructura social (reglas y costumbres) que se objetivan en cuadros de vida que van de lo cognitivo a lo emotivo. Por eso, sostengo con la misma autora que vengo citando que, “la lógica preponderante en el rururbano es la comunitaria” [Girola, 2005: 5], entendida como una negociación cultural tácita o expresa basada en prácticas y discursos de solidaridades activas basadas en intercambios de reciprocidad y auto-reconocimiento

Finalmente, en el cuarto aspecto, los procesos de transformación establecidos en las últimas décadas en los espacios rurales, plantean claramente la necesidad de repensar hoy el sentido de lo rural. Esto, por la implicación de nuevas valorizaciones del campo, nuevas territorialidades y territorializaciones que configuran diversos marcajes territoriales, diversas formas de espacialización del poder, de la cultura y de la sociedad que manifiestan las tensiones y las desigualdades del entorno social al que pertenecen; y para entender la dinámica que les ha dado origen, es necesario comprender la configuración y morfología residencial que se han producido por cambios estructurales externos e internos y, que de alguna manera, aluden a procesos de segregación y auto segregación socio-espacial creciente de quienes tienen capacidad y poder.

Para finalizar esta sección, es de anotar que varias técnicas de medida y fuentes heterogéneas de datos contribuyeron al análisis de los resultados y a la construcción teórica del objeto de estudio. De esta forma, cada una de las prácticas de investigación realizadas durante el curso hace que se evidencie diferentes matices y aspectos de la gentrificación rururbana

A manera de conclusión

Todo texto con pretensiones metodológicas exige una reflexión, no solamente de los contenidos que se van a desarrollar, sino también sobre el contexto en el que se inscriben, en nuestro caso, con la práctica investigativa. Por ello, este texto se estructuró de forma que oriente al lector en una primera parte sobre los recursos y actividades metodológicas en la enseñanza de la gentrificación rururbana y, en una segunda sección, sobre la práctica en el proceso de investigación de este tipo de problemáticas.

Lo que se intentó llevar a cabo en esta propuesta es mostrar que como docentes podemos asumir paralelamente el papel de investigadores en la enseñanza de un pensamiento crítico que les permita a los estudiantes cuestionar su realidad social, proponer, analizar, tener algún tipo de compromiso político y ético con los procesos socio-territoriales contemporáneos por los cuales está atravesando Latinoamérica en general y, particularmente, Colombia. Lo que se busca con este tipo de metodología es hacer que el estudiante tenga un rol activo y sea capaz de cuestionarse y simultáneamente asumir una posición frente al conocimiento y frente a las realidades locales.

De lo anterior podemos inferir que la investigación y la docencia se entienden como dimensiones de un mismo proceso en el quehacer universitario. En conjunto, esta práctica busca generar un efecto de continua búsqueda que conlleva a generar un conocimiento que se construya desde y para la práctica y a la inversa. En ese caso, lo que se busca, en primer lugar, es propender por un reconocimiento de que el primer problema es el problema y el principal problema del problema es que se ha enseñado desde la perspectiva positivista que consiste en que se debe representar el problema como si estuviese allí, fuera de nosotros. Pero, por el contrario, lo que se pretende es un reconocimiento que nos permita volver a conocer, que nos permita aprender a aprehender con la actitud de la conversación, permitiendo que ésta nos interpele.

Otro aspecto metodológico importante a destacar en este documento es la cualidad relacional de los fenómenos entre actores sociales, agentes, agencias, tecnologías, inmobiliarias, redes, enclaves, que se generan a través de la gentrificación de los espacios. Allí los contextos de enunciación son permanentes, en tanto que las manifestaciones de la transformación (rural/rururbano), resultan de formas de habitar en el espacio, con formas de pensamiento que suponen elecciones, conflictos, maneras de inscripciones y re-inscripciones, trayectorias de grupos, morfología, y configuración territorial además de sinuosidades identitarias, que nos dan a todas luces formas, estilos y estrategias de vivir en lo rural hoy.

En este contexto, la historia de lo rururbano, de sus espacios, de sus continuidades y de sus cambios pueden rastrearse a través de sus construcciones, de los documentos, así como en los usos y en las narrativas, en la memoria que las personas construyen en relación con sus territorios.

Bibliografía

Angola, **Alexis**

2013 "Por una antropología del territorio: dinámicas territoriales, morfológicas, sociales y configuraciones culturales entre los indígenas Wayu (Colombia)", Venezuela, Universidad de los Andes, 12-359.

Arellano, **María**

2004 "Encuentros y desencuentros de la metodología en antropología y sociología". Luis Llanos, *Enfoques metodológicos críticos e investigación en ciencias sociales*, Plaza y Valdés, 45-59.

Bourdieu, **Pierre**

1999 "La miseria del mundo", Barcelona, Akal.

Bourdieu, **Pierre**

2007 "El sentido práctico", Argentina, Siglo XXI.

Bourdieu, **Pierre**

1999 "Meditaciones pascalianas". Barcelona, Argentina.

Berger, **Piter & Thomas Luckmann**

1995 "La construcción social de la realidad", Buenos Aires, Amorrortu

Cunha, **Isabel**

2015 "Investigación y docencia: escenarios y senderos epistemológicos para la evaluación de la educación superior", *revista de docencia universitaria*, (1), enero, 79-94.

Carlino, **Paula**

2014 "Revisión entre pares: una práctica social que los posgrados deberían enseñar", espacio pedagógico, (1), junio. 9-29

Girola, **María**

2005 Tendencias globales, procesos locales: una aproximación al fenómeno de los conjuntos cerrados residenciales con seguridad de la región metropolitana de Buenos Aires, AIRBAR, (41), septiembre, 2-24

Haber, **Alejandro**

2011 "No metodología Payanesa: notas de metodología indisciplinada", *revista chilena de antropología*, (23), Chile, 2011: 9-49

Lacarrière, **Mónica**

2004 "La comunidad: el mundo imaginado en las urbanizaciones privadas en Buenos Aires". Cabrales Felipe. *Latinoamérica: países abiertos ciudades cerradas*, Guadalajara, UNESCO

Molina, **María**

2010 "El vínculo docencia-investigación: una respuesta a la necesidad de pensamiento crítico en México", revista *cultura digital y vida cotidiana en Iberoamérica*, (72), agosto. Disponible en <http://www.razonypalabra.org.mx/N/N73/Varia73/24Molina-V73.pdf>. Consultada, 10/09/2016.

Nates-Cruz, **Beatriz**

2015 "Impacto de la gentrificación en la configuración rururbana de las ciudades de Manizales y Pereira con proyección en los planes de ordenamiento territorial". Manizales, Universidad de Caldas.

Nates-Cruz, **Beatriz**

2011 "Cuestiones de método. Estructuras, límites y márgenes socioculturales en los estudios territoriales". Luis Llanos. *Enfoques metodológicos críticos e investigación en ciencias sociales*. México. Plaza y Valdés. 115-134

Pérez, **Marisa** & Aguilar Andrea

2004 "a la deriva por los circuitos de la precariedad femenina. Precarias a la deriva", Madrid, Traficantes de sueños.

Quinquer, **Dolors**

2004 "Estrategias metodológicas para enseñar y aprender ciencias sociales: interacción, cooperación y participación. *IBER*, (40), julio. 7-2

LA ENSEÑANZA E INVESTIGACIÓN EN ANTROPOLOGÍA FÍSICA Y DE CÓMO APRENDER A MIRAR DESDE UNA DISCIPLINA BIOSOCIAL

María Eugenia Peña Reyes

Posgrado Antropología Física. ENAH
eugeniapere@prodigy.net.mx

Introducción

La enseñanza es sin duda alguna una experiencia de profunda transformación pues no solo modifica la manera de ver, pensar e interactuar con los fenómenos y el mundo que nos rodea sino que al mismo tiempo redefine la manera en la que se relacionan y complementan la persona que enseña y la persona que aprende. Nos esforzamos para que los estudiantes aprendan, pero sin duda los maestros también aprendemos de ellos y con ellos al encontrarnos con diferentes temas, intereses y retos a resolver, en la medida en la que la investigación en antropología física ha ido ampliando sus horizontes de manera insospechada, por lo que demanda de los profesionales en formación nuevas formas de ver, entender y resolver los problemas que nos plantean las complejas relaciones de los ambientes transformados por los seres humanos.

En todo proceso creativo es preciso emprender la tarea con un capital académico, en la educación superior habrá que identificar cuáles son los conocimientos y habilidades que el estudiante ha adquirido en los niveles educativos previos, pues en el caso de las ciencias sociales habilidades como la lectura, redacción, comunicación y actitudes son centrales para aprender a investigar y a comunicar.

La complejidad del objeto del estudio requiere de una gran sensibilidad para entender y explicar la variabilidad biológica y sociocultural de los grupos que estudiamos y los problemas que aborda la antropología física. Es cierto que la experiencia y habilidades del docente son muy importantes, pero en este nivel de profesionalización, factores como la motivación, los recursos y estrategias de aprendizaje que han guiado a los alumnos en su trayectoria escolar previa, así como su capacidad de organización para el estudio y en cuanto a dedicación al programa influyen en el éxito de su formación.

En la elección de la disciplina de especialización es conveniente que el estudiante cuente con información clara y precisa sobre el quehacer de la disciplina, la estructura del plan de estudios y sus contenidos, esto con el propósito de evitar que la falta de identificación con la disciplina o el que la propuesta académica no cumpla con sus expectativas y lo lleve a abandonar los estudios. Podría decirse que hay una elección en dos vías, ya que la institución educativa establece una serie de requisitos que el aspirante habrá de satisfacer para decidir quienes tienen posibilidades de ingresar a un programa particular, estos requisitos se consideran como básicos para

que el proceso de la aventura educativa resulte en un recorrido de acompañamiento en el más amplio sentido de la relación, se trata de marchar en paralelo con el aprendiz.

El papel del docente

En el proceso educativo se brindan de manera constante tantos elementos, conocimientos e información como tenemos a nuestro alcance, compartimos con los estudiantes el patrimonio que adquirimos a lo largo de nuestra propia formación profesional, intereses de investigación, estrategias y experiencias, que no necesariamente se encuentran en los libros de metodología de la investigación, lo más importante de eso es que se trata del conocimiento acumulado a través de una larga experiencia en la práctica de la investigación y docencia.

Habré de llamar la atención también en relación a que el cuándo y cómo nos formamos en la disciplina, quiénes fueron nuestros maestros, los temas que elegimos y las líneas de investigación que definen nuestro hacer profesional, se establecen a través de la experiencia en formativa y en el cómo nos acercamos a la antropología. El énfasis en esta dualidad docencia-investigación radica en que para el caso de la Escuela Nacional de Antropología e Historia en México el perfil profesional es de investigadores tanto en el nivel de licenciatura como en el de posgrado. En este punto considero necesario comentar sobre las diferencias en el origen y perfil de los aspirantes a través del tiempo, a partir de mi propio encuentro con antropología, como estudiante y como docente. Hasta antes de la década de 1990, en muchos casos, los estudiantes que ingresaban a la licenciatura tenían una formación profesional previa y se acercaban a la antropología en busca de algo más, una manera de complementar su experiencia profesional y explorar nuevos horizontes, posteriormente, los aspirantes provenían directamente del nivel de preparatoria y por lo tanto tenían un nivel educativo distinto, con intereses habilidades y estrategias de aprendizaje diferentes, así como con menor independencia para responder frente a las exigencias escolares de nivel profesional. Es por esa razón que entre las generaciones más recientes nos encontramos con que es preciso dedicar tiempo a promover el desarrollo de sus habilidades para buscar y apropiarse de información en el área de especialización. La realidad es que en muchas ocasiones les resulta más difícil delimitar su tema de investigación y seleccionar una línea de exploración, por lo que se enfatiza la función del docente quien se convierte en un facilitador del aprendizaje, es así que habrá de orientar al estudiante en la elección de fuentes de consulta, además de asesorarle en cómo hacer uso de las mismas.

A diferencia de lo que ocurría hace algunas décadas, en la era de la información y el acceso a una gran diversidad de tecnologías y fuentes de consulta, el volumen de información disponible es enorme, por lo que ahora la principal preocupación no es la de ampliar las fuentes de consulta y encontrar más recursos, sino que en la actualidad se precisa de una mayor habilidad para acotar los temas y hacer una selección apropiada de las fuentes, debido a que son tantas y tan diversas, que se hace necesario alertar a los estudiantes respecto de mantener una visión crítica para revisar y cuestionar la calidad y rigor de las fuentes, no todo lo que se publica, ni todo lo que se

difunde cumple con los criterios de confiabilidad, precisión y actualización para emplearla como insumo en una investigación, además de saber discriminar las diversas fuentes, el estudiante necesita aprender a decodificar, asimilar y apropiarse de la información [Zabalza, 2002).

La investigación

Un perfil profesional en investigación requiere de una persona motivada para un proceso de autoaprendizaje, en quien rasgos como la curiosidad científica y la destreza de observación tendrán que perfeccionarse a medida que se introduce en el campo de conocimiento de la antropología física. En una fase posterior se espera que esté en posibilidades de emplear ese conocimiento por lo que habrá que desarrollar habilidades para expresar de manera verbal y por escrito la descripción e interpretación de los fenómenos que estudia, a la luz del bagaje teórico específico de la antropología. En este camino el docente les guiará para ir conociendo, descubriendo y reconociendo el fenómeno en cada una de sus dimensiones, es importante identificar todo lo que se sabe sobre éste, a medida que nos adentramos en su descubrimiento.

En este proceso es imperioso que el discípulo aprenda de manera organizada todos y cada uno de los pasos que comprende una investigación, desde la concepción del problema pasando por la formulación de interrogantes y la planeación pasando por construcción de las categorías conceptuales que dan sustento al campo de conocimiento, antes de dirigirse al campo en busca del dato que nos lleva a dar respuesta a las preguntas de investigación. En este recorrido, el estudiante accede a nuevas estrategias para identificar y desarmar el objeto de conocimiento, se trata de reconocer sus componentes, así como los diversos factores que lo definen y transforman, para así tener la posibilidad de describirlo y explicarlo.

El quehacer de la antropología física

La antropología física es una disciplina de las ciencias sociales que se caracteriza por su interés en el conocimiento de la biología humana en su sentido más amplio, ya que intenta entender el origen y evolución de los grupos humanos al mismo tiempo tener presente el cómo su naturaleza biológica influye en la manera de relacionarse con su entorno. La investigación en esta disciplina busca explicar cómo los individuos y las poblaciones resuelven y se adaptan de manera continua a la transformación de los ambientes, por lo que en la investigación desde la antropología física se hace indispensable incluir en la formación de los futuros investigadores de esta disciplina, una base de conocimientos sobre el desarrollo biológico desde un enfoque filogenético y ontogenético, pues los grupos humanos son por el resultado por una parte, de su historia evolutiva y por la otra de una historia individual que se define en el ciclo de vida en interacción continua con el ambiente y el contexto sociocultural que ha conformado el grupo social al cual pertenece. Estas dimensiones y la complejidad de sus relaciones, hacen que el objeto de estudio de la antropología física requiera de un

abordaje integral que logre dar cuenta de su naturaleza biosocial. La formación de los estudiantes contribuirá a que desarrollen un enfoque comprehensivo de naturaleza biosocial.

La antropología física o biología humana o antropología biológica como se denomina en algunos países, tiene como interés principal aportar al conocimiento y comprensión del origen y evolución de los grupos humanos, lo que nos lleva a plantearnos temas de investigación que se encuentran vinculados a la transformación de los contextos ecológicos, sociales y culturales que han acompañado el recorrido de los grupos humanos por su historia. La antropología física lo mismo se ocupa de identificar a los individuos que en el pasado habitaron sitios específicos, así como reconstruir las condiciones de vida de éstos a partir de sus restos esqueléticos y de las evidencias materiales que es posible recuperar con la participación de otras disciplinas, antropológicas y no antropológicas, el ubicarlos en tiempo y espacio se vuelve una labor claramente multidisciplinaria para hacer inferencias sobre el nicho ecológico en el que esos grupos se desarrollaron.

En estas investigaciones es muy importante contar la información que ofrecen otras disciplinas como la arqueología, la medicina, bioquímica, paleodemografía o paleopatología, solo por mencionar algunas que son la clave en la descripción y significación de la diversidad de objetos asociados a los restos esqueléticos y a las construcciones al explicar quiénes fueron esos individuos y describir cuáles fueron los avances logrados a través de su producción material.

La investigación en el posgrado en antropología física de la Escuela Nacional de Antropología e Historia, a través de la línea de bioarqueología se desarrolla a través de la metodología y las técnicas básicas de identificación de restos esqueléticos humanos, respecto a la determinación de edad, sexo, características físicas, afinidad biológica, patologías y traumatismos, son esenciales tanto para el desarrollo de las investigaciones sobre las causas de la variabilidad biológica de los grupos antiguos, dentro del contexto social, cultural, económico y político, además de proporcionar incorporar conocimientos de aplicación a la identificación específica de individuos con fines legales o civiles en el contexto de la antropología forense [Posgrado Antropología Física, 2016].

La investigación en grupos actuales, además de la observación y descripción de los datos biológicos que los definen, se agregan los testimonios documentales, a la tradición oral, se recurre a la observación y a la recolección de información de carácter cuantitativo y cualitativo. Los estudios de antropología física se han diversificado de manera considerable al tratar de mantenerse actualizados con las cada vez más diversas y complejas problemáticas que enfrentan las poblaciones actuales.

A los temas de larga tradición antropológica tales como la evolución, la morfología humana, el crecimiento y desarrollo, la esencia de la forma y el movimiento del cuerpo, la nutrición, la actividad deportiva, la actividad laboral, el cuerpo, la salud, la enfermedad se abordan como procesos generados por individuos y colectividades, en un contexto específico para ser explicados, haciendo referencia al cómo y por qué ocurren en los distintos niveles de análisis, como procesos microsociales, pero también reconociendo su imbricada relación con procesos

macrosociales, dando cuenta de las transformaciones socioeconómicas que conllevan a una marcada estratificación social y la configuración de relaciones de poder que influyen de diversas maneras, en la expresión de sus condiciones corporales, su actividad cotidiana, en campos como la salud, el trabajo y hasta los espacios de entretenimiento [Posgrado Antropología Física, 2016]

El vasto campo de conocimiento de la disciplina hace necesario incluir en la formación de los estudiantes que serán investigadores en antropología física el bagaje biológico que provee las bases para saber de dónde venimos y cuáles son nuestras capacidades y limitaciones en esta paradoja que vivimos, al representar al grupo de animales adultos más evolucionados, poseedores de una gran cantidad de habilidades y capacidades y el mayor número de capacidades extendidas a través de la cultura heredada de nuestros antepasados. Aunque al mismo tiempo reconocemos el nivel de fragilidad que conlleva el requerir de un tiempo más prolongado para convertirnos en adultos autosuficientes y en pleno uso de nuestras facultades, cuando nos comparamos con otras especies [Bogin, 2001].

Como una disciplina de las ciencias sociales, la antropología física tiene como rasgo central el partir del conocimiento de la biología humana, como eje fundamental para explicar el origen y evolución de los grupos humanos y entender cómo es que su naturaleza biológica influye en la manera en la cual se relacionan con su entorno. Intenta explicar cómo los individuos y las poblaciones a las que ellos pertenecen resuelven y se adaptan de manera continua a la transformación de los ambientes. Al trabajar problemas de investigación desde la antropología física se hace imprescindible incluir en la formación de los futuros investigadores de esta disciplina conocimientos sobre biología humana como capital intelectual que les ayude a describir las características y relaciones entre los grupos, así como identificar los componentes de su ambiente y el tipo de interacciones que establecen para asegurar su sobrevivencia y alcanzar el éxito reproductivo.

Antecedentes sobre el perfil de los profesionales en antropología física

La antropología física por la naturaleza propia de su objeto de estudio es un campo fértil donde convergen diversas disciplinas con el propósito explicar los fenómenos que estudia. Las estrategias de investigación y la recolección de datos para el estudio de los problemas de interés para la biología humana suelen encontrarse en un punto de confluencia con la biomedicina, anatomía, fisiología, genética, otras disciplinas antropológicas, demografía y la bioestadística entre muchas otras, por el tipo de problemas y la complejidad de las variables que se incluyen en una disciplina de tipo bio-social.

En México, la carrera de antropología física se imparte en los niveles de licenciatura y posgrado en la Escuela Nacional de Antropología e Historia desde su fundación en 1942, aunque la enseñanza de la antropología habría tenido sus inicios en lo que fue en Departamento de antropología física de la Escuela Nacional de Ciencias Biológicas del Instituto Politécnico Nacional en 1938. La investigación y la docencia en

antropología física en la Escuela se han desarrollado en el contexto de las funciones de competencia del Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH). El campo de estudio de esta disciplina en el programa pone el énfasis en el conocimiento de la variabilidad biológica en función de la dinámica de la sociedad de las poblaciones humanas antiguas y contemporáneas. A partir de 2012 la escuela de antropología del Norte de México, también perteneciente al INAH, se ofrece los programas de licenciatura y maestría en antropología física [Posgrado Antropología Física, 2016].

La formación de estudiantes en la licenciatura tiene un enfoque integrador, en tanto se ha pensado desde una perspectiva que articula los ejes biología y cultura, como el marco de formación e investigación de los profesionales en este campo de conocimiento, pues además de recibir cursos de teoría antropológica, es fundamental que conozcan los orígenes y evolución de los grupos humanos en las dimensiones de tiempo y espacio, que acompañan la historia de la humanidad, a través de cursos como filogenia, ontogenia y prehistoria entre otros.

Un enfoque predominante en los estudios de antropología física es el del ciclo de vida ya que los organismos son el resultado de un complejo proceso ontogenético, cuyas potenciales se definen a partir de la fecundación, y la expresión de éste será modulado por la influencia de múltiples factores en su trayectoria de vida.

Además de la Teoría sintética de la evolución, la propuesta de la Teoría de la historia de vida se ha adoptado en un número considerable de estudios para construir el marco de análisis de los grandes sobre salud-enfermedad, nutrición, crecimiento y desarrollo, reproducción entre muchos otros [Hochberg, 2012]. Por una parte, la posibilidad de identificar los elementos constitutivos de la morfología humana y ser capaz de entender y explicar los procesos que la definen y le dan sentido se apoya en los conocimientos que los cursos sobre anatomía, fisiología, somatología, genética y osteología que proporcionan al estudiante las bases biológicas para la investigación en antropología física.

La dinámica de los procesos de crecimiento y el reconocimiento de los cambios que son específicos en cada etapa en el ciclo de vida en su sentido más amplio proveen a los estudiantes los elementos que son centrales para entender la unicidad de la biología humana y su interacción con el ambiente físico-geográfico, social, económico y cultural en sus dimensiones tiempo y espacio.

Las disciplinas antropológicas se distinguen entre ellas en torno a los aspectos que abordan en el estudios de los grupos humanos, sin embargo la antropología física ha mantenido un abordaje de carácter biológico y socio cultural, ya que sería difícil comprender las conductas humanas y su desarrollo biológico sin referirse a su condición social y cultural, en tanto ésta define el contexto en el que ocurre la transformación de los seres humanos, y al mismo tiempo las interacciones entre los individuos y de éstos con el ambiente en el que habitan configuran sus formas de vivir, reproducirse y apropiarse de ambiente.

En los siguientes apartados se describen distintas etapas dentro del proceso de investigación destacando su importancia en la formación de los estudiantes partiendo

de las experiencias de trabajar con estudiantes de licenciatura y posgrado en antropología física.

Iniciando la consulta de la literatura científica

Cuando encomendamos a los estudiantes realizar la búsqueda de la literatura que será la base para construir el apartado del estado del arte sobre su propuesta de investigación, es conveniente iniciar por identificar aquellas revistas nacionales e internacionales que representan las principales tendencias de investigación en la disciplina, es decir las más representativas, porque tienen mayor visibilidad, en ellas publican los estudiosos de la disciplina y pueden encontrarse contribuciones de distinta naturaleza, teórica, metodológica y sobre investigaciones de grupos o regiones específicas, ofreciendo un panorama amplio de la producción de actualidad en la disciplina, por lo que ese es un buen comienzo cuando se trata de empezar a construir el proyecto, sin embargo es recomendable iniciar esa revisión con una idea en mente o se corre el riesgo de perderse en la diversidad de temas que se abordan en ese tipo de publicaciones. En antropología física se reconocen al menos cuatro revistas científicas de nivel internacional que en conjunto abarcarían los grandes temas de interés para la disciplina: *American Journal of Physical Anthropology*, *American Journal of Human Biology*, *Annals of Human Biology* y *Human Biology*. En el ámbito nacional habría sólo una publicación específicamente dedicada a la antropología física, Estudios de Antropología Biológica, sin embargo su periodicidad es limitada, ya que se nutre de los trabajos presentados cada dos años en el congreso de la Asociación Mexicana de Antropología Biológica, que a pesar de haber convocado desde sus inicios al amplio gremio de antropólogos físicos en el país, ha visto reducida la participación de sus miembros en la última década.

En este momento se trata de indagar lo que se ha hecho antes, qué se sabe sobre el tema, desde cuándo se ha venido estudiando, quiénes lo han abordado y con qué enfoques, para que la experiencia de ese primer encuentro con los especialistas a través de su producción resulte verdaderamente productiva, además de estimulante al facilitar el reconocimiento de las particularidades del campo de conocimiento.

La organización de la búsqueda tendrá presente cuál es la periodicidad de la publicación, la temporalidad, en ocasiones ciertos temas reciben mayor atención por razones sociales, económicas, políticas o culturales, identificar esas directrices es conveniente al clasificar procesar la información no sólo es útil familiarizarse con la periodicidad, las secciones, los requisitos para publicar, sino además identificar el tipo de artículo de que se trata, es investigación básica, aplicada, reportes breves de investigación, de carácter exploratorio, o si se trata de una revisión temática.

En realización de esa tarea, observo que es útil trabajar con un guion de elementos a considerar en la lectura y registro de la información que se obtiene en la búsqueda. Este incluiría los apartados que un artículo presenta y la lectura inicial de los resúmenes para después pasar a elaborar una ficha técnica de trabajo. A manera de un ejercicio introductorio, solicitar a los estudiantes una consulta de artículos para un

periodo acotado y con un tema en particular, los elementos de registro son de ayuda al proceder a reportar los contenidos y tener la posibilidad de realizar una nueva lectura cuando se requiera en otro momento de la investigación.

Independientemente de que el resumen en la publicación presente los elementos que se enlistan a continuación, es útil que los estudiantes procedan a identificar y reconocer los elementos del reporte de investigación. El orden y la extensión podrá tener diferencias entre publicaciones, pero en los casos en los que no sea explícito, esa condición implica que el estudiante habrá de hacer una lectura más detallada para encontrar los distintos elementos. Considerando el caso de un estudio en poblaciones contemporáneas con una temática como salud, nutrición, crecimiento y maduración, patrones reproductivos por señalar algunos, el primer dato sería identificar el problema a estudiar, cuál es el objetivo u objetivos del estudio. Identificar el periodo en el cual se realizó el estudio, registrar quienes integran el grupo de estudio (edad, sexo, características personales, estatus social y/o cultural, dependiendo el objetivo que se persigue).

Otros elementos son el diseño del estudio, los indicadores, la metodología seguida, el tipo de indicadores que miden o describen el fenómeno y su pertinencia para responder las preguntas de investigación, en términos de la reproducibilidad y confiabilidad de la investigación. Las investigaciones que involucren la participación de personas o el acceso a información confidencial requieren de la elaboración de un documento de consentimiento informado, lo que denota la importancia de llevar a cabo la investigación dentro un marco ético apropiado.

En la presentación de resultados habrá que buscar su correspondencia con el planteamiento y los objetivos, al igual que con las conclusiones y buscar la declaración de los autores respecto de los alcances de su investigación en cuanto a su contribución y las posibles limitaciones que se hubiesen enfrentado.

Como parte de este ejercicio además, es recomendable incluir los comentarios del lector, procurando que éstos se realicen de manera crítica y haciendo referencia a cuál podría ser su aplicación para el desarrollo de su propio proyecto de investigación, comentar sobre las ventajas y desventajas, lo que podría elaborarse a manera de una síntesis con comentarios propios.

Una vez concluida la revisión de literatura, es recomendable organizar la bibliografía por subtemas, empleando criterios como serían región geográfica, periodo histórico, enfoques teóricos, recursos metodológicos, técnicas de análisis, etc. Cabe señalar que es necesario un conocimiento, comprensión y manejo de conceptos articulados a las preguntas de investigación y a los objetivos como los ejes que guían el avance en las distintas etapas de la investigación.

La identificación del problema y su formulación desde la antropología física.

Los primeros pasos en la investigación demandan del estudioso ser capaz de identificar un problema de manera suficientemente clara para resolverlo, formular interrogantes que lo guíen en la construcción de variables y datos, por lo que habrá que empezar preguntándose ¿Qué hace a un tema materia de estudio para la antropología física? ¿Por qué se piensa que la antropología física tendría respuestas?

Empezaría señalando que, para argumentar la pertinencia de un abordaje desde esta disciplina, habría que recordar que la antropología física busca conocer la naturaleza biológica y social de su objeto de estudio y dar sentido a su interacción con la realidad a la cual pertenece.

Como se describió previamente, la tarea de consultar la literatura científica especializada en el campo de la antropología física tiene un doble propósito, familiarizar al estudiante con el contenido teórico y conceptual de la disciplina, y proveerle de marcos conceptuales que respalden la construcción de nuevos conocimientos. Al identificar quiénes lo han abordado y cuáles son los principales hallazgos, tendrá que partir de lo que se ha construido antes de formular su propuesta de investigación y planear las aportaciones al campo de conocimiento a la cual se adscribe.

Es frecuente encontrar como uno de los argumentos en la justificación de muchos proyectos de investigación el enunciado “*existe muy poca información*” o “*no existen datos*”. Si bien es cierto que estos argumentos son válidos, más allá de la generación de conocimientos en una campo disciplinar, sería deseable proponerse hacer una contribución que tenga un valor específico para el grupo de estudio.

El compromiso de no olvidar que detrás del conocimiento que produce el dato que se construye hay personas, en ese sentido, autores como Nicholas et al [2010] señalan que las investigaciones de corte antropológico estarían comprometidas a resguardar los valores culturales de los grupos humanos, cualquiera que sea su condición, las relaciones y el significado de sus conexiones y las dimensiones simbólicas de la herencia cultural en la que se insertan las personas cuyas características biológicas y condiciones de vida intentamos conocer.

Como hemos señalado en otro texto, la elección de los indicadores apropiados para el estudio del problema que nos interesa, y la importancia de conocer cómo acceder a las personas a quienes se incluirá en el estudio tiene que ser expuesta en el diseño de la investigación. En ese sentido hemos cambiado la definición de los mismos, al pasar de ser los sujetos de estudio a ser considerados como participantes en el mismo, en tanto que habría el compromiso de proporcionarles toda la información sobre la naturaleza de su participación al solicitar su aceptación, además de hacerles copartícipes de los resultados, más allá de los objetivos científicos. El contar con las bases para entender la biología humana y sus implicaciones en el desarrollo de los individuos, es tan importante como tener la sensibilidad y conocimiento para reconocer el papel de los factores sociales y culturales que definen a una comunidad y encontrar la mejor manera de vincularse con los integrantes del grupo o los individuos, según sea el caso, para explicar las características y objetivos del estudio, de tal manera que

acepten participar con pleno conocimiento y respeto de su individualidad [Peña, 2016]. La sensibilidad y habilidad para interactuar con los participantes en el estudio, así como con otros miembros del grupo de investigación puede hacer la diferencia entre el éxito o el fracaso del estudio.

En los procesos institucionalizados para la formación de profesionales es preciso incluir en la presentación de un plan de estudios la descripción del perfil de ingreso, indicando qué conocimientos, habilidades y actitudes tiene quien aspira a formarse como estudioso de la antropología. En el perfil del estudiante que se forma en la investigación son características esenciales la perseverancia y la creatividad, la avidez por la lectura, tiene que aprender cómo apropiarse de la información, comprenderla y aplicarla a su problema de estudio, tener habilidad para discriminar que es lo esencial de lo que se reporta y qué de eso le es útil en la construcción de su propio problema de investigación. Investigar y contribuir a generar conocimiento se logra con habilidad creativa.

En los programas de posgrado entre los principales desafíos que enfrentan los estudiantes, que se formaron en otras disciplinas, es resolver la dificultad inherente al alcance de una mirada que delimita y construye el objeto de conocimiento en un campo distinto al de la antropología física. Esta es una de las tareas más difíciles, si el investigador en proceso de formación no está dispuesto a partir prácticamente de cero, a dejar en suspensión temporal su ajuar profesional previo e iniciar con una página en blanco, cuyas líneas tienen que escribirse al adentrarse en la nueva disciplina. Tendrá que esperar pacientemente el momento de integrar los nuevos atuendos con los que adquirió previamente y dar vida a un nuevo personaje con conocimientos, habilidades y recursos de mayores alcances para descubrir otros ángulos de los fenómenos que pretende descubrir y explicar. El profesional que proviene de un área no antropológica tendrá que mostrar que está dispuesto a reposicionar su mirada y que tiene una mete abierta a nuevos conocimiento, el propósito de un programa de posgrado es contribuir a enriquecer la formación académica de los estudiantes, ampliando sus horizontes de investigación, lo que resulta difícil de lograr si éstos reproducen las formas que ya conocen para abordar los problemas objeto de investigación en antropología física.

El aprendizaje, en este sentido implica actitudes respecto del trabajo en equipo, la convivencia y el respeto y la disposición para reconocer e interactuar con otras visiones tanto sociales como culturales. Mantener un comportamiento ético, crítico y responsable en su relación con otros. Crear una nueva identidad desde la mirada antropológica, estar dispuesto a descubrir nuevos ángulos y distintas maneras de abordar y resolver los problemas.

Sobre el diseño del estudio, material y métodos

La elección del enfoque teórico y la formulación de objetivos, así como las preguntas de investigación, son la base para plantear el diseño del estudio. Esto involucra establecer el tipo de estudio que se pretende realizar, si es exploratorio, transversal, longitudinal descriptivo, experimental, de intervención, etc. A esta decisión

le sigue la definición del universo de estudio, el tipo y características de las variables de estudio y la definición de los indicadores.

La elección de las técnicas y los instrumentos de recolección de información: cuestionarios, encuestas, guías de entrevistas, equipos, instrumental y estandarización de procedimientos, así como de la preparación de las personas que colaboran en la recolección de información con lo que se garantiza la reproducibilidad y confiabilidad de los datos que se obtengan durante la investigación.

En las últimas décadas se han elaborado muy diversos instrumentos y encuestas estandarizados para recabar datos en ciertos campos de especialización. En este sentido es muy importante que antes de decidir optar por un instrumento elaborado y validado en una población distinta a la del estudio, el investigador esté claramente informado sobre la naturaleza del instrumento, sus alcances así como de las implicaciones en cuanto a su interpretación.

Es conveniente apuntar que en ocasiones se elige cantidad sobre calidad, es probable que un cuestionario breve, estandarizado ofrezca la ventaja de ser aplicado con menor inversión de tiempo, no obstante se carecerá de detalle y profundidad, en comparación con un cuestionario abierto, que si bien nos requiere de una mayor inversión de tiempo para recabar los datos y procesarlos, cuando se trata de un problema de estudio del cual sabemos muy poco, el investigador tendrá que ponderar cuidadosamente las opciones.

Los instrumentos de recolección ya sean estandarizados o elaborados ex profeso para la investigación, requieren de llevar a cabo una prueba piloto para verificar su validez y confiabilidad. Además de que el probarlos antes de salir al campo con el grupo objetivo, ofrece la posibilidad de hacer ajustes que favorezcan la confiabilidad de los resultados en respuesta al diseño de investigación programado. Es importante estimar el tiempo que se requiere para la aplicación, ya que entre los problemas frecuentes en la elaboración de encuestas o cuestionarios están la falta de claridad en el lenguaje empleado para su elaboración, el que sean demasiado extensos y se corra el riesgo de perder la atención del entrevistado.

Cuando se trata de realizar evaluaciones antropométricas o pruebas de tipo funcional es indispensable que la persona que las realiza haya tenido tiempo suficiente para practicar y dominar la técnica, además de establecer el margen de error con el que puede realizar la evaluación en un mismo individuo. En el proceso de recolección de este tipo de datos es deseable tener un equipo que incluya al menos una persona que realice la medición y otra que anote. El instrumental y equipo que se utilice para las evaluaciones deberá estar calibrado y ser revisado con regularidad en el curso de la investigación para asegurar la validez de la información que se obtenga. Con ese propósito deberán seguirse los criterios de estandarización para la definición de pruebas, mediciones e instrumentos, para los que se han publicado diversos manuales que son el resultado de acuerdos internacionales de expertos, lo que facilita la comparabilidad de los resultados que se obtienen en distintos estudios [Lohman et al., 1988; OMS, 1995; Weiner y Lourie, 1975]

El grupo de estudio se define a partir de los objetivos y la naturaleza de problema que se plantea resolver, ¿cuántas personas, de qué edad? Es necesario tener representados componentes como el sexo, el nivel educativo, el estatus socioeconómico u otra condición. El número de participantes que se proponga captar deberá considerar la probabilidad de que algunas personas decidan cancelar su participación en algún momento de la investigación en curso, o bien que las cédulas o los datos de registro se encuentren incompletos, por lo que habrá que prever un mayor número de casos, con el propósito de mantener un número de casos suficiente y adecuado para responder las interrogantes que son la base de la investigación.

La elaboración de un cronograma detallado, pero que además pueda cumplirse puntualmente, optimiza tiempo y recursos tanto materiales como humanos. La planeación deberá incluir un tiempo para realizar trámites administrativos, solicitud de autorizaciones, reprogramación de sesiones de trabajo debido a imponderables o condición de los participantes. La agenda del investigador tendrá que adecuarse a los tiempos de los que disponen los participantes.

Es conveniente programar tiempo suficiente para contar con todos los trámites autorizados, así como la disponibilidad de un sitio donde puedan dirigirse los participantes y facilitar así la organización de las sesiones de entrevista o evaluación, lo que resulta en una optimización de los tiempos programados para la recolección.

Las investigaciones que involucran la participación de personas o el acceso a información confidencial requieren de la elaboración de un documento de consentimiento informado, lo que da certeza a la investigación de realizarse dentro de los principios ético apropiado. Por ningún motivo deberá iniciarse el estudio si no se ha cumplido con la presentación de proyecto y la obtención del consentimiento informado. Esta situación es particularmente delicada cuando los participantes son menores de edad, o personas con condiciones especiales y que requieren de acompañantes.

En el documento de consentimiento informado se incluye información de contacto de los investigadores y su afiliación institucional, se explican los posibles riesgos y beneficios a los que se expone el participante. La naturaleza de su participación, describiendo que tipo de pruebas, mediciones o datos se le solicita proporcionar al aceptar ser parte del estudio. Se informa sobre el tiempo que se necesita para obtener todos los datos del estudio de manera que el participante tenga en cuenta la disponibilidad de tiempo para el mismo así como el que pudiera requerir para trasladarse al sitio donde se llevará a cabo el estudio. Además de indicar al participante el tipo de información que se le hará llegar al obtener los resultados de la investigación.

¿Cómo proceder con la información que se obtuvo en el campo?

Una vez recabados, los datos tendrán que ser descritos, organizados, analizados y explicados. Es el momento de poner a prueba la eficiencia del diseño de

investigación y la pertinencia del marco teórico-conceptual elegido. En esta fase de aprendizaje, el estudiante debe ser capaz de establecer la correspondencia entre los datos recabados y la presentación de los resultados, antes de pasar a la etapa de interpretación.

El trabajo en esta fase suele ser más o menos laborioso y relativamente mecánico, en tanto se trata de clasificar, registrar y preparar los datos para el proceso de análisis, aunque dependiendo del tipo de datos, su amplitud y complejidad, la falta de experiencia puede hacer que el trabajo se vuelva más o menos demandante. Sin embargo no hay que olvidar que el proceso no es totalmente mecánico, ya que habrá que estar pendiente de identificar posibles errores de registro o captura de información durante el procesamiento.

Qué hacer con los datos y como analizarlos es la base para la presentación de resultados, si bien es cierto que los procedimientos de análisis se han ido simplificando, gracias a la disponibilidad de diversos recursos informático y paquetes estadísticos, también es cierto que el investigador tendría que contar con conocimientos estadísticos y/o sobre el uso del software para realizar el análisis y los cálculos. Cuando se trata de procesar volúmenes considerables de información, es muy útil contar con esos recursos, aunque es necesario saber qué tipo de información se obtiene a través de ese programa estandarizado y más importante aún, cómo se interpretan los resultados de esos procesos, contar con conocimientos requiere de nuevos aprendizajes que le permitan apoyarse en el uso de tales recursos.

Resultados y elaboración de los reportes escritos

La presentación de resultados requiere de la aplicación de los conocimientos teóricos y metodológicos adquiridos en el curso de su formación antropológica, por lo que debe mostrar su capacidad para exponer los resultados e interpretar sus hallazgos desde una perspectiva biosocial y biocultural, en concordancia con el marco teórico-conceptual elaborado en la construcción del proyecto de investigación.

Una vez descritos los resultados se ocupa de elaborar la discusión bajo una mirada crítica respecto de la validez de sus resultados, destacando sus hallazgos y exponiendo posibles limitaciones en cuanto a los alcances e impacto de su investigación en el campo de conocimiento en el cual se inscribe.

En la elaboración de reporte escrito habrá de demostrar el manejo de la literatura pertinente al tema y al campo de la investigación. La organización del texto, la forma y contenido deberán seguir los criterios propuestos para la presentación de un reporte científico en antropología física, cuidando de documentar las fuentes consultadas y garantizar el resguardo de la identidad de los participantes.

Además de aprender a expresar por escrito los resultados de la investigación y del manejo teórico conceptual de la disciplina, el estudiante habrá de aprender a expresar de manera verbal los aprendizajes resultantes de su formación antropológica, tanto la discusión en colectivo con sus pares, como la presentación de

sus hallazgos en reuniones científica, comprende otra serie de habilidades como exponer y sustentar con claridad los resultados de sus investigaciones, organizar una presentación y poner a discusión su trabajo, manteniendo una actitud positiva y abierta a las observaciones y aportaciones de otros especialistas en el campo de conocimiento de su interés. Desde una perspectiva de aprendizaje de competencias, Marzano [1995] ha sugerido reconocer distintas dimensiones en el proceso de formación a partir de lo que denomina dimensiones del aprendizaje, destaca de manera particular las actitudes y percepciones del estudiante ya que afectan su disposición para aprender, tanto como la disposición para integrar los conocimientos en un proceso de apropiación que los transforma. La culminación de este proceso de aprendizaje radica en el uso del conocimiento para consolidar el aprendizaje. Si logra desarrollar un pensamiento crítico habrá avanzado en la capacidad de reconocer aciertos y desaciertos para construir nuevas perspectivas, aspiramos a formar investigadores comprometidos, críticos y creativos, siempre dispuestos a emprender nuevos retos pero sobre todo a aportar conocimiento que adquirirían sentido en la realidad de las sociedades actuales.

Bibliografía

Bogin, **B.**

2001 "Evolution of the human life History". En B, Bogin. (Ed.), *The growth of Humanity*. (pp.98-142). New York, United States of America: Wiley-Liss.

Hochberg, **Z.**

2012 Evo-devo and the theory of child growth. En Z. Hochberg. (Ed.), *Evo-Devo of child growth* (pp.11-52). Treatise on child growth and human evolution. (pp.11-52). New Jersey, United States of America: Wiley-Blackwell.

Ingold, **T.**

1988 From complementarity to obviation: on dissolving the boundaries between social and biological anthropology, archaeology and psychology. Recuperado <http://gobiernodigital.inah.gob.mx/revistasEBSCO/3/browse.php?u=http%3A%2F%2Fwww.jstor.org%2Fstable%2Fpdf%2F25842543.pdf&b=30>.

Lohman, T., **Roche**, A.F., & Martorell, **R.**

1988. *Anthropometric Standardization Reference Manual*. Champaign, United States of America: Human Kinetics.

Marzano, **Robert.**

1995. Dimensiones del aprendizaje. ITESO. Recuperado http://148.208.122.79/mcpd/descargas/Materiales_de_apoyo_3/Marzano.pdf.

Nicholas, G., Welch, **J.R.**, Goodman, **A.** y McGuire, **D.**

2010. Beyond the tangible, *Anthropology News*, p.11.

Organización Mundial de la Salud

1995. *El estado físico: uso e interpretación de la antropometría*. Ginebra: Organización Mundial de la Salud.

Posgrado Antropología Física. Plan de Estudios.<http://www.enah.edu.mx/index.php/posgrado-afisica>

Peña, **M. E.**

2016. El estudio de las poblaciones humanas, temas y dilemas para la antropología física. Ponencia . Coloquio Antropología e Historia en la Ciencia Mexicana. Academia Mexicana de Ciencias Antropológicas.

Weiner, **J.S.** y Lourie, **J.A.** Ed.

1975. *Human Biology. A guide to field methods*. IBP Handbook No. 9. London: Blackwell Scientific Publications,

Zabalza, **M.A.**

2002. La enseñanza universitaria El escenario y sus protagonistas. Recuperado <http://www.terras.edu.ar/aula/cursos/14/biblio/14ZABALZA-Miguel-CAP-3-El-profesorado-universitario.pdf>

APRENDIZAJE CRÍTICO, PARTICIPATORIO

Martha W. Rees

Profesor Emérita of Antropología
Agnes Scott College
Decatur, GA, EEUU
mrees@agnesscott.edu

Resumen

¿Quién aprende? ¿Cómo? Y ¿Para qué? Se presentan unas reflexiones sobre el proceso de aprendizaje e investigación a largo de muchas décadas como profesora de antropología, tanto en México como en los Estados Unidos. Se plantea las ventajas de crear espacios interdisciplinarios (por ej. antropología, español, salud pública, etc.) en la creación de una práctica crítica en la cual la separación entre la ‘profesora’ y los ‘estudiantes’ se borra. Esta visión permite evaluar la ética de la investigación— ¿para quién es? Como resultado, hemos construido procesos de aprendizaje que atienden a las necesidades de los participantes en ello, tanto profesores, estudiantes, como comunidad, con la finalidad de socializar la información. Los ejemplos se basan principalmente en las experiencias en un seminario de un año de largo para la carrera de antropología, sociología, con estudiantes de salud pública en Agnes Scott College en Atlanta, Georgia. El seminario contempla todos los aspectos de una investigación, desde el planteamiento del problema, la revisión de la literatura (y teoría), con prácticas metodológicos, y el diseño ético: termina en una propuesta de investigación. Esta propuesta se lleva a cabo con una investigación que se presenta, públicamente y por escrito, como tesina de licenciatura. Tanto el proceso, la pedagogía, los estudiantes, la presentación pública, la tesina, y la ética se evalúa en un proceso dinámico y de ajustes constantes.

Pink Floyd “The Wall” ©*

*No necesitamos educación.
No necesitamos control mental.
Nada de oscuro sarcasmo en la clase.
Profesores, dejar sólo a los alumnos.
¡Eh!, profesores, dejádslos sólo.
Todo ello, no es más que otro ladrillo en el muro.
Todo ello, no eres más que otro ladrillo en el muro.*

*No necesitamos educación.
No necesitamos control mental.
Nada de oscuro sarcasmo en la clase.
Profesores, dejar sólo a los alumnos.*

*¡Eh!, profesores, dejádklos s3los.
Todo ello, no es m3s que otro ladrillo en el muro.
Todo ello, no eres m3s que otro ladrillo en el muro.*⁴⁴

Sol3a empezar mis clases con esta canci3n autobiogr3fico de Pink Floyd*, ya que recordaba sus experiencias como ni3o sensible contra la estructura autoritaria de las instituciones educativas en Inglaterra. La idea era incitar una reflexi3n sobre la escuela como aparato ideol3gico del estado [Althusser 1971, 1983], que se encarga de.... ¿Es as3? ¿C3mo podemos subvertir este proceso y crear un espacio de reflexi3n de veras cr3tica? Lo dif3cil era hacerlo en el contexto de una universidad privada para mujeres, quienes, a pesar de un patrimonio vasto (invertido en capital grande) y un fondo de becas que apoyaba en una medida u otra, a la mayor3a de las alumnas. ¿Era posible que las escuelas 3lites permit3an m3s reflexi3n cr3tica mientras que las instituciones p3blicas inculcaban la ideolog3a dominante?

Adem3s, c3mo confrontar la estructura que, a pesar de formarse en c3rculos, y crear espacios de seguridad, ¿c3mo superar el hecho que el profesor da la calificaci3n, por democr3tico que sea el sal3n?

¿C3mo formar intelectuales quienes pod3an producir informaci3n 3til? Y ¿para qui3n?

No sab3a y no s3.

En este ensayo presentar3 unas reflexiones y unos ejemplos que he experimentado a lo largo de mi carrera como profesora de antropolog3a tanto en M3xico (UAM Iztapalapa) y Estados Unidos (*Baylor University, Agnes Scott College, University of Cincinnati*, entre otros). En este proceso, con toda la jerarqu3a existente, reconozco mi deuda profunda y la emoci3n de aprender juntos con muchos y muchas alumnas, muchos de quienes han llegado a ser amigas y amigos profundos, colegas en diferentes actividades y espacios. Es esa visi3n nueva que permite una cr3tica que traen a la mesa los estudiantes que valoro.

Los temas que cubro incluyen

1. Contexto
2. El an3lisis cr3tico, pensamiento cr3tico
3. La 3tica y el objetivo de la investigaci3n, ¿para qui3n?
4. Las Metodolog3as y ejemplos espec3ficos en el camino a una pedagog3a participativa
5. Reflexiones finales y nuevos caminos

Contexto

La mayor parte de mi experiencia pedag3gica tuvo lugar en Agnes Scott College (www.agnesscott.edu), una peque3a instituci3n (menos de 1000 alumnos) en la zona metropolitana de Atlanta, Georgia, que ofrece grados de licenciatura para mujeres. Con

⁴⁴ <http://www.musica.com/letras.asp?letra=9312>

un patrimonio relativamente grande dado su tamaño, Agnes Scott se funda en acciones de grandes corporaciones que le fue heredado por ex alumnos y otros, entre ellos Coca-Cola, se basa en Atlanta, Georgia. A pesar de sus fondos se ve restringido a un porcentaje pequeño de sus ganancias-intereses, por lo tanto el presupuesto varía de año en año. Sin embargo, Agnes Scott se ha propuesto diversificar su cuerpo estudiantil (y de profesores), de modo que hasta 76% de los estudiantes reciben algún tipo de apoyo financiero, y como resultado se tiene una diversidad racial y cultural bastante grande, con más de 30% de los alumnos quienes se identifican como minoría étnica o extranjera—Afro-Americano, latino, asiático y otros, y sobre todo en las carreras de las ciencias sociales, que dio nuestros espacios una profundidad crítica. El tamaño pequeño permite clases pequeñas con énfasis en atención individual, en reacción, en el pensamiento crítico y un enfoque feminista.

Pensamiento crítico

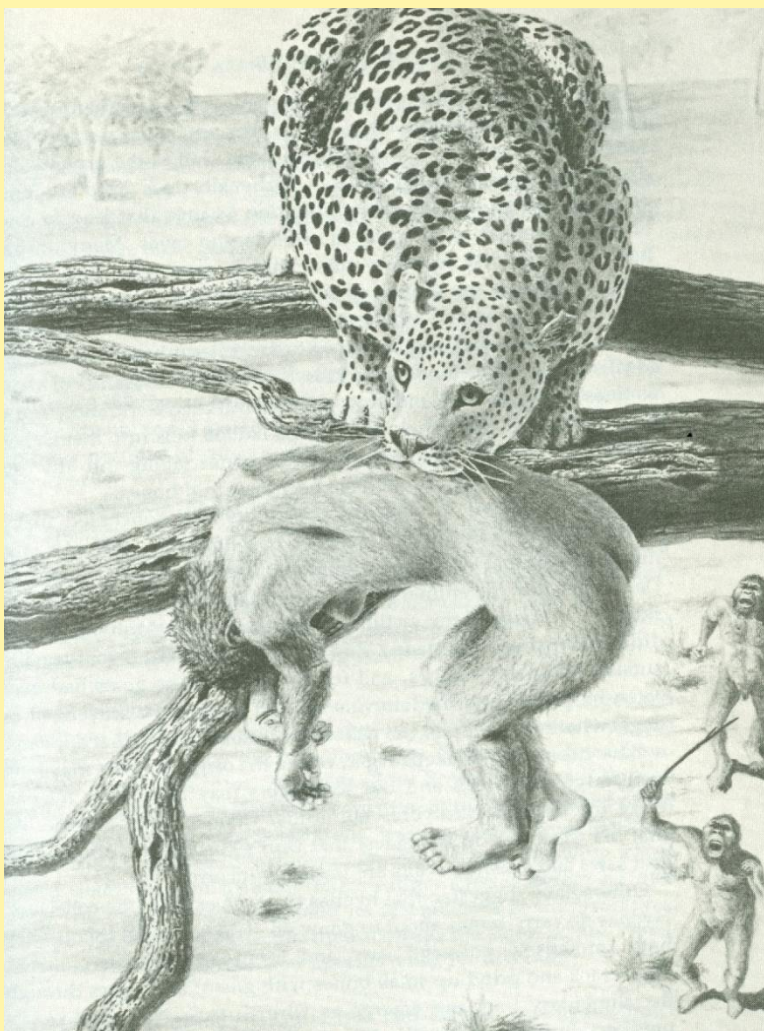
En los Estados Unidos, se inició hace unas décadas un proceso de certificación de programas educativos, con la finalidad de asegurar que entregaban todo lo que planteaban y con calidad. La certificación la lleva acabo, generalmente, profesores de instituciones similares, o sea, con un cierto nivel de comprensión del medio específico. El proceso era y es frustrante, largo, tedioso, pero, generalmente ayuda a producir una mejora institucional. Sin embargo, la necesidad de institucionalizar mecanismos de evaluación de los estudiantes muy concretos que permite determinar si se lograron o no las metas, necesariamente llevaba a medidas superficiales. Por ejemplo, uno de nuestras metas más claves en el Departamento de Sociología y Antropología era el pensamiento crítico. Pero ¿cómo medirlo? Bueno, si una revisión de la literatura con comentarios y evaluación puede ser, pero todos sabemos que esa chispa de comprensión no necesariamente se da en una bibliografía. Pero si lo adoptamos como medida, por ser concreta y pues, medible. Sin embargo, en realidad, practicamos el pensamiento crítico presentando dos visiones opuestas del mismo evento, o una visión contraria a la hegemónica.

Lucy in the Sky with Diamonds. Asignaba el libro sobre el descubrimiento de uno de los primeros fósiles humanos [Johanson y Edey 1981], a los estudiantes en la introducción a la antropología, un libro, muy leíble, entretenían a los y las alumnas. En la discusión final, les preguntaba, ¿quién es la protagonista del libro? Pues, es Lucy, una homínida femenina de hace 4 millones de años. Bueno, abrimos el libro, y contamos y analizamos los imágenes en ello (ver Figura). ¿Qué nos dice esta imagen?⁴⁵

En cuanto a la representación de la historia humana, en la figura 8, analizamos el género, el color y la estatura de la genealogía propuesta por Johanson. ¿Concuerda con lo que vemos hoy en día? ¿Quién es el humano ‘típico’?, ¿el hombre blanco?, o ¿una mujer morena?

⁴⁵ Recientemente, los análisis concluyen que Lucy murió al caerse de un árbol, no en la mandíbula de un tigre: La autopsia a Lucy revela que murió al caer de un árbol
[<http://www.elmundo.es/ciencia/2016/08/29/57c4328a468aebcd7c8b45a9.html>]

Figura 8. Lucy



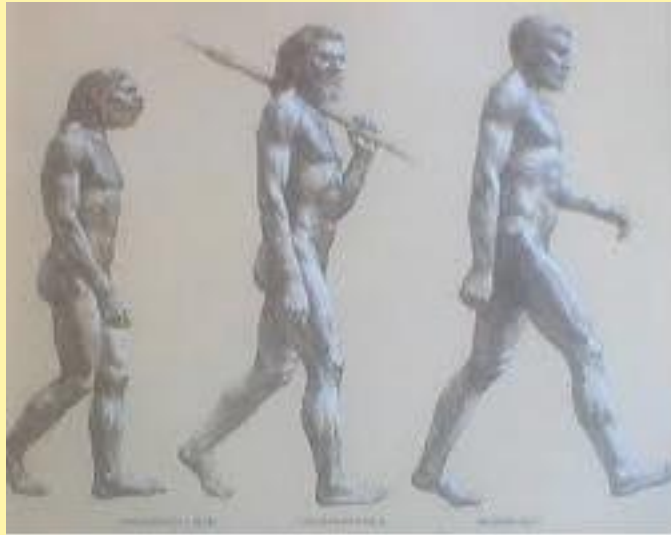
Obtenido

de:

http://www.storyworldhistory.com/Storyworldhistory/Lucy_files/search3Fq3Dlucy2Bthe2Bfirst2Bhuman26hl3Den26biw3D144026bih3D74226tbm3Disch%26itbs%3D1%26iacl%3Dhc%26vpx%3D669%26vpy%3D395%26dur%3D693%26hovh%3D199%26hovw%3D253%26tx%3D146%26ty%3D45%26oei%3D0i2rTZ6nGljAgQf58_T-CA%26page%3D1%26ndsp%3D34%26.jpg

Un comentario de una estudiante cambió mi perspectiva para siempre: "Nunca volveré a leer un libro sin criticarlo." Desde entonces procuro presentar, o que ellas mismas presentan, dos versiones de la historia. Otros textos que he encontrado útiles incluyen el contraste entre la versión de la conquista de México de parte de los aztecas en *La Visión de los Vencidos* [León Portilla, 1984] y la de Bernal Díaz del Castillo, crónico de Hernán Cortés (1943).

Figura 9. La Historia Humana



Obtenido

de:

http://www.storyworldhistory.com/Storyworldhistory/Lucy_files/search3Fq3Dlucy2Bthe2Bfirst2Bhuman26hl3Den26biw3D144026bih3D74226tbm3Disch%26itbs%3D1%26iacl%3Dhc%26vpx%3D669%26vpy%3D395%26dur%3D693%26hovh%3D199%26hovw%3D253%26tx%3D146%26ty%3D45%26oei%3D0i2rTZ6nGljAgQf58_T-CA%26page%3D1%26ndsp%3D34%26.jpg

Harner(*) y Price (*) tienen explicaciones diferentes para los masivos sacrificios aztecas, tema de muchos romanticismo en el discurso nacional, y en las representaciones de México en el mundo. Harner, representa la escuela de ecología política y lo explica en términos de la falta de proteína animal en la población de Tenochtitlán. Price, desde el punto de vista de la economía política, argumenta que hay una explicación más eficaz, sobre todo dado que el canibalismo no se extendía a la población con menos acceso a la proteína animal: que los sacrificios humanos representan una política de terror del estado para controlar la población.

Los primeros dos capítulos de la Biblia, Génesis 1 y 2, presentan dos versiones de la creación según el dogma cristiana: leer los con cuidado es suficiente para derrotar la posición inerrante (la idea que la Biblia es históricamente verídica, y que no era).

Finalmente, presentar el mismo, o diferentes textos, o reportajes, en dos idiomas también aporta una perspectiva crítica.

Concluir

En conclusión, el pensamiento crítico es una herramienta, una habilidad esencial en el proceso intelectual. La presentación de dos versiones del mismo evento nos ayuda a todos a comprender lo complejo que es la realidad.

La pedagogía participativa

En cuanto a la pedagogía, aspiro en ella modelar los métodos participativos y pensamiento crítico del proceso intelectual. En esta sección planteo los pasos que he usado en el proceso de guiar una investigación y el aprendizaje de los métodos de investigación, utilizando métodos que contrastan dos o más perspectivas (pensamiento crítico), y que se basen tanto en la participación de los compañeros en el salón, como de los participantes en la misma investigación.

Los objetivos de una investigación son ¿qué? ¿Mostrar dominación de métodos? ¿Crear o iluminar algo nuevo? No sólo es la investigación social un producto académico, pero es *social*. No podemos, como los estudios de laboratorio, manipular el objeto de estudio, en primer lugar, porque no es un objeto: son individuos, grupos, formaciones con intereses propios, contradictorios y con poder de acción. No hay investigación social que no ha sido afectado, sino dirigido, por los mismo 'objetos', en entre más pronto lo reconocemos, mejor, más acertado serán nuestros resultados.

Entonces el primer paso puede ser hacer una pregunta general sobre un *tema*, o bien preguntarle a otros--¿qué pasa aquí? Esta parte se guía por los compañeros en grupos, o por lo menos con retroalimentación del grupo.

Sobre esta pregunta se hace una investigación preliminar, la *revisión de la literatura* nos permite ver que se ha hecho, y que no, para refinar nuestra pregunta en algo nuevo. ¿Qué dicen sobre esto los marxistas, los funcionalistas, etc.? La pregunta revisada puede ser la *hipótesis de la investigación*. Pero todavía no se lanza a ella, ya que primero, hay que buscar diferentes métodos para encontrar la respuesta. En todo momento se espera que haya revisiones en el proyecto, tanto por la retroalimentación de los compañeros, con los participantes en el trabajo, y por las cuestiones logísticas del trabajo, entre otras cosas.

¿Cómo sería la mejor manera de contestar esta pregunta--hipótesis? Como parte de un aprendizaje amplio, los compañeros hacen y analicen entrevistas, observaciones, encuestas, y otros ejercicios, para dominar la metodología, pero también para poder escoger el mejor método para contestar la pregunta. Una vez terminada esta parte exploratoria, se arma el plan de trabajo, el diseño de la investigación. ¿Es una encuesta estadística? ¿Un estudio de caso? ¿Una observación? ¿Una comparación histórica o espacial?

Ahora podemos empezar a trabajar, pero falta otro paso. ¿Qué efecto puede tener esta investigación en las personas, comunidades, grupos o espacios que participan en ella? Más bien, ¿quién beneficia, aparte de nosotros, de los resultados de este trabajo? Esta cuestión de la ética de la investigación es de tan suma importancia, dado unas experiencias nefastas en nuestra historia.⁴⁶ En muchas partes, los antropólogos tienen un código de ética que cubre su comportamiento intelectual,

⁴⁶ Por ejemplo, los experimentos médicos con prisioneras en Tuskegee [https://es.wikipedia.org/wiki/Experimento_Tuskegee] y el proyecto Camelot * debriefings para la CIA en Tailandia), a hasta el uso de información y células—cuerpos, sin permiso y para fines que contradicen los valores de los participantes (Yanomamo*).

académico y en el trabajo.⁴⁷ Resulta que estos códigos no tienen mucho poder para controlar o castigar. Por ello, y basado en un modelo netamente médico, muchas instituciones en los Estados Unidos y en México, requieren de un formulario de investigación que protege los “sujetos humanos”. Este modelo médico vea la investigación como unidireccional entre investigador sobre el “sujeto”.

En la antropología es más complicado, en el sentido que establezcamos relaciones muchas veces duraderas con los participantes, quienes pueden dirigir, en efecto, la misma investigación. Entonces, para poder recibir la autorización de los comités de protección de los “sujetos humanos”, los antropólogos tenemos que educarlos comités (Lederman*) sobre la investigación social, o bien, plantear la investigación, aunque no sea así, como una investigación con “sujetos”. Este documento es necesario tener antes de proceder a la recolección de datos. Esta etapa también puede resultar en ajustes en la investigación, si, por reglamento o como resultado de la reflexión, nos damos cuenta que un posible daño que podemos provocar. Aparte del documento para un comité, nos incumbe tener en cuenta las cuestiones éticas y practicar la protección de los grupos e individuos con quienes trabajamos.

Ahora si, a la recolección de datos, donde también pueden haber más ajustes en el proyecto. Mi consigna más importante que es necesario registrar todo inmediatamente después de la entrevista, observación, o encuesta para ver errores, huecos y aprender. Por ello, suelo entrevistar un día y transcribir el día siguiente, si es posible. Por lo menos sacar apuntes, si no es posible o necesario transcribir. Los datos antropológicos sin analizar llenan kilómetros de bodegas, no nos sirven para nada. Es mejor menos, y registrado.

Bueno en base al proceso captura de datos e información, con los ajustes que sean necesarios, se llega a un punto, si no final, sino de pausar y reflexionar. Aquí es donde se arma el borrador de su informe, juntado la introducción (tema), la revisión de la literatura y sus conclusiones (teoría), la hipótesis, diseño y metodología, incluyendo la ética—todas estas secciones ya están escritas, hay que revisarlas. Y ahora a lo más importante, presentar la información, y luego analizar y concluir.

No está completo todavía, sin embargo, porque, ¿qué es una investigación de escritorio? sin la retroalimentación de sus compañeros y también de los participantes. Idealmente, se hace una presentación pública con los interesados, y sobre los comentarios que se arrojan, se revisa el borrador, en informe final.

Reflexiones finales y nuevos caminos

Finalmente, una reflexión sobre el proceso de aprendizaje continuo. En Italia, unos estudiantes en una escuela rural tomaron su salón de clase, y dictaron una carta a su maestro sobre la pedagogía que me ha impactado mucho. Los Alumnos de Barbiana, en su Carta a una Profesora, plantean una pedagogía sin exámenes, con

⁴⁷ AAA code, CEA cod(

contenido útil, y tomando en cuenta diferencias en origen e idioma. Esta carta me guía, y como decía Mercedes Sosa, es por eso que me gustan los estudiantes...⁴⁸

*Que vivan los estudiantes
Jardín de nuestra alegría
Son aves que no se asustan
De animal ni policía
Y no le asustan las balas
Ni el ladrar de la jauría
Caramba y zamba la cosa
¡Qué viva la astronomía!*

*Me gustan los estudiantes
Que rugen como los vientos
Cuando les meten al oído
Sotanas y regimientos
Pajarillos libertarios
Igual que los elementos
Caramba y zamba la cosa
Qué viva lo experimento*

*Me gustan los estudiantes
Porque levantan el pecho
Cuando les dicen harina
Sabiéndose que es afrecho
Y no hacen el sordomudo
Cuando se presente el hecho
Caramba y zamba la cosa
¡El código del derecho!*

*Me gustan los estudiantes
Porque son la levadura
Del pan que saldrá del horno
Con toda su sabrosura
Para la boca del pobre
Que come con amargura
Caramba y zamba la cosa
¡Viva la literatura!*

*Me gustan los estudiantes
Que marchan sobre las ruinas
Con las banderas en alto
Pa? toda la estudiantina
Son químicos y doctores
Cirujanos y dentistas*

⁴⁸ Parra, Violeta. Me Gustan los Etudiantes. <https://www.letras.com/mercedes-sosa/63317/>

*Caramba y zamba la cosa
¡Vivan los especialistas!*

*Me gustan los estudiantes
Que con muy clara elocuencia
A la bolsa negra sacra
Le bajó las indulgencias
Porque, hasta cuándo nos dura
Señores, la penitencia
Caramba y zamba la cosa
Qué viva toda la ciencia!
Caramba y zamba la cosa
¡Qué viva toda la ciencia!
Vivir el modelo , modelar el proceso*

Bibliografía

AAA

Motion to rescind American Anthropological Association: Referendum to Rescind The El Dorado Task Force Report [http://www.aaanet.org/stmts/05ref_eldorado.htm] -- Vote Tally: Yes: 846 No: 338

AAA.

El Dorado Task Force Papers Volume II Submitted to the Executive Board As a Final Report May 18, 2002 [http://anthroniche.com/darkness_documents/0599.pdf]

Althusser, L.

1983. Ideología y aparatos ideológicos del estado. La Filosofía como Arma de la revolución. México: SXXI. [Althusser, Louis. 1971. Ideology and Ideological state apparatuses. From L. Althusser, Lenin and Philosophy. New York: Monthly Review Press: 142-6; 162-77. Culture theory and popular culture a reader. pp. 153-164. Second edition. John Storey, ed. 1998. Athens: U GA Press.]

Alumnos de Barbiana.

1975 Carta a una Profesora. Mexico: Ediciones de Cultura Popular. (2ª ed. 1985). Escuela de Barbiana. Título original, Lettera a una professoressa. ©Michele Gesualdi, Firenze, Italia. Los derechos para España de esta traducción, incluido el diseño de la cubierta es de: Hogar del Libro, S.A., 1982 Vergara, 3. 08002 Barcelona. Traducción colectiva de la Casa-Escuela Santiago Uno de Salamanca, con la dirección de J. L. Corzo Toral.

American Anthropological Association.

2009. Code of Ethics [http://www.aaanet.org/cs_upload/issues/policy-advocacy/27668_1.pdf]

Camelot. [https://es.wikipedia.org/wiki/Proyecto_Camelot]

Chagnon, Napoleon A. Yanomamo. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Colegio de Etnólogos y Antropólogos Sociales AC.

2015. Código de Ética del Colegio de Etnólogos y Antropólogos Sociales AC (CEAS).
[http://www.ceas.org.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=471&Itemid=64]
- Díaz del Castillo, **Bernal**.
1943. Historia Verdadera De La Conquista De La Nueva España. Edición de Ramón Iglesia. México: Nuevo Mundo. Pp. 15-17.
- Harner, **Michael**.
1977. The ecological Basis for Aztec Sacrifice. American Ethnologist 4:117-135.
- Johanson, **Donald C** y Maitland **Edey**.
1993. El primer antepasado del hombre. Editorial Planeta. [Johanson, Donald C. And Maitland A. Edey. 1981. Lucy: the Beginnings of Humankind. New York: Simon & Schuster.]
- Lederman, **Rena**.
2006 The Perils Of Working At Home: IRB Mission Creep As Context And Content For An Ethnography Of Disciplinary Knowledges. American Ethnologist 33(4):482-491. [Anthrosource]
- Lederman, **Rena**.
2007 Comparative "Research": A Modest Proposal Concerning The Object Of Ethics Regulation. Polar: Political And Legal Anthropology Review 30(2):305-327. [Anthrosource]
- León Portilla, Miguel, ed. 1962. Broken Spears. The Aztec Account of the Conquest of Mexico. Boston: Beacon Press.
- León Portilla, **Miguel**.
1959. Visión de los vencidos. Disponible en:
<http://web.archive.org/web/20101113172747/http://biblioweb.dgsca.unam.mx/libros/vencidos/indice.html>
- Pink Floyd. [Roger Waters](https://es.wikipedia.org/wiki/Pink_Floyd) [https://es.wikipedia.org/wiki/Pink_Floyd]
- Price, **Barbara**.
1978. Demystification, Enriddlement, and Aztec Cannibalism: A Materialist Rejoinder to Harner American Ethnologist. 5: 98-114.
- Rees, **Martha W**.
2006. Ayuda or work? Analysis of Labor histories of Heads of Household from Oaxaca. Labor in Anthropology. E. Paul Durrenberger and Judith E. Marti, eds. Society for Economic Anthropology Monograph 22:87-110. Disponible en :
https://www.academia.edu/9731385/Ayuda_or_Work_Labor_History_of_Female_Heads_of_Household_from_Oaxaca_Mexico
- Tierney, Patrick.
AAA Darkness in El Dorado. How Scientists and Journalists Devoted the Amazon.
- Warman, Arturo. De eso que llaman antropología mexicana Disponible en:
http://148.201.94.3:8991/F?func=direct¤t_base=ITE01&doc_number=000108283
- Yanomamo [https://es.wikipedia.org/wiki/Pueblo_yanomami]

EXPERIENCIAS COMO APRENDICES Y DOCENTES EN EL TERRENO DE LA INVESTIGACIÓN

Gloria Lara Pinto, Ph.D.

Docente Investigadora
Departamento de Ciencias Sociales
Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán
Tegucigalpa, Honduras
larapinto203@yahoo.com

Del Aula al Campo de los Hechos: Investigación y Docencia en Antropología para no Antropólogos

Desde hace más de tres décadas la autora aporta a la formación de docentes como generalistas de las Ciencias Sociales; no obstante que la carrera se decanta por la historia y la geografía, hay espacios pedagógicos para economía, ciencias políticas, sociología, introducción al derecho y antropología, más la adición relativamente reciente de la gestión del patrimonio cultural y los derechos humanos. Un factor a considerar como un reto en este escenario es la conversión del sistema de educación superior a trimestres en cuyo marco temporal se realiza ahora la enseñanza-aprendizaje de la materia especializante y se incluye una experiencia de campo de carácter exploratorio para la cual se aplican en el aula los pasos básicos de un protocolo de investigación. La experiencia ha mostrado que trece semanas no son suficientes para trascender el ámbito descriptivo y, por otra parte, la eficacia del ejercicio investigativo va de la mano con la madurez creciente del aprendiz y el interés que el tema haya logrado despertar en un individuo o el grupo de trabajo, de tal manera que le motive al seguimiento de la investigación en un posterior espacio pedagógico o en forma independiente. El papel de guía de la autora en la construcción del propio conocimiento de los futuros docentes se enfoca en la demostración del potencial que provee la investigación, y en especial la investigación antropológica, como una herramienta de aprendizaje para enriquecer la docencia.

Antecedentes institucionales

La Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM) fue creada en 1956 como Escuela Superior del Profesorado y obtuvo el estatus de universidad en 1989. En Centroamérica es la única institución de educación superior dedicado a la formación de formadores para todos los niveles del sistema de educación. Su cobertura es nacional con una sede central en la capital -Tegucigalpa, M.D.C.- y tres centros regionales en las principales ciudades del país, San Pedro Sula (noroccidente), La Ceiba (norte-centro), Santa Rosa de Copán (suroccidente) más cuatro sedes regionales en ciudades medias. La UPNFM ofrece 23 carreras a nivel de licenciatura, nueve a través de la Facultad de Ciencia y Tecnología y catorce a través de la Facultad de Humanidades. Además, oferta cuatro maestrías en el área de Ciencia y Tecnología y

doce maestrías en el área de Humanidades más un Doctorado en Educación. En el 2015, la matrícula total a nivel nacional, en las modalidades presencial y a distancia, alcanzó 27,570 estudiantes y la graduación fue de un total de 894 profesionales. (UPNFM 2015, pp. 127 y 128). La planta docente es de 422 profesionales a nivel nacional, de los cuales 28 ostentan un doctorado y 249 tienen maestrías. La UPNFM es miembro del Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA) y de la Organización Universitaria Interamericana (OUI), entre otras.

Los objetivos de acuerdo al modelo pedagógico de la UPNFM son los siguientes:

- a) Formar y perfeccionar a nivel superior los cuadros docentes, técnicos y administrativos que la educación nacional requiere; b) Profesionalizar los maestros sin título docente que laboran en el sistema educativo nacional; c) Contribuir al desarrollo de la investigación científica en todos los campos del conocimiento y en particular investigar la realidad educativa nacional, aplicar y difundir los resultados; d) Contribuir a la conservación e incremento del patrimonio cultural y natural de la nación y divulgar toda forma de cultura y e) Vincular sus actividades con entidades nacionales y extranjeras que persigan los mismos objetivos. [UPNFM 2014, p. 6]

La Vicerrectoría de Investigación y Postgrado (VRIP) entró formalmente en funciones en el año 2005, siendo la autora su primera titular por los siguientes tres años. De esta vicerrectoría emanan las políticas de investigación y dependen la Dirección de Postgrado y el Instituto de Investigación y Evaluación Educativas y Sociales (INIEES), responsable del órgano de divulgación científica, la Revista Paradigma que ya alcanzó su vigésimo primer año de edición en el año 2015, y del Taller Nacional de Elaboración de Perfiles de Proyectos de Investigación, que realizó su segunda edición recientemente en el 2016.

La VRIP también administra el Sistema de Investigación Universitario, el Registro de Investigadores y el Fondo de Apoyo a la investigación. Este fue creado con el objetivo de proveer el capital-semilla para hacer de la investigación científica un quehacer significativo y de calidad en la UPNFM, en especial en el campo de la educación. En el año 2005 se aprobó en el Consejo Superior de la UPNFM el Reglamento del Fondo de Apoyo a la Investigación. Posteriormente, en el año 2014, a partir de un proceso de evaluación sobre su funcionamiento, se actualizó el reglamento y se redefinió la estructura y funcionamiento del Comité Técnico de Gestión, las líneas y modalidades de investigación y los tipos de proyectos a financiar.

En el marco del modelo pedagógico, el fundamento para la investigación se expresa de la manera siguiente:

“La investigación como principio y finalidad de la docencia, debe estar relacionada con la formación docente, ya que este es un elemento definitivo en la calidad de la formación, que ayuda a mantener un proceso de reflexión que contribuya a mejorar la práctica educativa y a transformar el entorno.” [UPNFM 2014, p. 23]

Parte de esta visión es también la relación teoría-práctica en la formación docente, la cual de acuerdo al modelo pedagógico vigente se caracteriza por

“[...] una relación dialéctica entre la teoría y la práctica, ya que ambas deben dialogar y retroalimentarse en un ambiente de colaboración mutua, indisoluble y desarrollada

desde los primeros momentos de la formación y a lo largo de ella en contextos diferentes y con calidad, por parte del estudiante y del profesor en su rol de asesor del proceso.” [UPNFM 2014, p. 23]

Por otra parte, es desde la investigación que se planifica la acción social que se realiza en los proyectos de extensión de carrera; asimismo, mediante el desarrollo de una docencia inspirada en la investigación educativa se mejora el quehacer del profesorado. [UPNFM 2014, p. 48]

Acerca de la experiencia de enseñar y aprender a investigar

Para la contextualización de la experiencia de enseñar y aprender a investigar es necesario mencionar que la autora ha alcanzado dentro del Sistema de Investigación de Investigación Universitario la categoría de docente investigadora después de laborar por diez años a medio tiempo (1984-1994) y como docente a tiempo completo (1999-2016), en el Departamento de Ciencias Sociales. Los cuatro años intermedios, la autora los dedicó a laborar en la reforma educativa para el Proyecto de Mejoramiento de la Calidad de la Educación, específicamente en el Componente de Educación Intercultural Bilingüe (1994-1997), a través del cual se estableció el subsistema de atención diferenciada para los pueblos indígenas y negros de Honduras; por último, la autora coordinó el Proyecto de Educación para las Niñas de Honduras (1997-1998) para el Banco Interamericano de Desarrollo.

Previo a la reforma de los planes de estudio ocurrida entre 2005 y 2008, la autora impartió, en la modalidad de semestres con un período intensivo intermedio, los espacios pedagógicos de Antropología General, Etnología de América y el Seminario de Investigación en Antropología que ofrecía la carrera de Ciencias Sociales, al igual que los espacios pedagógicos de servicio a otras carreras: Antropología de la Familia, Antropología de la Alimentación y Antropología de la Educación. En el contexto de la mencionada reforma de los planes de estudio, que incluyó la conversión del año académico (febrero-noviembre) a trimestres, se incorporaron al pensum de antropología los espacios pedagógicos de Antropología Social y Gestión del Patrimonio Cultural.

Cabe comentar, además, que a partir del año 2011 inició la Carrera de Antropología con dos modalidades, Arqueología y Antropología Social, en la Universidad Nacional Autónoma, para la cual, la autora, como docente por hora, ha impartido clases de especialidad como Seminario de Etnología de Honduras, Etnohistoria, Teorías de la Antropología I y II Introducción a la Antropología Lingüística, Seminario de Pueblos Indígenas en el Contexto Mundial Contemporáneo, Familia, Genealogía y Parentesco, Antropología y Derechos Humanos. La pertinencia de este detalle tiene que ver con la reciente incorporación a partir de 2016 de tres asignaturas que cubren estos contenidos, por supuesto con las correspondientes adecuaciones al nivel, de los dos últimos años de bachillerato. Es decir, en términos laborales, los graduados de la carrera de Antropología de la UNAH presentarán una competencia a los graduados de Ciencias Sociales de la UPNFM. Un ligero escollo para aquellos es que tendrán que absolver la formación pedagógica para el nivel medio, pero dada la carencia de profesionales especialistas en la materia en el ámbito nacional, las probabilidades se presentan prometedoras.

El énfasis que la reforma de los planes de estudio de la UPNFM puso en la investigación, en especial en la investigación-acción [ver Cárcamo López 2015], ha venido a legitimar una práctica que, al igual que la autora, otros docentes ya desarrollaban desde sus espacios pedagógicos. Partiendo de una formación antropológica⁴⁹ con tendencias boasianas⁵⁰ en referencia a la cobertura de las cuatro subdisciplinas clásicas, que marcaron el entusiasmo con que la autora se aplicó desde el primer día de su regreso a Honduras y por los próximos años (1980-1985) al mayor rescate arqueológico emprendido por el estado en una zona marginal a Mesoamérica, previo a la construcción de la principal represa hidroeléctrica del país. Con esta enriquecedora experiencia de campo también en términos etnográficos, la autora se inició en la docencia y de manera sobreentendida introdujo en su cátedra estrategias para incentivar la curiosidad científica de los y las estudiantes (visitas a museos; recorridos de parques, plazas, mercados y cementerios; asistencia a charlas temáticas fuera del horario de clases; visitas a sitios arqueológicos cercanos con distintas manifestaciones como arte rupestre, lugares de obtención de materia prima, fortalezas, grutas y cuevas⁵¹; asistencia a servicios religiosos de diferentes denominaciones; participación en fiestas patronales; narración de tradición oral, registro de recetas de la culinaria regional⁵²; asistencia a presentaciones de obras teatrales, danza y conciertos; visitas a lugares declarados centros históricos, centros de producción alfarera o de productos de distintas fibras⁵³). Los objetivos y justificación de estos ejercicios son expresados en las sesiones de clase para cada espacio pedagógico en particular, al igual que los medios que se aplicarán y la secuencia en que se irán realizando las actividades (cronograma de trabajo) más los recursos que se utilizarán para lograrlos y, por supuesto, los resultados finales que se esperan.

Las visitas exploratorias antes mencionadas se realizan en pequeños grupos (cuatro a cinco estudiantes) que luego reportan a sus compañeros oralmente y en el transcurso del período hacen un esfuerzo de acuerdo a su nivel para elaborar un informe escrito. Paralelamente a la práctica y previo a la visita de campo, cada grupo recopila la bibliografía básica utilizando desde el principio las normas APA, las cuales han sido adoptadas preferentemente por la UPNFM. La búsqueda se realiza en las

⁴⁹ La autora hizo toda su carrera en la Universidad de Hamburgo previo al proceso de convergencia europea y obtuvo su doctorado en 1980, en un programa de estudios del antiguo sistema europeo; por tanto, su carrera principal se titulaba *Altamerikanische Sprachen und Kulturen* (Antiguas Lenguas y Culturas Americanas) y sus dos carreras complementarias fueron *Völkerkunde* (Etnología) y *Vor-und Frühgeschichte* (Prehistoria); en esta última recibió su entrenamiento como arqueóloga. Se trataba pues de una formación absuelta en dieciséis semestres con un fuerte énfasis desde el inicio en el trabajo independiente investigativo, documental y de campo más la iniciación en la epigrafía y dos lenguas clásicas opcionales (nahuatl, quiché, maya yucateco y quéchua).

⁵⁰ Por supuesto, se entiende aquí que Franz Boas fue heredero de una antigua tradición académica alemana que también influenció decisivamente a la naciente antropología norteamericana. No siendo este el espacio para tratarlo más a fondo, la autora se remite al capítulo 1 del libro de Váldez Gásquez (2006).

⁵¹ En consideración a la peligrosidad de las cuevas, solamente se ha incorporado en las visitas al Parque Arqueológico Talgua, en el oriente de Honduras, preparado para la visita turística y localizado a unas cuatro a cinco horas de distancia por carretera pavimentada.

⁵² Un buen número de estudiantes proceden de diferentes regiones del país, debido a que no todas las carreras se ofrecen en los centros regionales o sedes de la UPNFM.

⁵³ Esta exposición al mundo real -dígase trabajo de campo- ya fue discutida por Krotz: [El] “trabajo de campo” pretende identificar aquí una típica forma de aproximación general a los fenómenos socioculturales, que engloba y da un matiz peculiar a una multiplicidad de técnicas para la obtención y el análisis de información.” (1991, p. 50)

bibliotecas, hemerotecas y centros de documentación existentes en la ciudad y también en los institutos de investigación del estado como el Instituto Nacional de Estadísticas, organizaciones no gubernamentales, asociaciones de la sociedad civil, entre otros. Con la introducción de las tecnologías de información, los y las estudiantes reciben indicaciones sobre el buen uso de las fuentes de información digital en los servidores generales y el nivel de confianza de los datos que ofrecen; los servidores académicos y la inadmisibilidad del “corte y pega”, en especial sin las correspondientes citas. Se indica la utilización de las páginas de las diferentes dependencias estatales y los gobiernos locales y se recomienda la corroboración o actualización de los datos con visitas presenciales a sus sedes físicas, o la confrontación de la información con los técnicos gubernamentales. En el ejercicio de revisión se va afianzando la confianza en la pesquisa y se monitorea la aplicación de los aspectos formales.

A medida que se van acumulando los datos y se conoce satisfactoriamente el tema se hace énfasis a través de ejercicios en el aula y fuera de ella, en forma individual o colectiva de la observación participante. Es más, en los espacios pedagógicos iniciales (Antropología General y Etnología) los y las estudiantes preparan una guía de observación por grupo en la que incluyen todos aquellos asuntos que consideran importantes y luego ésta se precisa en el aula con el concurso de todos. El siguiente paso es la elaboración de un instrumento para las visitas exploratorias de campo. En este punto, los y las estudiantes tienden, por lo general, a elaborar una encuesta, a pesar de las distintas técnicas discutidas en clase, por lo que se hace necesario un ejercicio intermedio de elaboración de una batería de preguntas abiertas o mixtas que luego cada grupo ajusta a sus necesidades. El resultado es una entrevista semiestructurada en la mayoría de los casos. Solamente en los espacios pedagógicos avanzados (Antropología Social o el Seminario de Investigación en Antropología que se planifica alrededor de un tema libre cada vez), siempre y cuando los y las estudiantes hayan cursado con la autora los espacios pedagógicos iniciales, se ha logrado aplicar otras técnicas como entrevistas a profundidad, el método genealógico o historias de vida. En algunos casos se han transcrito documentos del Archivo Nacional de Honduras y realizado un análisis crítico de su contenido. Sin embargo, para esta breve incursión en la paleografía, la autora ha seleccionado y examinado previamente los documentos por temática, dificultad y extensión y los grupos de estudiantes han recibido atención personalizada de parte de un colega historiador con vasta experiencia en el manejo de este tipo de fuentes.

El análisis de toda la información obtenida, bibliográfica, documental y etnográfica se realiza grupalmente en trabajo independiente y con la asistencia de la autora en el aula para preparar la primera entrega de los resultados en forma oral, con ayudas visuales u otro tipo de ayudas didácticas que consideren pertinentes los y las estudiantes (muestra culinaria, narraciones grabadas en campo, fotografías antiguas y recientes, presencia de alguno de los informantes, carteles, trífolios, videos que ilustren la experiencia). El grupo tiene a su disposición cincuenta y cinco minutos, espacio en el cual todos deben participar activamente como presentadores, incluyendo un tiempo prudencial para preguntas de sus compañeros y de la docente. Algunos grupos han elaborado videos cortos de 3 a 8 minutos y la autora ha brindado apoyo para la edición formal del mismo a fin de que se reconozcan los créditos. La presentación oral pone de manifiesto las fortalezas y debilidades del esfuerzo investigativo y, una vez identificadas

éstas últimas, el grupo tratará de superarlas para el trabajo escrito (máximo de diez páginas de texto a un espaciado de 1.5 en Times New Roman 12)

El asunto del consentimiento previo, libre e informado de los y las entrevistados y otros informantes es discutido repetidamente en el aula en relación a las explicaciones sobre el tema del trabajo y sus objetivos, uso de grabadoras, cámaras fotográficas y resguardo de la identificación de los y las informantes. De la misma manera se hace hincapié en el cumplimiento de las peticiones de los y las informantes que generalmente consisten en obtener una copia del trabajo escrito final y el registro fotográfico.

Todos los pasos del proceso de enseñar y aprender a investigar son evaluados por separado y de acuerdo al nivel del espacio pedagógico. Así, dependiendo de la madurez de los y las estudiantes los esfuerzos investigativos pueden constituir en su conjunto del 40% al 50% de la evaluación sumativa y formativa. Aquí se sigue el concepto de UNESCO (2005) sobre evaluación como “[...] el proceso de recogida y tratamiento de informaciones pertinentes, válidas y fiables para permitir, a los actores interesados, tomar las decisiones que se impongan para mejorar las acciones y los resultados.” [Rosales Mejía, 2014: 3]. En este sentido, la autora se adhiere a la definición de la evaluación formativa y sumativa en los términos siguientes:

[Evaluación formativa] “es la que se realiza durante el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje para localizar las deficiencias cuando aún se está en posibilidad de remediarlas, esto es, introducir sobre la marcha rectificaciones a que hubiere lugar en el proyecto educativo y tomar las decisiones pertinentes, adecuadas para optimizar el proceso de logro del éxito por el alumno.” [Mientras que la evaluación sumativa] “tiene por objetivo establecer balances fiables de los resultados obtenidos al final de un proceso de enseñanza-aprendizaje. Pone el acento en la recogida de información y en la elaboración de instrumentos que posibiliten medidas fiables de los conocimientos a evaluar.” [Rosales Mejía, 2014:3]

Una innovación reciente en el plan de estudios de todas las carreras de la UPNFM ha sido, desde el año 2015, formalizar como requisito de graduación la redacción de un artículo científico publicable, resultado de los seminarios de investigación (en el caso de la carrera de Ciencias Sociales las opciones son antropología, historia, economía y geografía). Cabe la acotación que en un período académico de trece semanas no le ha sido posible a la autora llevar a su término riguroso un trabajo de investigación con estudiantes que fuera susceptible de superar el escrutinio de una lectura de pares. De hecho, hasta la fecha solo un grupo se ha mantenido interesado a lo largo de dos espacios pedagógicos consecutivos (Antropología Social y Gestión del Patrimonio Cultural) durante el 2013 y 2014, es decir, previo a que tal emprendimiento fuera un requisito de graduación. La motivación espontánea de este grupo de seis estudiantes se vio reforzada por los incentivos académicos (reconocimiento de las horas invertidas en el trabajo de campo y gabinete como trabajo comunitario⁵⁴) y financieros (subvención y transporte para su trabajo de campo) que el Departamento de Ciencias Sociales y la Vicerrectoría de Investigación y Postgrado les ofrecieron. Así, a lo largo de ambos espacios pedagógicos se planificó y desarrollo el protocolo de investigación, la recopilación bibliográfica y se validaron los instrumentos; en primer período de 2014 se realizó el trabajo de campo con la autora y

⁵⁴ A los seis estudiantes participantes les fueron reconocidas un total de 100 horas de trabajo comunitario.

el posterior trabajo de gabinete. El resultado fue un artículo conjunto titulado *Desde la tierra del Marchala: Tradición oral de Ocotepeque vuelta contar en el Siglo XXI*, pendiente de publicación en la revista *Yaxkin* del Instituto Hondureño de Antropología e Historia.

Postulación de un proyecto de investigación con estudiantes

En la convocatoria del Fondo de Apoyo a la Investigación correspondiente al año 2012, la autora postuló un proyecto de investigación como investigadora principal, más el acompañamiento de un colega antropólogo del Departamento de Ciencias Sociales. El proyecto se concibió con dos componentes, una investigación etnohistórica y arqueológica⁵⁵ y un registro de tradición oral en la región suroccidental de Honduras, colindante con El Salvador y Guatemala, en el territorio del pueblo chortí. De tal manera que la investigadora principal sería responsable directa del primer componente y el investigador asociado del segundo. El otro aspecto de interés del proyecto consistía en involucrar estudiantes en el segundo componente, a través de los espacios pedagógicos que atienden ambos investigadores. Lastimosamente, el investigador asociado desistió de continuar una vez que el proyecto fue aprobado por compromisos laborales asumidos en el entretiem po entre la postulación y la aprobación del proyecto (junio del 2012-septiembre 2013) y desembolso de los fondos (enero 2014). Los datos de identificación del proyecto, siguiendo el formato del Fondo de Apoyo a la Investigación, se presentan abreviados a continuación:

Nombre el Proyecto: Identidad Etnica en el Contexto Etnohistórico y Político de la Frontera: El Caso de los Chortís de Honduras

Palabras claves o descriptores: Etnicidad, pueblos originarios, frontera sureste de Mesoamérica

Resumen Ejecutivo: La resignificación de la pertenencia étnica puede pasar por diferentes estadios que se proyectan desde el tiempo mítico a la vida contemporánea. Tal parece ser el caso de los actuales chortís hondureños, separados geográficamente en dos núcleos de población diferenciados como “chortís de Copán” y “chortís de Ocotepeque”, en una región en donde ocurrió un múltiple trasiego de pueblos, tanto en época remota como reciente, previo a la conquista española. Sin embargo, ambos núcleos de indígenas han reivindicado desde 1994 una etnicidad ancestral común en el marco de la nación hondureña y este estudio profundizará en las circunstancias que pueden conducir al reavivamiento o redefinición de la etnicidad de un pueblo en la época actual a partir de un pasado cultural común evidenciado en el registro etnohistórico y etnográfico.

Programa y línea de investigación favorecidas

Área temática: Formación docente

Línea de investigación: Representaciones sociales

Unidad académica participante: Departamento de Ciencias Sociales

⁵⁵ La investigadora principal había iniciado en el 2009, la documentación del tema en forma bibliográfica y documental y había presentado un avance en el 2010 en VI Congreso del Consejo Europeo de Investigaciones Sociales de América Latina (CEISAL).

Estudiantes participantes: Antropología Social y Gestión del Patrimonio

Duración del proyecto: 12 meses

Sustento teórico: El istmo centroamericano se ha dividido tradicionalmente en el Área Cultural Mesoamericana hacia el norte y el Área Cultural Intermedia hacia el sur. Ambas comparten una fluctuante frontera en alguna parte entre el occidente y centro de Honduras y la península de Nicoya en el noroeste de Costa Rica y ambas áreas culturales se extienden más allá de las fronteras políticas modernas de Centroamérica [ver Lara Pinto 1996]. Frecuentemente, el mantenimiento riguroso de estas áreas culturales tiende a oscurecer la naturaleza dinámica de las zonas de cambio paulatino o transición de una a otra área cultural y más aún dentro de una misma área cultural, en donde existen subáreas, es decir territorios que tienen más en común entre sí que con otros.

En palabras de Kohl “[...] la etnicidad es una forma más universal de identidad grupal con un pasado que se puede extender hasta los tiempos históricos más tempranos, es más, quizá hasta los mitos de la prehistoria, pero que nunca puede ser seguramente rastreado [...] un grupo es un *ethnos* distintivo cuando se considera a sí mismo como tal y es considerado como tal por otros grupos...Este atributo de categorización es el más importante, un rasgo para el cual no existe necesariamente un correlativo con la cultura material...” [1998; 231]

Planeamiento del problema: Mientras el núcleo de población indígena en Copán ha respondido históricamente a la denominación de “chortís”, en Ocotepeque han sido simplemente conocidos, hasta hace unas décadas, como “indios de San Andrés” o “el común de indios de San Andrés”, en referencia al patrono de la Antigua Ocotepeque, su principal asentamiento. La pertenencia étnica del núcleo residente en Copán se encuentra claramente definida por su colindancia con el territorio chortí guatemalteco en donde está vigente el uso de la lengua; en cambio la pertenencia étnica se ve matizada en la zona transfronteriza de El Salvador y Honduras por el uso exclusivo del español. Se trata en efecto en el presente de poblaciones que presentan características sociales y económicas diversas y, por ello, cabe entonces cuestionar sus orígenes étnicos y lingüísticos bajo el argumento que esta reivindicación de una etnicidad ancestral panchortí obedecería simplemente a motivaciones de su agenda política frente al Estado hondureño. Ver [Lara Pinto, 2002] y [Lara Pinto 2006]

Objetivo general: Profundizar en las circunstancias que pueden conducir al reavivamiento o redefinición de la etnicidad de un grupo en la época actual a partir de un pasado cultural común evidenciado en el registro arqueológico, etnohistórico y etnográfico.

Objetivos específicos:

- Analizar la formación y transformación de identidades del pasado remoto al tiempo actual evidenciado en el caso de los chortís.
- Aportar las evidencias arqueológicas y documentales y etnográficas sobre la definición geopolítica del territorio suroccidental de Honduras (la frontera suroeste de Mesoamérica)
- Explicar desde una perspectiva antropológica la situación presente de organización y reivindicación del pueblo chortí en Honduras

-Incorporación de estos conocimientos en la formación de los docentes de Ciencias Sociales y divulgación a diferentes públicos.

-Reivindicación del héroe mítico chortí Copán Cael como un personaje histórico que organizó la resistencia indígena contra los españoles a inicios del Siglo XVI, en el actual Departamento de Ocotepeque.

El cumplimiento del primer objetivo específico hace necesario, el cumplimiento del segundo, puesto que ese es el medio que aportará las evidencias para el análisis; con el tercer objetivo se intentará establecer la vinculación del pasado remoto con el presente. El cuarto objetivo reconoce la obligatoriedad de que los resultados de la investigación aporten al proceso de enseñanza-aprendizaje de los futuros docentes de Ciencias Sociales, así como el compromiso de llevar conocimiento a la ciudadanía para el afianzamiento de la identidad nacional.

Justificación: El énfasis de la investigación arqueológica y etnohistórica en Honduras se ha concentrado en la región correspondiente a Mesoamérica y su frontera inmediata, es decir su periferia sureste y esto está en función directa con las características culturales que le dan su sello. Sin duda, es todavía una tarea inacabada establecer la relación entre las poblaciones arqueológicas que ocupaban el territorio de la actual Honduras en la más remota antigüedad y aquellas otras cuya existencia atestiguan los europeos a principios del siglo XVI. Sin embargo, las concepciones alimentadas por la interpretación de los hallazgos arqueológicos, han contribuido a la reivindicación de una determinada identidad étnica. Este sistemático desconocimiento de la existencia de otras culturas antiguas en Honduras, tanto o más antiguas que la maya, ha conducido a una exaltación de las raíces mayas en detrimento de los otros pueblos originarios en la propuesta de nación y solo recientemente se han abierto brechas para enmendar este sesgo en los libros de texto y en los contenidos programáticos de la educación nacional.

En especial cuando se trata de asuntos de promoción turística, se ha generalizado la idea de que Mesoamérica y la Zona Maya son una y la misma cosa; la zona maya se extiende a conveniencia más allá de sus fronteras orientales, desvirtuando con ello el legado de otras identidades. El multifacético universo mesoamericano es reducido a una única cultura y esto ha dado paso, al mismo tiempo, a la noción de que los antiguos mayas vivían sin excepción en impresionantes centros urbanos y que, al ser abandonados en las tierras bajas al final del período Clásico (800-1000 d.C.), desapareció una sociedad por entero y no solo uno de sus segmentos.

A partir del siglo XIX en Honduras, como en otros países centroamericanos, la nación-estado emergente construyó una identidad nacional propia, lo cual requirió de un activo olvido o mal recordar y del redescubrimiento o invención del pasado. Los mitos del origen nacional tuvieron que ser elaborados a partir de una variedad de fuentes, incluyendo, en forma notable, los restos materiales encontrados dentro de las fronteras territoriales demarcadas para el estado emergente. En consecuencia, la asociación entre el desarrollo de la arqueología y la construcción de la nación fue tan obvia que se mantuvo en gran parte sin cuestionamientos a través de todo el siglo XIX y la mayor parte del XX. Ahora bien, el significado nacionalista adjudicado a los datos arqueológicos varió también de acuerdo a la disponibilidad de los registros históricos, el peso relativo de las fuentes históricas y arqueológicas y el contenido empírico de esos registros.[Kohl 1998]

En consecuencia, esta investigación, si bien intenta aportar al conocimiento sobre el pueblo chortí y su devenir histórico antes y después del auge de la cultura maya clásica, lo hará dentro del marco de la convivencia en un mismo espacio con otros pueblos originarios hondureños e inmigrantes, poniendo de manifiesto la naturaleza dinámica de las relaciones interétnicas.

Este último párrafo reitera el reconocimiento de los chortís como un grupo hablante de una lengua maya (los hablantes de proto-chortí se establecen en la frontera sureste de Mesoamérica en el año 100 d.C.), por lo que su papel como participantes de la cultura maya clásica (400-1,000 d.C.) amerita una discusión. Sin embargo, puesto que se trata de un territorio de convergencia entre dos áreas culturales, también se considerarán sus relaciones con los pueblos que evidencian un registro más antiguo de ocupación en este territorio, así como los tardíos inmigrantes mexicanos.

Metodología: La primera parte de este trabajo se ha realizado en base a investigación bibliográfica y documental (2010 y 2011). Asimismo, se presentaron dos avances en congresos internacionales de especialistas para someterlo al escrutinio de pares (VI Congreso del Consejo Europeo de Investigaciones Sociales de América Latina (CEISAL) Independencias-Dependencias-Interdependencias, Eje I, Simposio 4: Pertenencias y Fronteras: Dinámicas Políticas e Identitarias de Pueblos Indígenas. Toulouse, Francia, 30 de junio-3 julio 2010 y II Coloquio Internacional: Del Mestizaje a la Hibridez: Categorías Culturales en América Latina. Centro de Investigación en Identidad y Cultura Latinoamericana (CIICLA), Cátedra Humboldt, Vicerrectoría de Investigación de la Universidad de Costa Rica. San José, 9-10 de septiembre 2010).

A continuación, se obtuvieron las fuentes bibliográficas más recientemente publicadas fuera del país sobre el tema [Sánchez 2003, entre otros], se revisó la nueva bibliografía y se incorporaron nuevos datos al documento de investigación. Todo lo anterior permitió establecer los vacíos aún pendientes de analizar y se redefinieron las tareas pendientes de la manera siguiente:

- A. Prospección arqueológica en zonas previamente identificadas del suroccidente y mapeo de sitios momento del contacto (Siglo XVI) y levantamiento de mapas rectificadores de sitios.
- B. Registro de tradición oral de la región en relación a los pobladores originarios en el siglo XVI y sus descendientes.
- C. Análisis de resultados y presentación de los mismos a los públicos especializados.
- D. Preparación de manuscritos para publicación.
- E. Elaboración de un proyecto para exploración arqueológica intensiva de sitios momento del contacto en el suroccidente de Honduras (para realizarse a mediano plazo).

Indicadores de seguimiento y evaluación (especificar los indicadores (de logro) para cada objetivo de acuerdo al cronograma propuesto):

-Se ha sistematizado el conocimiento (estado del arte) desde el pasado remoto al presente sobre el pueblo chortí en la frontera sureste de Mesoamérica en interacción con los otros pueblos originarios que convergieron en este territorio.

-Se han identificado los sitios arqueológicos del momento del contacto (Siglo XVI) y se ha realizado una descripción preliminar de los mismos en la región previamente

delimitada. Las fuentes hacen referencia con claridad a un sitio arqueológico de importancia, pero la experiencia de la investigadora principal permite presumir la existencia de otros más; sin embargo, esto no es posible precisarlo numéricamente.

- Se ha recopilado la historia oral de la región sobre los acontecimientos al momento del contacto en la región en las versiones aún existentes entre indígenas y mestizos.

- Se ha presentado un ciclo de conferencias sobre los hallazgos al público calificado y se ha propiciado discusión profesional al respecto.

- Se ha capacitado a un grupo de estudiantes de Ciencias Sociales en la aplicación *in situ* de entrevistas y en observación participante.

- Se han elaborado e impartido talleres de capacitación para docentes y estudiantes sobre los hallazgos y la incorporación de los mismos en sus espacios de desempeño docente.

- Se ha preparado un manuscrito de alta calidad para publicación a través del Sistema Editorial de la UPNFM.

Resultados esperados:

- Informes de avance de resultados del trabajo de campo (prospección arqueológica y recopilación de historia oral).

- Ciclo de conferencias para docentes, estudiantes y público en general.

- Diseño y ejecución de talleres para docentes y estudiantes de Ciencias Sociales

- Documento de alta calidad para publicación

Presupuesto: Ca. \$6,000.00

Desafíos para la puesta en marcha del proyecto de investigación

La especificidad del proyecto se estableció por medio del marco temporal y el problema clave a tratar en el mismo –identidad étnica en la frontera de un pueblo originario, los chortís. Así, el énfasis se puso no en todos los patrones culturales, sino específicamente en aquellos patrones que en el registro etnohistórico y arqueológico se perfilan como privilegiados por los mismos chortís para definirse como distintos, es decir definir su identidad frente a otros pueblos originarios en el tiempo y en el espacio de interacción que se da en la frontera flotante entre el sureste de Mesoamérica y noroeste del Área Intermedia.

La anterior esquematización de la ocupación del territorio que nos ocupa, por pueblos con diferentes formaciones histórico-sociales y lenguas, desde el pasado remoto hasta las vísperas de la conquista española, señala hacia algunas de las causas del trasiego de ideas y de cultura material evidenciado en el registro arqueológico y lingüístico. Los escenarios resultantes de la interacción de los diferentes pueblos –incluyendo los chortís- que por relativamente largos períodos de tiempo compartieron el territorio, son múltiples, pero si el enmarque hubiera sido el conflicto, esto pudo haber propiciado la exaltación de rasgos de cultura que subrayaran las diferencias entre unos pueblos y otros; si, por el contrario, se hubiera dado una relación armónica, más bien se hubieran encaminado procesos de complementariedad. Las soluciones parecen haber sido variadas y cambiantes a través del tiempo, pero se perfila en el registro conocido una tendencia a mantener identidades distintivas basadas en un origen mítico o real,

una lengua propia, una organización social diferenciada y un uso del espacio que refleje avance o retroceso según fueran o no propicias las condiciones reinantes. Todo lo anterior se encuentra en congruencia con el problema de investigación planteado dentro de la línea de investigación seleccionada.

La frontera sureste de Mesoamérica es entendida como el territorio de máxima expansión de esta área cultural, que crea un espacio difuso de interacción con otros pueblos no mesoamericanos, en este caso concreto con aquellos pertenecientes al Área Cultural Intermedia y, como es sabido, ambas áreas culturales convergen en Honduras. Por ello, se ha definido ese espacio siguiendo a Giménez (2007, p. 26): “La frontera flotante es un espacio social de hibridación cultural, un espacio en que la propia identidad se transforma vertiginosamente de acuerdo a las perspectivas heredadas y a las fuerzas cambiantes que afectan la realidad social.”

El área temática en que se enmarcó el proyecto es la formación docente y la línea de investigación a que está adjudicado son las representaciones sociales. Este enmarque y adjudicación, en un inicio, no fue comprendida por los lectores de la propuesta, objetando que se trataba de una investigación en antropología cultural pura y que faltaban las categorías o articulaciones con la educación. Sin embargo, el Objetivo Institucional del Sistema de Investigación en la Universidad 2012-2013 se refiere a *desarrollar la investigación científica en todas las áreas de formación de la Universidad*. La antropología cultural es, por tanto, una de las áreas de formación de la UPNFM como parte de los espacios pedagógicos que se imparten en la Carrera de Ciencias Sociales; la formación en antropología cultural contribuye también a la realización de, cuando menos, uno de los ejes transversales del curriculum cuya relevancia es puesta de manifiesto en esta postulación, es decir la identidad nacional.

En cuanto a la vinculación con la educación, prevaleció la selección del área temática Formación Docente debido a que no existe ningún trabajo publicado que aborde de manera integral y dentro del marco temporal que propone esta investigación el problema planteado, lo cual significa que los docentes de Ciencias Sociales no disponen de un texto que puedan utilizar para abrir nuevas avenidas del conocimiento en este tema y presentar el estado del arte en el tema a sus estudiantes. Por ello, la publicación de los resultados será un recurso para enriquecer la formación de los futuros docentes de ciencias sociales.

El dinamismo que caracteriza a las culturas y la capacidad de adaptación que muestran los grupos humanos, en general, hace que los patrones de comportamiento, así como las creencias, entre otros, se reconfiguren, se ajusten a nuevas circunstancias o hasta desaparezcan. Un ejemplo concreto, son las lenguas que a pesar de ser uno de los elementos de mayor poder identitario dentro de un grupo humano, bajo condiciones adversas son susceptibles de desaparecer en pocas generaciones. Sin embargo, el problema de investigación que este proyecto aborda no es la desaparición de la lengua chortí en Honduras y el mantenimiento de la misma en la región colindante de Guatemala, aun cuando se incluirá una discusión al respecto.

El problema de investigación está referido a las causas que condujeron al retraimiento de la ocupación chortí previo a la conquista española en la frontera sureste de Mesoamérica, las diferentes estrategias utilizadas para resguardar esa identidad étnica en el Departamento de Ocotepeque con respecto al Departamento de Copán

durante el período colonial, el aparente sumergimiento de la población chortí de Ocotepeque del Siglo XIX al XX y el resurgimiento de esa identidad y la reivindicación de la misma, apelando a una etnicidad ancestral, retrotraída desde un pasado remoto, por los chortís del Departamento de Copán. De lo expuesto se desprende que los altibajos por los que han pasado estos dos núcleos de población por separado, indujeron cambios en sus patrones de cultura, dieron lugar a distintas relaciones interétnicas, a la búsqueda y aplicación de distintas estrategias de sobrevivencia y a la solución independiente de conflictos. No obstante, justificado o no objetivamente, sigue prevaleciendo la convicción de una identidad común.

En lo que se refiere a la línea de investigación, se seleccionó Representaciones Sociales partiendo del entendido que se refiere al concepto profundizado en psicología social, pero de amplio uso también en ciencias sociales. Según Dario Paéz [1987; 316-117] cuatro son las características esenciales de las representaciones sociales:

1. “Privilegiar, seleccionar y retener algunos hechos relevantes del discurso ideológico concernientes a la relación sujeto en interacción, o sea descontextualizar algunos rasgos de este discurso
2. Descomponer este conjunto de rasgos en categorías simples naturalizando y objetivando los conceptos del discurso ideológico referente al sujeto en grupo.
3. Construir un ‘mini-modelo’ o teoría implícita, explicativa, evaluativa y explicativa del entorno a partir del discurso ideológico que impregna al sujeto.
4. El proceso reconstruye y reproduce la realidad otorgándole un sentido y procura una guía operacional para la vida social, para la resolución de problemas y conflictos.” (en Mora 2002. p. 8)

De tal manera que la decisión de enmarcar el proyecto en la Línea de Investigación Representaciones Sociales se basó en la reflexión de que [...] “las representaciones sociales emergen determinadas por las condiciones en que son pensadas y constituidas, teniendo como denominador el hecho de surgir en momentos de crisis y conflictos”. [Moscovici 1961 y 1979 en Mora 2002: 8] El caso de los chortís es emblemático en este sentido, aunque no es el único en la “frontera” y se enmarca en la propuesta de que

[...] “las representaciones sociales requieren responder a tres necesidades a) clasificar y comprender acontecimientos complejos dolorosos; b) justificar acciones planeadas o cometidas contra otros grupos y c) **para diferenciar un grupo respecto de los demás existentes, en momentos que pareciera desvanecerse esa distinción.** En suma, causalidad, justificación y diferenciación social”. [Tajfel en Paéz 1987: 300] en [Mora 2002: 8]

(Las negritas son de la autora).

El Proceso de la Investigación

La autora inició la primera etapa de la investigación con la búsqueda y análisis de las fuentes bibliográficas y documentales tres años antes (2009) de la postulación al Fondo de Apoyo a la Investigación de la UPNFM, en su tiempo libre y por cuenta propia, y fueron precisamente los avances alcanzados en ese ejercicio los que permitieron

establecer los vacíos aún pendientes de analizar y la redefinición de tareas para ejecutar la segunda etapa de la investigación, es decir la corroboración de las fuentes en el terreno, la exploración arqueológica y la inclusión del registro de la tradición oral entre los chortís del Departamento de Ocotepeque y el cierre de la misma con una publicación. Todavía queda pendiente una tercera etapa que cumplir que será motivo de otra postulación.

La capacitación de los y las estudiantes participantes en el trabajo de campo, análisis de la recopilación de tradición oral y redacción de un informe de investigación fue realizada en dos espacios pedagógicos (Antropología Social y Gestión del Patrimonio Cultural) durante 2013 y 2014. Solamente seis (6) estudiantes mantuvieron su interés y realizaron el trabajo de campo en febrero de 2014 en 17 comunidades chortís, en los municipios de Nueva Ocotepeque, Sinuapa, Santa Fe y Concepción, fronterizos con El Salvador y Guatemala. Después de la aplicación de sesenta entrevistas abiertas a partir de preguntas guías, en los meses de marzo a mayo 2014, realizaron la transcripción con un promedio de seis páginas por entrevista. Asimismo, caracterizaron la muestra de informantes en los distintos municipios (edad, origen, escolaridad, oficio o profesión, datos familiares) y concluyeron con un análisis de personajes y motivos. Adicionalmente, los estudiantes sistematizaron la bibliografía sobre tradición oral hondureña con énfasis en la región chortí y redactaron un borrador para una publicación.

Con participación de los y las estudiantes se organizó una presentación de los resultados de la recopilación de tradición oral desde la Vicerrectoría de Investigación Postgrado. Aunque los otrora estudiantes, ahora son graduados ejerciendo su profesión en la ciudad y sus cercanías, mantienen el entusiasmo por el cumplimiento de dos compromisos pendientes, la presentación de sus experiencias como investigadores noveles en la Sede Regional de Santa Rosa de Copán y en la Comuna de Indígenas Chortís de Ocotepeque.

Resultados desde el registro de tradición oral: *Copán Calel*, el gran ausente en la memoria colectiva

En la reciente historiografía ha surgido un marcado interés por establecer la veraz existencia de los héroes míticos de la resistencia indígena [van Akkeren 2004 y 2008] y del peso de la participación en la conquista de Centroamérica de los ejércitos nativos [Matthew 2008; Oudijk 2008]. En este interés se alinea la jornada organizada por la Asociación para el Fomento de los Estudios Históricos en Centroamérica: “Participaciones Indígenas en la ‘conquista’ y las nuevas interpretaciones” [Taracena 2008].

El mítico personaje de la resistencia temprana en el suroccidente de Honduras contra la invasión española, *Copán Calel*, cobra vida en la relación de Antonio de Fuentes y Guzmán [1933:203-209] que constituye la versión original, de donde otros escritores posteriormente han resumido, acortado y hasta traducido al inglés la secuencia de acontecimientos:

[*Copán Calel*] aliado [...] con el Señor de *Yzquipulas* [...] hizo no poco impedimento a nuestras armas, en la ocasión de la conquista de *Yzquipulas*, no solo

con gente armada... sino con copiosas vituallas [...] Pero llegada nuestra gente a los confines de aquel dominio de *Copán*, le halló tan prevenido, y reforzado, que unido [...] formó un campo de treinta mil hombres de guerra [...] bien prevenidos de macanas, flechas, y hondas, y víveres [...] para muchos días [...] Mas habiéndose acercado a su campaña sesenta infantes españoles... y cuarenta caballos, que estos, y el tercio de ochocientos tlascaltecos, mexicanos y cholultecos... iban subordinados a Hernando Chávez, que terminada la guerra de *Yzquipulas*, quizo seguir [...] por aquella parte oriental... dio vista a la defensa de *Copán*, reconoció el sitio, y acuarteló su ejército, donde no pudiese ser ofendido...de flechas, y ondas de los copanes. Había aumentado Hernando de Chávez, aquel ejército con otros mil flecheros mitecos, y puesto el campo en lugar abierto [...] trató de asediar a el enemigo, de suerte que lo privase de nuevos socorros de gente y víveres... hasta que la penuria... lo precisase a que [*Copan Calel*] saliese a pelear [...] Chávez [...] acompañado de algunos caballeros bien armados [...] se acercó por la parte más enjuta de la campaña, a poca distancia del foso, y hecha señal que le pedía plática, por medio de un buen [...] intérprete, habló [...] A todo estuvo atento *Copán Calel* [...] A la última palabra acompañó la algazara y el tiro de una flecha, señal para que a carga cerrada, descargasen sobre Chávez, y su escuadra, inmensas pluvias de zaetas, piedras y vara, que le obligaron a retirarse a paso largo. Chávez [...] resolvió darle un asalto al día siguiente, por la parte del foso que le aprecio de menos riesgo. Y antes de que tocase la diana, dispuesta la infantería, con sayos, colchados de algodón, espadas y rodelas, y los caballos encubiertos, lo ginetes con petos y celadas, se fueron acercando, a las fortificaciones de *Copán Calel*; pero sentidos [...] de los vigías, hicieron que *Copán Calel*, esperase con los suyos cubiertos de penachos, y de rodelas de danta... Caían muertos muchos de los copanes, a los golpes de las ballestas, y arcabuces, y Hernando de Chávez [...] reforzaba el asalto, que duro la mayor parte del día; más dándose buena maña los indios, con sus zaetas y varas tostadas, y con el uso de las picas, que viendo [...] Chávez muchos de los suyos heridos, hubo de retirarse sin conseguir ningún efecto. [...] Chávez [...] arrepentido de haber creído a otros indios que le afirmaron tener el foso estado y medio de hondo en todas partes [...] al día siguiente [...] se fue acercando al foso [...] Mas los [...] copanes, que no perdían movimiento del ejército español [...] librando su fortuna en las herradas picas, con las cuchillas de cobre, y piedra chay [...] el arma más adecuada para resistir [...] la caballería [...] les obligó a dar la acostumbrada [...] vocería, acompañada del confuso rumor de sus cornetas, caracoles marinos, y tamboretas [...] Chávez... mandó que se adelantase la infantería al asalto [...] reconocida la profundidad de aquel canal [...] mandó avanzar los caballos [...] siguiéndolos la infantería [...] aquí fue donde se trabó el encuentro más sangriento [...] porque cargando todas las compañías de *Copán Calel* [...] recorriendo los puestos [...] esforzaba a los suyos con voces y con ofertas. Los infantes más dispuestos a subir a la trinchera, lo intentaron muchas veces, pero a los botes de las picas y golpes de piedras que resistían con las rodelas, al ímpetu del golpe caían sin resistencia al foso; mas esto al costo de muchos muertos de los indios [...] mas eran tantos [...] los indios vivos, que cubrían los puestos de los muertos [...] solo se hacía advertir la mortandad... en el horror de la sangre que teñía las aguas del propio foso, y en el estorvo [...] de los muertos [...] al propio pie de la trinchera [...] Mas el cacique *Copán Calel* [...] se recogió a unos cuarteles que estaban reclutados, para probar [...] con gente descansada [...]

mas estos que eran pocos, aunque muy diestros [...] cedieron en breve [...] desordenados [...] trataron de salvarse [...] por las breñas espesas, y quebradas más ocultas [*Copán Galel*] se resolvió [...] a sujetar [...] imbiando embajadores de las montañas, y cordillera que yace después del río *Copán*, que hoy es el río de *Minas de Zaragoza*, con buen presente de oro, plumas y mantas, para Hernando de Chávez, de quien recibieron [...] todo el seguro necesario para venir con el cacique *Copán Galel* [...] a verse con el ejército español, siendo bien recibido [...] de [...] Chávez [...] y retribuido su presente, con otro para el cacique [...] de bujerías y cosas de Castilla⁵⁶.

Si bien este acontecimiento sucedió en algún momento a mediados de 1530 y la invasión definitiva de Honduras no tendría lugar hasta seis años después, el nombre de *Copán Galel*⁵⁷ se mantiene en la memoria colectiva, unido a su reconocimiento como un héroe indígena, que tiene un lugar de honor en las celebraciones cívicas a nivel nacional. En este orden de cosas se incluyó una pregunta referente a su existencia y gesta en la guía para el registro de tradición oral. Sin embargo, las respuestas se circunscribieron a los pocos datos recreados en las celebraciones escolares. Es decir que se esperaba que un evento tan traumático hubiera dejado huella en los relatos de la región y hubiera sido elaborado de múltiples formas. Es claro que las causas de este “olvido” requieren un análisis más detenido, puesto que la distancia temporal no es suficientemente explicativa. Por cierto, tampoco se trata aquí de “reinventar una tradición”⁵⁸, simplemente se busca comprender el suceso histórico y su reelaboración o no en la cosmovisión de la nación hondureña.

Resultados desde la arqueología: Inconclusa identificación de la fortaleza de *Copán Galel*

Mientras los y las estudiantes levantaban el registro oral, la investigadora principal se dedicó, con los dos asistentes de arqueología que delegó el Instituto Hondureño de Antropología e Historia para apoyo técnico en el campo, a la búsqueda de un paraje en el río Lempa donde pudiera haber estado situado un foso y fortaleza, cruce obligado, dada la abrupta geografía creada por el profundo cañón de este río. El antiguo camino real por el que trascurría el itinerario colonial y republicano hacia la frontera guatemalteca, hasta que se trasladó el paso fronterizo con la construcción de la carretera panamericana, parecía ser el espacio más propicio para iniciar la prospección. La inspección sistemática de ambos costados del viejo camino de tierra arrojó pocos materiales en superficie, e igualmente magros se presentaban los datos proporcionados por informantes de las aldeas y caseríos. Pero una palabra aquí o allá y nuestras reiteradas preguntas, nos fueron enmarcando precisamente en el espacio que aún en mapas de mediados del siglo XX, está señalado como “Llano de la Conquista”, y que los pobladores locales designan simplemente como “La Conquista”.

⁵⁶ Se mantuvo la ortografía original.

⁵⁷ En Honduras, se ha popularizado la escritura de este nombre como *Copán Galel* y “*Galel*” es un nombre de pila común. Es más, una que otra escuela en la región suroccidental de Honduras lleva ese nombre.

⁵⁸ En alusión al trabajo de Eric Hobsbawm [1983], [Briones 1994:112] hace suyas las palabras de Appadurai [1981: 201]: “el pasado es un recurso cultural sujeto a reglas—por lo tanto, no infinito sino acotado—recurso controlado por un conjunto culturalmente variable de normas cuya función es la de regular la debatibilidad inherente a ese pasado.”

La observación de los caminantes que a veces se salen del trazo de la carretera y continúan por veredas, nos permitió reconocer la huella de un camino más antiguo y, cuando menos, un angosto paso de piedra acomodado sobre un afluente del río Lempa. ¿Será el Llano de la Conquista en la margen izquierda del río Lempa el lugar donde tuvo lugar la cruenta batalla descrita antes? La pequeña planicie es arada con bueyes desde hace mucho tiempo y subsisten algunos amontonamientos de piedras en sus márgenes que estorbaban el paso del arado, pero en la superficie del predio que no estaba cultivado, no se observaron restos. Se requería un programa intensivo de excavaciones para comprobar esta propuesta, cuya realización no estaba contemplada en el proyecto que nos ocupa.

Se había asumido en anteriores intentos de localizar la fortaleza de *Copán Calel* [Girard 1944: 709-712] que se trataba de un sitio estratégicamente situado en una lengüeta de tierra en la margen derecha del río Lempa, pero a una altura considerable sobre el profundo cañón de este río. No obstante que este lugar conocido como “Rincón del Jicaque” llena los requisitos como observatorio, puesto que desde el mismo se dominan los pasos sobre el río Lempa y el “Llano de la Conquista”, se encuentra demasiado alejado de la corriente y, por tanto, no responde a la descripción de Fuentes y Guzmán (1933). Rincón del Jicaque más bien pudiera tratarse de “los cuarteles”, donde se refugió *Copán Calel* antes de emprender la retirada definitiva.

Una acotación necesaria es que la investigadora principal tomó la decisión de involucrar al grupo de estudiantes durante un día completo en el trabajo arqueológico a efecto de desvirtuar los estereotipos asociados con las visiones populares sobre la investigación arqueológica. El grupo acogió con entusiasmo la propuesta y realizaron las tareas asignadas en el trabajo de campo junto con los técnicos del IHAH.

Logística de la Investigación

La aprobación formal del proyecto se extendió prácticamente un año; la firma de un Convenio de Cooperación entre la UPNFM y el Instituto Hondureño de Antropología e Historia para realizar la prospección arqueológica en el terreno tomó varios meses de trámites; el retraso del desembolso para realizar el trabajo de campo dio lugar a un desfase de un período académico en la ejecución del proyecto (12 meses a partir del primer desembolso). El reconocimiento formal de la necesidad de descargar a la investigadora de sus otras tareas docentes se hizo efectivo para el primer período de 2014 (febrero-mayo) con el apoyo decidido de la Jefatura y Secretaría Académica del Departamento de Ciencias Sociales. Sin embargo, a partir del segundo período académico de 2014, al igual que durante el 2015, la autora asumió su rutina regular en la docencia, con lo cual la redacción de un documento de calidad publicable se ha visto relegada a su tiempo libre.

En vista de ello, la autora planteó esta situación a la Vicerrectoría Académica solicitando, cuando menos, un período académico para intentar concluir este compromiso. De esta manera, la autora recibió el visto bueno para dedicarse de lleno a la redacción en el segundo período académico de 2016 (mayo-agosto) y esto le ha

permitido avanzar significativamente; en este momento el futuro libro consta de ocho capítulos, los cuales se encuentran en diferentes estadios, desde concluidos a apenas delineados. De nuevo en el tercer período 2016 (septiembre-noviembre), se ha debido suspender la dedicación exclusiva a la redacción de la investigación por la incorporación de la autora a la docencia con carga completa (cuatro espacios pedagógicos diferentes).

Algunas Apreciaciones

De las experiencias en las distintas etapas del proyecto de investigación se desprenden las siguientes apreciaciones:

El cruce de los diferentes datos -etnohistóricos, etnográficos y arqueológicos- enriqueció nuestra apreciación del pasado relativamente lejano en la región chortí del Departamento de Ocotepeque. Al mismo tiempo arrojó nuevos interrogantes a cuya respuesta podrían aplicarse subsiguientes investigaciones.

El registro de la tradición oral ofreció a los y las estudiantes involucrados la oportunidad de convertirse en protagonistas de su propia investigación y les demostró la diversidad de las creencias sincréticas que se han conservado. Sus esfuerzos fueron más allá de la descripción, puesto que dieron los pasos hacia la interpretación, así como una comparación preliminar con tradiciones de otras regiones de Honduras.

La autora, en su papel de mentora e investigadora principal fue gratificada con el trabajo sostenido del grupo de estudiantes por un espacio de tres períodos académicos (mayo 2013-mayo 2014). La perseverancia en todas las etapas de la investigación les permitirá a los otrora estudiantes, ahora profesionales, ser mejores gestores y ejecutores de proyectos de investigación y vinculación social en sus lugares de trabajo. Es claro que este grupo de estudiantes trascendió la visión inmediatista de la aprobación de una materia y puso el énfasis en el aprendizaje para toda la vida.

La breve exposición del grupo de estudiantes a la investigación arqueológica les permitió observar y aplicar algunas de las técnicas básicas de campo; reconocer el costo tiempo-esfuerzo que es necesario invertir en la prospección del terreno; tomar conciencia de la obligatoriedad de documentar los hallazgos para el posterior análisis e interpretación.

La abundancia de información obtenida ha presentado un reto de sistematización para la investigadora principal, pero al mismo tiempo la calidad de la misma ha permitido proponer plausibles explicaciones de los hechos. La redacción de un documento que pueda ser utilizado por los docentes para el tratamiento de los habitantes originarios de la región de Ocotepeque y, en general del suroccidente de Honduras, está pronto a hacerse realidad.

Esta experiencia también ha puesto de manifiesto, el marcado énfasis de la política de investigación de la UPNFM en la investigación aplicada, lo cual se convierte en un desafío para cumplir el **Objetivo Institucional** de *desarrollar la investigación científica en todas las áreas de formación de la Universidad*, es decir para realizar investigación pura de corte antropológico. La generación de conocimiento antropológico por connacionales no recibe el aval, en el mejor de los casos, porque se asume que ya

se agotaron los tópicos de investigación o que basta con reproducir en el aula el conocimiento con que ya estamos familiarizados o producen otros fuera de nuestras fronteras⁵⁹.

Las medidas de ajuste entre las tareas docentes e investigativas no es todavía una prioridad al más alto nivel académico-administrativo. Si bien existen los mecanismos para dotar de financiamiento modesto a los proyectos de investigación, no se ha considerado todavía la necesidad de la dedicación exclusiva en ciertas etapas y no se reconoce la complejidad del proceso de investigación en términos de tiempo y dedicación intelectual.

El apoyo de las autoridades del Departamento de Ciencias Sociales fue decisivo para el desarrollo del proyecto, la actitud responsable del grupo de estudiantes fue recompensado oportunamente con incentivos académicos y financieros. De la misma manera, la investigadora principal se ha visto continuamente respaldada por dichas autoridades y esto ha constituido un elemento clave para enfrentar los retos y superar los obstáculos.

Agradecimientos

La autora agradece el aporte del Fondo de Apoyo a la Investigación de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán que hizo posible el financiamiento del proyecto “Identidad Etnica en el Contexto Etnohistórico y Político de la Frontera: El Caso de los Chortís de Honduras”. Especial agradecimiento para la Mtra. Karem Amador y el Mtro. Virgilio Maradiaga, Jefe del Departamento y Secretario Académico del Departamento de Ciencias Sociales respectivamente, por su voto de confianza y efectivo apoyo. Gracias a los compiladores de este volumen, el Dr. José Luis Ramos y la Mtra Janeth Martínez, por la invitación a participar y la oportunidad de reflexionar sobre mi quehacer como docente e investigadora.

Bibliografía

Cárcamo López, **Luz María**

2015 La oportunidad de convertirme en una investigadora del quehacer educativo: vivencias de una investigación-acción. *Paradigma*, 21 (33):51-78. Recuperado de <http://postgrado.upnfm.edu.hn/docs/iniees/Revista%20Paradigma/Paradigma33.pdf>

Constenla, **Adolfo**

1991 *Las Lenguas del Area Intermedia: Una Introducción a su Estudio Areal*. San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica.

Constenla Umaña, **Adolfo**

⁵⁹ En este sentido, no ha perdido vigencia el ensayo crítico de Krotz [1993:7] : “Los cursos impartidos en las universidades, tanto los de “pensamiento antropológico” como los segmentos históricos referidos a temáticas especiales, suelen presentar a la antropología de los países del Sur fundamentalmente como resultado de un proceso de difusión permanente a escala mundial, que tuvo y sigue teniendo su origen único en el seno de la civilización noratlántica y que llegó a lugares exentos de reflexión sobre contacto y diversidad cultural.”

2000 Acerca de la relación genealógica de las lenguas lenca y las lenguas misumalpas. *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica* 28 (1):189-205.

2011 Estado de la conservación y documentación de las lenguas de América Central pertenecientes a las agrupaciones jicaque, lenca, misumalpa, chibchense y chocó. *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica* 37(1):135-195.

Briones, **Claudia**

1994 "Con la tradición de todas las generaciones pasadas gravitando sobre la mente de los vivos". Usos del pasado e invención de la tradición. *Runa* XXI:99-129.

Fonseca, **Oscar** y Richard **Cooke**

1993 *El Sur de América Central: Contribución al Estudio de la Región Histórica Chibcha*. En Robert Carmack (Editor), *Historia Antigua. Historia General de Centroamérica*, Tomo I, pp. 217-286. Madrid: Comunidades Europeas, Quinto Centenario, FLACSO.

Fowler, William R.

1989 *The Cultural Evolution of Ancient Nahua Civilizations: The Pipil-Nicarao of Central America*. Norman y Londres: University of Oklahoma Press.

Fuentes y Guzmán, **Francisco Antonio**

1933 *Recordación Florida. Guatemala: Biblioteca Goathemala*. Guatemala: Sociedad de Geografía e Historia.

Giménez, **Gilberto**

2007 La Frontera Norte como Representación y Referente Cultural en México. *Territorio y Frontera* 2(3):17-34.

Hasemann, **George**

1991 *Etnología y Lingüística en Honduras: Una Mirada Retrospectiva*. Estudios Antropológicos e Históricos 9. Tegucigalpa: Instituto Hondureño de Antropología e Historia

Hernández, **Caridad y Margarita** del Olmo

2005 *Antropología en el aula. Una propuesta didáctica para una sociedad multicultural*. Madrid: Editorial Síntesis, S.A.

Hobsbawn, **Eric**

1989 Introduction: Inventing Traditions. En E. Hobsbawm and T. Ranger (Editores). *The Invention of Tradition* (pp.1-14). Cambridge: Cambridge University Press.

Kohl, Philip L.

1998 Nationalism and Archaeology: On the Constructions of Nations and the Reconstructions of the Remote Past. *Annual Review of Anthropology*, 27:223-246.

Krotz, **Esteban**

1993 La producción de la antropología en el Sur: Características, perspectivas, interrogantes. *Alteridades* 3(6)5-11. *Alteridades* 1(1):55-57.

_____ 1991

Viaje, trabajo de campo y conocimiento antropológico. 1(1):55-57.

Lara Pinto, **Gloria**

1996 *Centroamérica desde la Perspectiva Indígena (Siglos XVI y XVII)*. En George Hasemann, Gloria Lara Pinto y Fernando Cruz Sandoval (Editores). *Los Indios de Centroamérica* (pp. 100-277). Madrid: Editorial MAPFRE.

_____ 2002

Perfil de los Pueblos Indígenas y Negros de Honduras. Tegucigalpa: Secretaría de Gobernación y Justicia/Banco Mundial/Proyecto RUTA.

_____ 2006

Cultura, Ambiente y Desarrollo: Del Grupo Etnico a la Formación de la Identidad Nacional. (Versión revisada.) *Revista Académica de Derechos Humanos* I (1):41-60.

_____ 2010

Identidad Etnica en el Contexto Etnohistórico y Político de la Frontera: El Caso de los Chortís de Honduras. Un Avance. Simposio: Pertenencias y Fronteras: Dinámicas Políticas e Identitarias de Pueblos Indígenas, VI Congreso del Consejo Europeo de Investigaciones Sociales de América Latina (CEISAL) Independencias – Dependencias – Interdependencias, Toulouse, 30 de junio-3 de julio, (paper).

Matthew, **Laura**

2008 Historiografía de las visiones autóctonas como reto metodológico. *Boletín Asociación para el Fomento de los Estudios Históricos en Centroamérica AFEHC* 35. Recuperado de http://www.afehc-historia-centroamericana.org/index.php?action=fi_aff&id=1871

Mora, **Martín**

2002 La teoría de las representaciones sociales de Sergei Moscovici. *Athenea Digital* 2. Recuperado en <http://www.raco.cat/index.php/Athenea/article/viewFile/34106/33945>

Oudijk, **Michel**

2008 Participación de indígenas en la conquista y sus retos para la historiografía. *Boletín Asociación para el Fomento de los Estudios Históricos en Centroamérica AFEHC* 35. Recuperado de http://www.afehc-historia-centroamericana.org/index.php?action=fi_aff&id=1872

Rosales Mejía, Margarita (2014). Proceso Evaluativo: Evaluación Sumativa, Evaluación Formativa y *Assesment* su impacto en la evaluación actual. Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación. Buenos Aires, 12, 13 y 14 de noviembre. ISBN 978-84-7666-210-6 – Artículo 662.

Sánchez, **Carleen**

2003 *Topographies of Power: The Political Landscape of the Southeast Maya Region*. Tesis de Doctorado. Universidad de California en Santa Bárbara.

Sharer, **Robert**

2009 *The Ch'orti' Past. An Archaeological Perspective*. En Brent E. Metz, Brent E., Cameron L. McNeil y Kerry M. Hull (Comps), *The Ch'orti' Maya Area. Past and Present* (pp. 124-133). Gainesville: University Press of Florida.

Taracena, **Luis Pedro**

2008 Introducción a la jornada "Participaciones Indígenas en la 'conquista' y las nuevas interpretaciones. *Boletín Asociación para el Fomento de los Estudios Históricos en Centroamérica AFEHC* 35. Recuperado de http://www.afehc-historia-centroamericana.org/index.php?action=fi_aff&id=1893

UPNFM

2014 *Modelo Educativo de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán*. Vicerrectoría Académica. Tegucigalpa: Sistema Editorial Universitario.

UPNFM

2015 *Memoria Institucional*. Dirección de Planificación y Presupuesto. Tegucigalpa: Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán.

Váldez Gásquez, **María**

2006 *El Pensamiento Antropológico de Franz Boas*. Bellaterra (Barcelona): Universitat Autònoma de Barcelona.

Van Akkeren, **Ruud**

2004 Tecum Umam, ¿Personaje mítico o histórico? *Ciclo de conferencias: nuevas investigaciones, nuevas ideas*. Museo Popol Vuh, 10 de agosto 2004. Guatemala: Universidad Francisco Marroquín.

_____ 2008

Fuentes etnohistóricas y visión indígena de la conquista de Guatemala. *Boletín Asociación para el Fomento de los Estudios Históricos en Centroamérica AFEHC* 35. Recuperado de http://www.afehc-historia-centroamericana.org/index.php?action=fi_aff&id=1868

LOS CLAROSCUROS DE LA INVESTIGACIÓN EN CIENCIAS SOCIALES EN UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA BOLIVIANA

Claudia Vincenty Z.

Docente Investigadora
Carrera de Antropología-Arqueología
Universidad Mayor de San Andrés (UMSA)
La Paz-Bolivia
cvincenty@umsa.bo

Introducción

Es sólo desde la última década del siglo pasado que la investigación se ha convertido en un tema prioritario en las universidades bolivianas. Ello de ninguna manera quiere decir que no existiesen previamente investigaciones o profesionales que se dedicaran a ella en el ámbito académico. El que esta tarea se comenzara a encarar de manera institucional, indudablemente constituyó un salto cualitativo muy importante para los y las docentes investigadores/as de todas las áreas del conocimiento de las Casas de Estudios Superiores del país. Y más aún para aquellos/as cientistas sociales dedicados/as a este quehacer académico.

“Desde la reciente elección (año 2013) de las máximas autoridades de la universidad,...se vislumbra una nueva filosofía universitaria, con la finalidad de transformar los paradigmas del rol académico en Bolivia. Este rol transformador solo será posible en la medida que, la UMSA⁶⁰, cambie de ser una universidad dedicada principalmente a la enseñanza, a una institución donde la investigación y la innovación se constituyan en ejes determinantes de la formación de profesionales y su aplicación sea el cimiento del desarrollo del país.” [Vicerrectorado, Departamento de Investigación, Postgrado, e Interacción Social, UMSA, s/f :7]

“Generar conocimiento se ha convertido en parte en la razón de ser de la existencia de la institución universitaria y la investigación es el medio para lograrlo. Investigar ya no es función exclusiva de los laboratorios o los grupos de investigación. Investigar es recuperar la capacidad de cuestionamiento, crítica y construcción del conocimiento en el aula de clase, en la biblioteca, en el seminario, en el trabajo, y en el permanente contacto con la sociedad y sus realidades.” [Departamento de Investigación, Postgrado, e Interacción Social, UMSA, s/f :6]

Estos interesantes postulados, publicado en documentos oficiales de la Universidad Mayor de San Andrés, representan un *deber ser* que debiera corresponder a nuestro accionar cotidiano en la investigación académica. Empero, este camino recientemente emprendido a nivel institucional, mantiene otra dinámica en el cotidiano del *ser*, no exenta de una serie de obstáculos de toda índole, cuyas causas son variopintas, algunas de las cuales se irán comentado a lo largo de este artículo,

⁶⁰ Universidad Mayor de San Andrés. Ver anexo 1.

considerando además este panorama, revisado desde la óptica de las ciencias sociales y de la antropología en particular.

A manera de comentarios iniciales

Inicialmente me parece necesario exponer algunas inquietudes sobre el ámbito metodológico en las ciencias sociales, que luego se centrará en un somero análisis de sus características en la antropología. Ello con la intención de discutir posteriormente la incidencia de estas reflexiones en el ámbito investigativo.

Como es sabido, las Ciencias Sociales se sistematizan y se articulan como ciencias desde inicios del siglo XIX, con una seria desventaja. Esta es la de tener un modelo metodológico e investigativo desarrollado e impuesto desde la mirada y la estructura de las Ciencias Naturales, que ya venían organizándolo, bajo sus propias especificidades, un siglo y medio antes.

Cuando las Ciencias Sociales inician su tarea investigativa, se ven forzadas a retomar los presupuestos ontológicos y epistemológicos de las Ciencias Naturales porque de lo contrario serían seriamente cuestionadas en su actuar, e interpeladas como “NO CIENCIAS”. Ello obligó a los cientistas sociales a calzarse, las más de las veces, una camisa de fuerza que, durante el transcurso de su historia, limitó y constriñó sus propios procesos investigativos.

Estas discusiones sobre diferentes temas metodológicos como por ejemplo los de objetividad, “objeto de estudio”, imparcialidad y otros, causaron durante muchísimo tiempo severos dolores de cabeza a las Ciencias Sociales por obvias razones.

Paradójicamente, si queremos hacer ciencia, aún en la actualidad, debemos atenernos a las reglas preestablecidas a las que hago referencia. Ello, de alguna manera, nos crea conflictos existenciales y angustias permanentes en nuestro proceder cotidiano en la investigación y el desarrollo teórico y metodológico disciplinario.

Sin embargo, desde el positivismo más acérrimo hasta las escuelas post modernas, nos queda claro que el trabajo llevado adelante por las Ciencias Sociales está referido, como su nombre lo indica, a las sociedades y los grupos humanos que las conforman, en tanto intentan describir, analizar, explicar y predecir los llamados hechos sociales. Ello, a su vez, generó una capacidad infinita de esta rama del conocimiento para producir métodos específicos con verdadera rigurosidad científica que dieran cuenta de los fenómenos antes mencionados. También implicó una constante discusión y producción teórica que avalara el trabajo investigativo realizado.

Es en ese contexto y NO OTRO en el que debemos comprender el desarrollo metodológico de nuestra labor. Por lo tanto, queda claro que somos ciencias, y que tenemos particularidades en nuestros procesos investigativos. Empero, ello no implica, de ninguna manera, que no debamos apropiarnos lo que el corpus de la ciencia ha determinado como tal, con la suficiente ductilidad y capacidad de adaptación en nuestros casos de estudio, y con la suficiente creatividad para desarrollar métodos científicos, cuando los existentes no respondan a nuestras necesidades particulares.

Quizás todo lo expresado en los párrafos precedentes pareciera no ser más que una verdad de perogrullo para los y las cientistas sociales de todo el mundo, pero lo traigo a colación debido a que uno de los primeros obstáculos con los que se tropieza en los procesos investigativos concretos dentro de la universidad a la que pertenezco, es justamente esta visión estereotipada y moderna⁶¹ de la ciencia que se da el lujo, inclusive, de menospreciar y minimizar los aportes que realizamos en nuestra labor científica.

Me explico mejor. Existe una preconcepción generalizada y difundida a partir de un currículum oculto al interior de la Universidad, que las áreas de trabajo relacionadas con las Ciencias Naturales hacen CIENCIA y, que lo verdaderamente científico proviene de su quehacer investigativo. Obviamente, lo que resta (vale decir aquello que producen las Ciencias Sociales y Humanas) queda en un difuso ámbito que se halla en el marco de lo tolerado mas no valorado como aporte de calidad o de importancia. Si bien esta postura, al no ser políticamente correcta no se expresa las más de las veces de manera abierta⁶², redunda negativamente en lo concreto en el campo investigativo.

Los fondos con los que cuenta la universidad pública en Bolivia para la investigación son escasos. Vienen en gran parte del Impuesto Directo a los Hidrocarburos (IDH)⁶³, y por otro lado, de donaciones de algunas cooperaciones internacionales en convenio con las universidades estatales. Al ser un bien escaso, obviamente el financiamiento para una investigación en cualquier área es altamente valorado. Se acceden a los montos preestablecidos para investigación a través de concursos específicos a los que nos presentamos los y las investigadores/as de todas las áreas del conocimiento, con una propuesta concreta. Es en este momento cuando se activan los prejuicios y estereotipos que mencionaba líneas más arriba. Las autoridades y los/as investigadores/as provenientes de facultades relacionadas con las Ciencias Naturales, sobre todo de manera extraoficial, indican que quienes tiene las verdaderas capacidades investigativas, sobre todo por su “rigurosidad científica”, son ellos/as; y el valor de sus investigaciones resulta significativamente más importante que las de aquellas facultades del área Social y Humana. Por lo tanto, bajo esta óptica, “el saber investigar” es prerrogativa y patrimonio casi exclusivo de las Ciencias Naturales.

Aunque mencioné anteriormente que esta postura no es oficial y que se maneja de manera informal, no por ello deja de ser menos cierto que alrededor del 80% de los fondos de investigación de la Universidad Mayor de San Andrés son adjudicados a facultades ligadas a las Ciencias Naturales, claro está, siempre bajo la figura establecida y correspondiente procedimiento de fondos concursables. Sin embargo, es

⁶¹ El uso de la palabra “moderno” hace alusión al concepto de la Modernidad, no así al sentido de actualidad.

⁶² Esta corriente de pensamiento se encuentra tan enraizada, que a veces sobrepasa las barreras diplomáticas y las autocensuras personales o institucionales. Como ejemplo y para la anécdota, puedo mencionar a un Vicerrector que hace unos tres años, en un Consejo Universitario llegó a cuestionar la existencia misma de las Ciencias Sociales a partir de considerarlas no científicas.

⁶³ Este dinero proviene del Impuesto Directo a los Hidrocarburos, aprobado a través de la Ley de Hidrocarburos, el 17 de mayo de 2005 (Ley 3058); los montos que se deben redistribuir entre: el Tesoro de la Nación, los pueblos indígenas y originarios, las comunidades campesinas, municipios, universidades, fuerzas armadas y la policía fueron consensuados en porcentajes específicos.

imposible no interrogarse sobre la **posible** existencia de algún tipo de sesgo en la consideración de las investigaciones⁶⁴.

Y es que además una buena parte de las veces se puede plasmar el resultado de una investigación en Ciencias Naturales en un producto tangible, por ejemplo, una patente, una máquina, un proceso tecnológico, etc. Empero, el hecho de que la investigación en Ciencias Sociales no genere este tipo de utilidad inmediatamente palpable, no significa de ninguna manera que no produzca un aporte altamente beneficioso y trascendente para las sociedades. Sin embargo, la percepción del conocimiento que únicamente origina desarrollo de productos, procesos tecnológicos y servicios suele tener un peso específico al momento de la consignación de fondos de investigación.

Finalmente, cuando se trata de visibilizar la investigación universitaria en eventos de difusión y divulgación de resultados de esta actividad académica, se priorizan esencialmente aquellos de las Ciencias Naturales. En estas exposiciones en donde se menciona permanentemente a la ciencia, ésta se asocia inexorablemente a la innovación tecnológica y los servicios especializados. De manera tangencial, y casi como una excepción, se invita a algún proyecto social. Es más, en algún caso se planteó llevar adelante dos presentaciones separadas: una *científica* y otra para ciencias sociales y humanas. Con esta actitud, que emana desde las mismas universidades se siguen reforzando viejos estereotipos que construyen imaginarios sociales distorsionados en relación a las Ciencias Sociales y su aporte.

Y ¿qué de la antropología?

En esta misma línea, como ciencia que hace parte de un esquema mayor, que es el de las Ciencias Sociales, la antropología también comparte cierto tipo de estigmatización en cuanto a la idea de científicidad, aunque no deja de tener que ceñirse, a su vez, a normas aplicadas a todos/as los científicos/as. Y recalco científicas/os, ya que no se debe tener temor de utilizar en primera persona este sustantivo y apropiarse de él con toda solvencia, dejando de lado la percepción de que este apelativo le corresponde sólo a aquellos/as que llevan un guardapolvo blanco y que se encuentran dentro de un laboratorio, experimentado con pipetas y reactivos, aunque el imaginario social equivocadamente así lo suponga.

⁶⁴ No estoy aseverando que existan sesgos de manera deliberada. Empero me cuestiono sobre los preconceptos que pudieran darse en la comprensión de algunas implicaciones en el planteamiento de las investigaciones de las Ciencias Sociales. Por ejemplo, una autoridad de la Facultad de Ciencias Sociales me comentó, bastante asombrada, que en una de las primeras reuniones para las evaluaciones de proyectos financiados con fondos IDH se cuestionó un proyecto de sociología porque intentaba establecer la movilidad existente entre las ciudades de La Paz y El Alto. Un homólogo de esa autoridad, de una facultad relacionada a las Ciencias Naturales, no entendía para qué asignar fondos para investigar la mencionada movilidad, pues consideraba que con designar un par de personas en puntos específicos, que contaran cuantas personas subían a un transporte público, se podía calcular y establecer cuanta gente se trasladaba de una ciudad a otra!! A pesar del planteamiento del proyecto, no se había comprendido que el enfoque de trabajo se refería al concepto de *movilidad social*. Esta referencia que parece hasta jocosa pone en evidencia los prejuicios antes mencionados, y las incomprensiones latentes entre disciplinas provenientes de diferentes vertientes de la ciencia.

Hago este comentario en función de mi experiencia en aula y campo, donde muchas veces me ha tocado evidenciar dos fenómenos muy particulares en los constructos predeterminados de los/as estudiantes de la carrera de Antropología-Arqueología de la UMSA, sobre todo con respecto a la investigación, a saber:

- El primero, es el de no asumir de pleno el entendimiento y la responsabilidad consecuente, por lo menos de manera consciente, de que se está haciendo ciencia, y por lo tanto de que se requiere de planteamientos teórico-metodológicos definidos y reflexionados desde nuestra propia experiencia, todo ello para generar investigación significativa de nuestras realidades.
- El segundo, es el que considera erróneamente, que el llamado “trabajo de campo” hace **al total** de la labor a desarrollar en nuestras investigaciones, lo que significaría reducir a la antropología a meras técnicas, cuyos datos deberían ser interpretados por otros/as. Me pregunto: quiénes? Los/as “verdaderos/as”cientistas?

Muchas veces, los estereotipos e idealizaciones profesionales también se encuentran introyectados en nosotras/os mismas/os en cuanto a lo que esperamos de nuestro propio desempeño tanto académico como laboral.

Por otra parte, no podemos considerarnos “casos especiales” o lo suficientemente “diferentes” como para tomar rumbos que no se encuentren señalados y prescritos en el ámbito del trabajo científico responsable y riguroso. De lo contrario, estaríamos haciendo cualquier otra actividad y no precisamente investigación científica. Por lo tanto, no cabe creer que para la antropología no rigen los mismos parámetros que para otras ciencias y disciplinas.

Una vez comprendidas estas premisas iniciales, me centraré en algunas particularidades de la investigación antropológica, y de sus estrategias metodológicas, que siempre se encuentran en nuestros discursos, pero lamentablemente, muy poco en nuestras prácticas cotidianas.

Sobre lo inter, lo multi y los trans en antropología

Muy a menudo, hacemos referencia a que una buena parte de nuestros estudios son por lo menos multidisciplinarios. Otras se menciona el término interdisciplinarios y poquísimas veces se habla de lo transdisciplinario. Cuando se utilizan los términos de inter y multidisciplinariedad, generalmente se los maneja como sinónimos. A lo que se quiere hacer referencia, de manera general, es a la intervención de varias ciencias y disciplinas que interactúan en una investigación.

Por otro lado, si se asume a la antropología como una macrociencia integradora de una gran gama de conocimientos (que no sólo se remiten a los de las Ciencias Sociales) parece no sólo deseable, sino imprescindible incorporar en nuestros procesos investigativos un enfoque inter, multi o mejor transdisciplinario, no con el ánimo de darle un cariz de “mayor científicidad” a nuestros trabajos, sino con la voluntad de articular

diversas ciencias para la explicación de fenómenos complejos como los que nos toca investigar.

Para justificar mi posición me referiré a un breve análisis de los corredores epistemológicos por lo que transitó el desarrollo de la ciencia para construir sus presupuestos, los cuáles utilizamos cotidianamente, hasta ahora.

En principio, entre los siglos XVIII y XIX, la ciencia en general, debía plantear ámbitos particulares de estudio, los cuales se asignarían a determinadas ciencias, las que a su vez debían crear sus propios discursos, sus estrategias metodológicas, sus teorías explicativas, en fin, su razón de ser en el contexto científico. Para ello, era necesario hacer determinadas separaciones y dejar que cada una de ellas trabajara, hacia su interior todas sus experiencias.

Durante el siglo XIX, el trabajo científico adquirió cierto esplendor. Los acontecimientos sociales y los saberes precedentes hicieron que las especializaciones llegaran a su máximo grado y surgieran los super-especialistas, que dominaban un campo muy pequeño del conocimiento con una habilidad extrema pero limitada a ese restringido dominio del saber.

El siglo XX alcanzó renovaciones en el campo de las ciencias, y esto llevó a plantearse nuevas expectativas, sobre todo en el marco de las Ciencias Sociales. Varios acontecimientos históricos propiciaron la necesidad de integrar las ciencias en pos de soluciones históricas concretas.

Un hecho social no se explica únicamente a partir de una ciencia. Se trata de fenómenos complejos que requieren de una mirada holística desde varias ciencias para interpretarlos. Por ello, en las últimas décadas del siglo XX, los compartimientos estancos en los que se había encerrado cada ciencia se van abriendo para dar cuenta de realidades altamente complejas, especialmente dentro de las ciencias sociales. Inclusive se van creando nuevas esferas de estudio y acción que vienen siendo un punto de confluencia y debate para varias disciplinas. Además lo mismo ocurre en las ciencias naturales. Y ello, impacta también a niveles mayores la relación entre estos dos grandes grupos de ciencias.

En la actualidad ésta es la tendencia investigativa. Como tal, en ello se apoya un fundamento sustancial del trabajo sobre todo transdisciplinario.

Cuando se habla de transdisciplinariedad, se plantea un complejo proceso de integración de varias ciencias para la resolución de un problema de investigación. El resultado da cuenta de un complejo desarrollo investigativo que generalmente incluye elementos multidisciplinarios e interdisciplinarios en su proceso de realización.

Sin embargo, es la propia complejidad del mundo en que vivimos que nos obliga a valorar los fenómenos en su real dimensión que es la de interconexión de diversos componentes no únicamente sociales. Las dimensiones físicas, biológicas, sociales, culturales psicológicas interactúan recíprocamente en complicadas situaciones en las que accionan seres biopsicosociales. La comprensión de este escenario, nos demanda un análisis altamente complejo, que incorpore una perspectiva más amplia, la que a su vez supere la fragmentación del conocimiento, no sólo como un ejercicio de carácter

meramente teórico, sino con la perspectiva de encontrar respuestas complejas a nuestras cotidianidades concretas.

Por lo tanto, aquellas visiones reduccionistas de las ciencias, donde mi espectro de trabajo es únicamente mío, y donde el conocimiento solo me ataño a mí por ser un/una hiper especialista deberían haber desaparecido, en el entendimiento de las urgencias actuales de interpretación de los fenómenos vividos. Sin embargo, bien sabemos que ello no es así. Esta propuesta se convierte en otro *deber ser*, deseable por muchos/as investigadores/as, pero lamentablemente no por todos/as. A veces priman en el *ser*, otras prioridades, otras prerrogativas y hasta otras preferencias. Para muchos/as es más cómodo mantenerse en un estrecho margen del conocimiento, en una zona de confort cuyo riesgo es mínimo a nivel personal, pero que poco aporta en desde ese reducto a la propia ciencia antropológica y a su avance.

Este es otro escollo de los procesos investigativos vividos en mi experiencia, ya que el aprendizaje de la transdisciplinariedad, como todo lo que vale la pena, no es simple o sencillo, pero los resultados de este tipo de trabajo son verdaderamente satisfactorios. Se hace patente la necesidad como antropológicos/as de trabajar e interconectarnos con otras disciplinas de las ciencias sociales y naturales, conocer su aporte teórico y su desarrollo de estrategias metodológicas, discutir las, analizarlas, enriquecernos de ellas, para dar cuenta de las realidades vividas y de sus diferentes niveles, en pos de cumplir nuestro propio mandato como ciencia, dando explicaciones más complejas, completas y holísticas de acuerdo al mundo en el que vivimos.

Antropología compleja

Otra dimensión de la discusión referida a la investigación en antropología, también nos remite al propio debate intradisciplinario, ya que esta ciencia social que estudia al ser humano de una forma integral produce conocimiento sobre éste en diversas esferas. De esta manera, intenta abarcar tanto los aspectos biológicos de nuestra especie, como su desarrollo, su pasado ligado siempre con los modos de vida de los pueblos, las estructuras sociales de la actualidad, la diversidad de expresiones culturales y lingüísticas que caracterizan a la humanidad. Como ciencia integradora se ocupa de estudiar el proceso biopsicosocial de la existencia de la especie humana. En este entendido ha diversificado sus métodos y sus teorías. Asimismo los intereses en el campo investigativo son infinitos.

Sin embargo, sus explicaciones no pueden estar de ningún modo alejadas de las Ciencias Sociales. La antropología, a despecho de la diversidad de intereses que pueda tener, encuentra su unidad como ciencia en el estudio completo del ser humano.

A partir de comenzar por articular un conocimiento científico disperso aún dentro de la misma ciencia es que se trabajó el fundamento epistemológico de este tipo de labor que puede bien encontrarse en lo que autores como Pedro Gómez García (1996) y Edgar Morín (desde los años 50's) entre otros, llaman la antropología compleja.

Edgar Morin, a lo largo de su obra, se propone un proyecto antropológico que requiere a la larga el desarrollo de un pensamiento que se acabará denominando

«complejo»; un pensamiento que a su vez necesita encontrar la fundamentación en una nueva antropología. Esta ciencia total, cuyo deber es utilizar dialécticamente y de una forma crítica todas las ciencias humanas y naturales para dar cuenta de la producción progresiva del ser humano por sí mismo, es denominada antropología genética [Morín, 1951: 18].

Estos esfuerzos por compatibilizar las diferentes ramas de la antropología, pocas veces se han utilizado en sus estudios. Y si bien es válido aferrarse a intereses específicos de investigación en los campos de la propia preferencia, lo que resulta poco coherente es descalificar a otros/as colegas por el énfasis que pudiesen demostrar en áreas que no fueran del propio agrado o conocimiento. Esto ocurre sobre todo cuando se trata del área de la antropología física, que en muchos casos es desdeñada y subvalorada por los propios/as antropólogos/as sociales o etnólogos/as.

Nuevamente nos encontramos ante un *deber ser* y un *ser* que no corresponden perfectamente y cuya incompatibilidad produce una interferencia significativa en el accionar investigativo de la ciencia antropológica. En este caso, al no considerar otras dimensiones de la propia disciplina y al aislar sus aportes en la construcción de conocimiento, terminamos por empobrecer nuestras propias explicaciones de las realidades estudiadas.

Conclusiones

En este artículo he intentado hilar las relaciones entre algunos elementos del *deber ser* y el *ser* en los procesos investigativos vivido en el ámbito universitario de pregrado de una universidad pública boliviana. Ello, me permitió reflexionar sobre algunos elementos teórico metodológicos que devienen de este ejercicio cotidiano, y que se hallan inmersos en las discusiones de aula como en las diversas posiciones de los/as investigadores/as, externalizados en los productos concretos de su investigación.

Es necesario hallar los espacios para discutir las maneras de acortar las brechas existentes entre ese ideal que debiéramos alcanzar como Ciencias Sociales y como ciencia antropológica, y las prácticas cotidianas investigativas vivenciadas en las aulas universitarias, para poder dar un verdadero salto cualitativo en el espectro científico actual.

Bibliografía

España, **F.R.**, y Freitas, **J.**

S/f. *Por los senderos de la autoevaluación. Resultados de la encuesta de percepción estudiantil. Planificación Estratégica Institucional. Gestión 2007-2010.* La Paz, Bolivia. Facultad de Ciencias Sociales. Págs.149.

Morin, **E.**

1994 (1951). *El hombre y la muerte.* Barcelona .Kairos. Págs. 373

Vicerrectorado, Departamento de Investigación Postgrado e Interacción Social.

S/f. *V Convocatoria para la presentación de fondos concursables IDH 2013-2014*. La Paz. Graf Press. Págs. 69.

Vicerrectorado, Departamento de Investigación Postgrado e Interacción Social.

S/f. *El Potenciamiento de la Capacidad Investigativa de la UMSA, en función del Desarrollo Regional y Nacional*. La Paz. DIPGIS. Págs. 8.

Anexo 1

La Universidad Mayor de San Andrés se constituye en la universidad pública más grande del país. Se encuentra en la ciudad de La Paz, sede de gobierno del Estado Plurinacional. Cuenta con 13 facultades, 54 carreras, y aproximadamente 80.000 estudiantes que acuden a sus aulas: "...la facultad que tiene el mayor número de carreras es Ingeniería, luego se encuentra la Facultad Técnica y la Facultad de Humanidades, la única Facultad que tiene una sola carrera es Odontología." [España, Freitas, s/f:14]

El año 2010, la Facultad de Ciencias Sociales se encontraba en cuarto lugar respecto de la cantidad de estudiantes matriculados, cuyo número ascendía a 8733, representando aproximadamente el 12% de alumnado de toda la Universidad. [España, Freitas, s/f:14]

La Facultad de Ciencias Sociales cuenta con cuatro carreras: Trabajo Social, Sociología, Antropología-Arqueología⁶⁵ y Comunicación Social. De ellas son Ciencias de la Comunicación Social y Trabajo Social las que acaparan el mayor número de alumnos/as (3658 y 3011 respectivamente).

De acuerdo a la matrícula universitaria de agosto de 2009, Antropología tenía 401 inscritos/as y Arqueología contaba con 272. [España, Freitas, s/f:15]. Sin embargo, este número contabiliza también a aquellos/as alumnos/as que habían concluido el plan curricular (llamados egresados/as) pero que aún no defendían la tesis para su titulación. Los egresados/as de cualquier carrera están autorizados/as a matricularse por dos gestiones consecutivas (dos años), una vez que han finalizado con la malla curricular de la carrera. Ello no necesariamente significa que concluirán su tesis en ese tiempo, aunque esto sea lo deseable e ideal.

Esta tendencia en el crecimiento de la población estudiantil no ha variado significativamente en los últimos años, lo que hace de Antropología-Arqueología la carrera más reducida de la Facultad, lo que a su vez redundará en una pequeña planta docente.

Sin embargo, cabe mencionar que es la carrera que más veces y más proyectos de investigación ha obtenido en las diferentes versiones de fondos concursables IDH al interior de nuestra Superior Casa de Estudios.

⁶⁵ Los documentos oficiales las tratan como dos carreras, sin embargo, en los hechos y operativamente Antropología-Arqueología funciona como una sola unidad académica.

APRENDER EL OFICIO. LA CENTRALIDAD DE LA EXPERIENCIA DE CAMPO EN LA CONSTRUCCIÓN DE LOS PROBLEMAS DE INVESTIGACIÓN EN ANTROPOLOGÍA SOCIAL.

Dra. **Ana Padawer**

Departamento de Ciencias Antropológicas
Facultad de Filosofía y Letras -Universidad de Buenos Aires
apadawer@filo.uba.ar

Presentación

Esta reflexión acerca del aprendizaje del oficio de investigación en Antropología Social proviene de mi trabajo como docente de la asignatura Metodología y Técnicas de la Investigación de Campo (en adelante MyTC), en el Departamento de Antropología dependiente de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

En este texto desplegaré una de las ideas fuerza del curso, consistente en que los estudiantes aprendan a realizar investigaciones empíricas desde la definición de preguntas y problemas propios, donde la experiencia de campo oficia como una introducción a las técnicas y, a la vez, como forma de delinear con mayor precisión los interrogantes de investigación⁶⁶.

Esta idea en sí misma no es novedosa. Ya P. Bourdieu y L. Wacquant (1995) advirtieron la importancia de evitar el fetichismo de las técnicas, expresión con la se refirieron a los investigadores que deciden su aproximación empírica de modo aislado, en ocasiones siguiendo modas académicas, sin reconocer su articulación con los problemas de investigación. Sin embargo, la decisión pedagógica de trabajar sobre los problemas en una asignatura de grado que aborda la metodología y las técnicas de campo en cuatro meses es una apuesta arriesgada: los accesos y el despliegue de las técnicas de campo suelen demorar, y delinear un interés propio implica un proceso de maduración conceptual difícil de lograr para los estudiantes en un tiempo de por sí escaso. Entonces: ¿por qué insistir en la diada problema-experiencia de campo para que los estudiantes aprendan el oficio de investigar?

Quisiera responder de dos maneras a esta pregunta, que oficiarán a la vez como partes del texto. La primera respuesta es que trabajar con el problema de investigación, tanto desde los debates conceptuales como desde el vínculo de los estudiantes con el tema de interés, permite que desplieguen algunos de sus supuestos, y de esa manera produzcan una definición preliminar del campo empírico mucho más compleja, cuestionadora del sentido común “realista” que identifica los campos como colectivos étnicos, sujetos, localidades. Nuestra experiencia muestra que los intereses de los alumnos cambian con los años, proporcionando una radiografía de los problemas socialmente reconocidos: es desde el reconocimiento de estos temas socialmente problematizados que, junto con los docentes y sus compañeros, los estudiantes pueden

⁶⁶ El programa de la asignatura fue formulado inicialmente por Graciela Batallán, quien tuvo a su cargo el curso desde 1990 a 2014. Me desempeñé como docente del mismo desde 1993, teniéndolo a mi cargo desde 2015, junto a las colegas Ana Domínguez Mon y Silvana Campanini.

construir las problematizaciones más desafiantes y diseñar campos empíricos renovadores.

La segunda respuesta tiene que ver con que formular un interés propio permite, desde ese reconocimiento del involucramiento en la pregunta, trabajar con la centralidad del etnógrafo/a en el abordaje empírico inicial mediante el cual ese problema se va construyendo, y de ese modo los estudiantes logran una mirada menos ingenua e instrumentalista de las técnicas. Acorde con los debates actuales, pueden ver que una aplicación de la técnica no es neutral, ni tampoco un ejercicio solipsista y confesional de sentimientos ante las herramientas de trabajo.

Contextualización de la propuesta pedagógica

MyTC forma parte de un trayecto metodológico que los estudiantes de grado en Antropología Social de la UBA realizan mediante 4 cursos sucesivos: Epistemología y Métodos de Investigación Social, Métodos Cuantitativos en Antropología, Metodología y Técnicas de la investigación de Campo y Seminario Anual de Tesis. El plan de estudios proporciona la posibilidad de que los alumnos efectúen el diseño del proyecto de Tesis de Licenciatura al final del trayecto; sin embargo, la propuesta de la asignatura incluye una elaboración preliminar del interés de investigación como sustento para el aprendizaje de técnicas de aproximación empírica.

Este enfoque implica que en el programa de MyTC dediquemos aproximadamente el primer cuarto del curso para que los estudiantes puedan elaborar una pregunta de investigación y anticipar hipótesis preliminares, las que los orientarán en el desarrollo del trabajo de campo etnográfico. En esta aproximación empírica los estudiantes se entrenan en las técnicas paradigmáticas de la disciplina: el uso de la observación participante y la entrevista abierta antropológica, a partir de las cuales progresivamente van poniendo en diálogo el material empírico con la bibliografía específica del tema/problema elegido, de modo que al llegar al final del curso pueden efectuar un análisis del material obtenido y reformular su interés inicial.

Mi experiencia en el dictado de esta materia tiene ya más de veinte años, en los que me he podido formar con colegas que le dieron a la asignatura este enfoque que estoy fundamentando, el que ha podido madurar con el aporte de numerosos compañeros⁶⁷. La preocupación por poner los intereses propios de los estudiantes en el centro del aprendizaje del oficio de investigador, se vincula con el reconocimiento de la importancia epistemológica y metodológica de la tensión entre compromiso y distanciamiento que acompañó el desarrollo de la disciplina durante todo el siglo XX [Batallán y García, 1992].

Este reconocimiento se vincula con debates disciplinarios que se han dado en los distintos países donde la Antropología Social se enseña en las universidades, pero también con la especificidad de su desarrollo en la Argentina, donde este enfoque fue posible debido a que el plan de estudios de Antropología Social fue modificado sustancialmente con el retorno a la democracia en 1983. Desde mediados de los '60 hasta la recuperación democrática y especialmente en Buenos Aires, la antropología

⁶⁷ Entre otros Florencia Girola, Elias Prudent-Leiva, Gabriela Scarfó, Iara Enrique, Monica Cordoba, Mercedes Pico, Marlene Ruso, Alejandra Ramos, Marisol Esteve, Maricel Martino, Zuleika Crosa.

estuvo hegemonizada casi ininterrumpidamente por una corriente histórico-cultural de origen alemán, la que se articuló progresivamente con una etnología fenomenológica a-histórica; sus campañas de trabajo de campo entre los indígenas contribuyeron a la continuidad de un imaginario social del indígena salvaje, de pensamiento mágico/mitológico y en los márgenes de la nación.

Esta perspectiva fenomenológica combinó el descompromiso político con los indígenas (fundamentado desde un cientificismo de base naturalista), con una etnografía centrada en los fenómenos simbólicos que suponía invariantes, aun en contextos de generaciones de poblaciones indígenas atravesadas por la violencia política y económica [Gordillo, 2006]. Su influencia fue decisiva en el contexto de investigación universitario, y como interlocutores de las políticas indigenistas también dieron sustento a ciertas ideas esencialistas que se arraigaron con fuerza en el sentido común, donde las culturas indígenas aparecen ancladas en el pasado, contrapuestas a la nación moderna y urbana nutrida por la inmigración europea. Estas ideas continúan presentes en un número importante de estudiantes de antropología en Buenos Aires hoy, para quienes la cuestión indígena es un tema que despierta poco interés por razones teóricas (la autenticidad se atribuye a los colectivos étnicos rurales) y prácticas (los estudiantes tienen limitadas posibilidades de hacer trabajo de campo en estas localizaciones).

La recuperación democrática implicó en Buenos Aires el desarrollo de una antropología social bajo premisas conceptuales que discutieron fuertemente la fenomenología a-histórica y focalizaron en la desigualdad social, desplegándose estudios sobre procesos políticos, económicos, salud, educación, nuevas religiones y dimensiones expresivas de la vida social urbana. A la vez, este punto de partida permitió que las investigaciones etnográficas pudieran estudiar problemas vinculados a las poblaciones indígenas desde otros fundamentos conceptuales: las aproximaciones críticas de la articulación social permitieron comprender y cuestionar un siglo de asimilacionismo a partir del reconocimiento de las relaciones históricas de subordinación entre las poblaciones indígenas y la sociedad estatal (blanca, criolla, europea) en la Argentina.

De esta manera, aunque conectados a las crisis disciplinarias globales⁶⁸, en Argentina en las últimas tres décadas el objeto de estudio de la antropología social fue debatido desde una especificidad propia. Las instituciones universitarias y organismos de ciencia y tecnología se fueron consolidando en un entorno democrático estable que, especialmente en los tres centros urbanos de mayor envergadura (Buenos Aires, Córdoba y Rosario), albergaron equipos de investigación cuyo trabajo de campo involucró en gran medida a contextos próximos a los investigadores, los que además resultaban de mayor factibilidad para los estudiantes que cursaban MyTC. De esta forma, los debates epistemológicos y teóricos de la disciplina se orientaron primordialmente al imperativo pedagógico de “volver extraño lo familiar” por sobre la des-exotización, que caracterizó a los contextos académicos centrados en la alteridad indígena donde la antropología se desarrolló en primer término [Rockwell, 2009].

⁶⁸ No me detendré aquí en estas crisis, producidas por el proceso de descolonización que implicó cuestionamientos a la antropología de la alteridad indígena y debates en torno a la autoridad etnográfica, ya que las mismas son bien conocidas.

Como señalaba al comienzo del texto, es lícito preguntarse por qué una asignatura que se orienta a enseñar el oficio de la investigación de campo debería dedicar esfuerzos a la construcción de los problemas, a este ejercicio de desnaturalización. En las secciones siguientes me detendré en tres aspectos que permiten fundamentar la importancia de la construcción de los problemas de investigación para poder aprender a hacer trabajo de campo, teniendo en cuenta además la incidencia del contexto de producción de conocimiento que ha caracterizado la antropología social reciente en la Argentina para la concretización de esta propuesta en MyTC.

Aprender a definir un problema y un campo empírico desde el propio interés

Cuando comenzamos a trabajar en MyTC, lo primero que procuramos es discutir con los estudiantes el fetichismo de las técnicas: que para trabajar con ellos cómo hacer una entrevista abierta antropológica, cómo hacer observación participante, debemos primero ocuparnos de sus preguntas, de lo que quieren conocer, la ocurrencia de un interrogante que supone discutir la opinión establecida sobre un proceso social [Gadamer, 1988]. Esta “primacía hermenéutica de la pregunta”, que supone por otro lado la anticipación de una hipótesis como respuesta conjetural al interrogante, es un trabajo arduo de especificación conceptual y explicitación de supuestos, que por otra parte debe romper con una idea bastante extendida en las ciencias sociales en Argentina, de raigambre empirista, que sostiene que los estudios exploratorios no contienen hipótesis. Por eso los estudiantes, además de enfrentar una tarea difícil para todo investigador en muy poco tiempo (unas 4 semanas), tienen el desafío de cuestionar al empirismo, y “arriesgarse” a formular preguntas e hipótesis que subyacen a su interés por un tema.

Siguiendo a Bourdieu y Wacquant (1995), argumentamos a los estudiantes que las elecciones más técnicas dependen de la construcción del objeto. Que en la medida que pueden “objetivar un interés”, explicitar qué sujetos suponen están protagonizando ese proceso social, cómo está estructurado ese mundo, con qué categorías lo están nombrando (sean estas del sentido común o de la “doxa científica”), podrán determinar con qué instrumentos relevar lo que sucede: preguntando qué a quienes, observando cuáles actividades, en que momento y lugar. Esta propuesta que hacemos a los estudiantes podría verse facilitada por el hecho de que cuando llegan a este curso han pasado por lo menos por una decena de asignaturas teóricas, por lo que han leído sobre muchas de las áreas temáticas de la disciplina, manejan sus debates conceptuales actuales. Sin embargo, utilizar esas herramientas teóricas no les resulta tan fácil: no están acostumbrados a “pensar con los conceptos” algo que les intriga saber, sino que están entrenados más bien para cuestionar conceptualizaciones poniendo a debatir autores entre sí. Por otra parte, este acervo de materias teóricas genera expectativas por “hacer antropología”, y en ese sentido MyTC oficia como rito de pasaje [Peirano, 2004], está acompañada por cierta ansiedad respecto de sus capacidades para ser antropólogos/as.

En la medida en que vamos logrando que los estudiantes desplieguen las opiniones prevalecientes sobre el tema que les interesa, que expliciten algunos de sus supuestos, vamos volviendo “productivas” esas presuposiciones [Gouldner, 1973]: el campo empírico definido de modo “realista” se vuelve relacional [Bourdieu y Wacquant, 1995], y podemos pedirles que inscriban ese interés es un debate antropológico, que recuperen los contenidos de las asignaturas que han cursado, que busquen debates clásicos y también recientes, producidos en otros contextos y en la producción académica local que los acerquen a sus preguntas, con otras respuestas que ya se han dado. Es en la definición de un campo empírico, a partir de un campo conceptual y un problema de interés propio de cada estudiante, donde reside uno de los fundamentos principales de este enfoque de MyTC.

Hemos notado que este procedimiento de definición del campo empírico desde un interés propio y un debate conceptual les permite a los estudiantes evitar la delimitación empírica a partir de sujetos, instituciones o localizaciones físicas, derivados de la concepción clásica de cultura como totalidad (Clifford, 1999). Especialmente, atender a los intereses de los alumnos tiene como ventaja adicional la producción de una radiografía de problemas socialmente reconocidos, los que varían con el tiempo: en ciertos momentos los estudiantes de MyTC se han interesado por las empresas recuperadas por los trabajadores, los cultos carismáticos, los movimientos de defensa contra la violencia hacia las mujeres, la alimentación libre de agro-tóxicos, las escuelas alternativas, la participación política estudiantil, el arte callejero, las reivindicaciones territoriales indígenas, entre otros.

Estos temas sociales emergentes que los propios alumnos traen desde sus intereses personales permiten construir problemas conceptualmente desafiantes, en ocasiones como cruces de áreas temáticas pre-existentes en la antropología social, así como renovar los campos empíricos de estudio. Ambas cuestiones traen problemas adicionales: es difícil para los estudiantes acercarse a debates teóricos que no sólo tienen ya una larga historia en la disciplina, sino intentar articularlos entre sí; por otro lado, el elegir un campo empírico desde un problema social “nuevo” les dificulta reconocer esas tradiciones conceptuales como aportes, ya que suele resultarles complejo identificar que dos objetos empíricamente distintos pueden hablar sobre una misma cuestión teórica. La resolución al primer problema que hemos encontrado es la de solicitarles la inscripción conceptual desde autores clave o estados del arte temáticos; en la resolución del segundo problema nos encontramos más limitados por la capacidad de apropiación teórica de cada estudiante: notamos que cuando entienden mejor la teoría, más fácilmente la integran en relación a sus “campos nuevos”.

Experimentar la centralidad del etnógrafo en la reconstrucción empírica

El segundo argumento respecto de la importancia de trabajar con los intereses propios en el aprendizaje del oficio de la investigación de campo radica en que permite abordar la centralidad del etnógrafo en el abordaje empírico inicial, que los conduce a una mirada menos ingenua e instrumentalista de las técnicas. Una vez que los estudiantes reconocen que en la propia formulación de sus preguntas hay supuestos, experiencias personales, opiniones desde el sentido común implícitas en las formas

nombrar que no es posible explicitar completamente debido a que el mundo social está pre-constituido lingüísticamente [Giddens, 1982], podemos trabajar con ellos una consecuencia metodológica de estas presuposiciones ontológicas y epistemológicas, y es que en la reconstrucción empírica, la mirada y la consecuente descripción de un objeto nunca es neutral (Lahire, 2006).

Si el conocimiento social está intrínsecamente ligado al lenguaje, éste es central en la descripción del mundo social: en tanto buscamos en las condiciones de existencia y coexistencia humana actuales y pasadas (que persisten en instituciones objetivadas y disposiciones incorporadas), ciertos elementos que permitan entender nuestras prácticas, las descripciones precisas de las situaciones que observamos en distintos contextos son las que nos permiten lograr interpretaciones empíricamente fundamentadas. De esta manera, ejercitamos con los estudiantes distintas formas de que puedan ver cómo estas descripciones formuladas mediante la práctica de la observación participantes (personajes, objetos, escenarios, acciones, maneras de decir o hacer), están pre-figurados por categorías incorporadas de percepción (científicas y no científicas), que implican la utilización de competencias léxicas. La observación, acompañada de la escucha sobre las maneras de nombrar que utilizan las personas, la que es en sí misma la recuperación del carácter reflexivo del mundo social [Batallán y García, 1992] es lo que permite con el tiempo el análisis detallado de gestos, procesos, situaciones.

Esto que P. Bourdieu (1999) ha llamado “respeto por el objeto”, la idea de que para conocer un mundo particular necesitamos tiempo y atención a los detalles, es algo que en MyTC podemos transmitir a los estudiantes solamente desde la apertura de innumerables interrogantes: que puedan darse cuenta de lo mucho que les falta mirar, conversar y escuchar para “entender lo que pasa”; y cómo la centralidad de su experiencia de campo, en el mejor de los casos compartida en un equipo de investigación, es la que permite acercarse a ese conocimiento, siempre incompleto. En este sentido, reconocer que “son ellos” mirando, escuchando y conversando, produce cierta ansiedad: encontramos muy tranquilizadora para los estudiantes la advertencia de B. Lahire (2006) sobre la imposible exhaustividad descriptiva y la crítica de la ilusión realista, esto es: entender que la descripción minuciosa puede llevar a la posición epistemológicamente positivista de pensar que el observador accede a lo real mismo, cuando “la infinidad inagotable del mundo sensible” y la “diversidad infinita de lo real” permiten entender que otros interrogantes teóricos, otra mirada personal llevan a descripciones inéditas de cualquier objeto o situación.

G. Batallán y J. F. García (1992) focalizan en la noción de participación para enfatizar que la presencia del sujeto que conoce en la construcción del objeto no tiene que ver, solamente y estrictamente, con la cuestión de la subjetividad (características particulares, emociones del investigador/a), sino con la idea de que como sujetos sociales formamos parte del mundo y por lo tanto no hay forma de acercarnos al objeto si no es desde esa participación en el mundo, dada en principio desde el lenguaje. En la misma línea M. Godelier (2002) recupera y también cuestiona a las aproximaciones confesionales, que constituyeron una etapa de ruptura al pretendido objetivismo de la antropología obligándonos a “romper el espejo de sí” si es que queremos seguir mirando algo más que a nosotros mismos. Encontramos que este argumento no solo

permite que los estudiantes utilicen de una forma menos ingenua la observación participante, sino también la entrevista abierta antropológica.

Al respecto, una vez que hemos trabajado con los alumnos la premisa epistemológica de que la participación dialógica en el mundo es el sustento de la traducción del significado de la acción [Batallán y García, 1992], y que hemos visto con sus registros de observación participante cómo esto se aplica en las situaciones de campo, es mucho más sencillo para los estudiantes entender las consecuencias de esta premisa en las conversaciones que mantienen con la gente sobre los acontecimientos y experiencias que viven cotidianamente. La idea central que intentamos transmitir a los estudiantes siguiendo a Devillard, Mudano y Pazos (2012) es que la entrevista abierta antropológica es un tipo particular de conversación, y que existe una continuidad entre las entrevistas formales y las conversaciones ordinarias en el trabajo de campo. De esta manera, incentivamos que los estudiantes hablen con la gente en el trabajo de campo, que no invisibilicen su presencia, que establezcan conversaciones sobre lo que han visto cuando les sea posible, y que luego ejerciten, también, establecer entrevistas abiertas formales con algunos interlocutores que les resulten claves por su participación en ese mundo social.

La entrevista es una técnica muy atractiva para los estudiantes, porque produce la ilusión de que se accede rápidamente a información sobre el mundo social que les interesa conocer, al “dato mismo” empacado, codificado, organizado. Para poder discutir esta idea de que lo que dice la gente sobre lo que pasa “no es todo”, trabajamos con los estudiantes cómo para la etnografía clásica los procesos de transcripción y la reconstrucción del “punto de vista nativo” explicitado verbalmente eran solo una parte del trabajo de campo, porque advirtieron que lo que decían sus interlocutores, las reglas reconocidas de funcionamiento social, no reflejaban siempre lo que sucedía. Además de argumentarlo con las aproximaciones clásicas, tratamos de que experimenten estas premisas en su propia aproximación empírica: por eso insistimos en que utilicen la entrevista una vez que han efectuado al menos dos registros de campo mediante la observación participante, de modo de poder acercarse a las situaciones desde su propia mirada, para luego poder ponerla en diálogo con lo que la gente dice que sucede.

Cuando los estudiantes entienden la centralidad del etnógrafo en el abordaje empírico inicial, logran una mirada menos ingenua e instrumentalista de las técnicas: se pueden ver a sí mismos “saliendo al mundo” para poder responder a sus propias preguntas de investigación, salida que implica miradas condicionadas, opiniones personales que ponen en juego en las conversaciones en el campo. Si bien la centralidad del etnógrafo acompaña a todo el proceso de aproximación empírica, comprender este proceso desde la forma de ingreso al campo permite que, en la breve experiencia que pueden realizar en MyTC, logren una relativamente rápida reformulación de su problema, justamente porque advierten desde el comienzo el sesgo ineludible, personal y conceptual, con el que están construyendo el campo empírico.

La noción de implicación [Althabe y Hernandez, 2005] permite que los estudiantes vean cómo son ubicados, desde sus primeros contactos, como actores que forman parte de un juego cuyos reglas ignoran. El tiempo y sus acciones irán transformando esa situación; para que la investigación sea productiva es necesario que los estudiantes traten de entender lo que sucede, y de utilizar los escasos márgenes de

maniobra que les proporcionan los lugares donde fueron ubicados, para producir conocimiento en ese contexto. Si no comprenden las situaciones en las que se encuentran inadvertidamente implicados, bajo la forma generalmente de un “tercero excluido”, sus investigaciones se reducirán a una aventura solitaria (sin poder comunicarse con los otros) o una descripción ficcional (sin base empírica).

Como mencionaba al comienzo, los estudiantes de MyTC suelen hacer trabajos de campo próximos a sus experiencias cotidianas: se interesan por procesos que suceden en su barrio, en su trabajo, situaciones que vivieron sus amigos, familiares o ellos mismos en algún momento de su vida. Por ese motivo, la noción de implicación los lleva a darse cuenta de que aun estando “cerca”, deben distanciarse de esos procesos, recurriendo por otra parte a todo el conocimiento que ya tienen, las opiniones que no se dan cuenta que comparten, para producir algo más que una “mera opinión más”. Ese es el objetivo que perseguimos al insistir sobre la formulación del problema al abordar la metodología y las técnicas de campo, que se den cuenta de cuánto ya saben, y cuánto no saben, de eso que les interesó en primer lugar.

A modo de síntesis

En este trabajo he intentado argumentar por qué, en una asignatura que enseña el oficio de investigación de campo en antropología, nos dedicamos al comienzo (y en rigor, durante todo el curso), a trabajar sobre los propios problemas de investigación. Tratamos de romper el fetichismo de las técnicas, que los estudiantes puedan efectuar buenas observaciones participantes, buenas entrevistas, pero no tanto por el aprendizaje de un procedimiento sino por entender como procurar procedimientos adecuados en relación al interés que tienen, el proceso que quieren conocer.

En la Argentina, y especialmente en Buenos Aires, los estudiantes de antropología se interesan con frecuencia por temas próximos a ellos; como he señalado, no se trata sólo de una cuestión práctica (el financiamiento para traslados al campo), sino también de una historia de la disciplina que, en las últimas tres décadas, llevó a un alejamiento respecto de la cuestión indígena, que recién en los últimos 10 o 15 años puede volver a estudiarse de un modo conceptualmente renovado. Estas características de la antropología social hacen que MyTC tenga como foco central la reconstrucción del propio interés de los estudiantes desde un punto de partida un tanto distinto de aquellos espacios académicos que continúan con una tradición fuerte de estudios antropológicos de la alteridad indígena: si bien la implicación se da en todos los contextos académicos, el trabajo con cada especificidad (regional, nacional, local) permite que una propuesta pedagógica orientada a enseñar el oficio de investigación de campo sea más relevante para los estudiantes.

Bibliografía

ALTHABE, Gerard y HERNÁNDEZ, Valeria

- 2005 "Implicación y reflexividad en Antropología". En: HERNÁNDEZ, V.; HIDALGO, C. Y A. STAGNARO: *Etnografías Globalizadas*. Buenos Aires, Sociedad Argentina de Antropología, , pp. 71-88.
- BATALLÁN, Graciela y GARCÍA, José Fernando**
- 1992 "Antropología y participación. Contribución al debate metodológico", en: *Publicar en Antropología y Ciencias Sociales*, año 1, No 1, pp.79-89.
- BOURDIEU, Pierre y WACQUANT, Louis**
- 1995 "La práctica de la antropología reflexiva". En: *Respuestas por una antropología reflexiva*, México, Grijalbo. pp. 159-191.
- BOURDIEU, Pierre**
- 1999 "Comprender". En: *La Miseria del Mundo*. Madrid, Fondo de Cultura Económica, , pp. 527-557.
- CLIFFORD, James**
- 1999 "Prácticas espaciales: el trabajo de campo, el viaje y la disciplina de la antropología". En: CLIFFORD, J. *Itinerarios transculturales*. Barcelona, Gedisa, pp. 71-119.
- DEVILLARD, María José, Adela FRANZE MUNDANO y Álvaro PAZOS**
- 2012 "Apuntes metodológicos sobre la conversación en el trabajo de campo". En: *Política y Sociedad*, Vol. 49, Nº 2, Madrid, Universidad Complutense, pp. 353-369.
- GADAMER, Hans Georg**
- 1988 "La primacía hermenéutica de la pregunta". En: *Verdad y método*. Salamanca, Sígueme, Cap. 11, pp. 439-458.
- GODELIER, Maurice**
- 2002 "Romper el espejo de sí". En: GHASARIAN, C. et al: *De la etnografía a la antropología reflexiva*, Ediciones del Sol, Buenos Aires, Cap. 8, pp.193-213.
- GORDILLO, Gastón**
- 2006 "El Gran Chaco en la historia de la antropología Argentina". EN: GORDILLO, G.: *En el Gran Chaco. Antropologías e Historias*. Prometeo. Buenos Aires. Cap. 9, pp. 225-255.
- GOULDNER, Alvin**
- 1973 "Sociología y subsociología". En: *La crisis de la sociología occidental*. Buenos Aires, Amorrortu, Cap. 2 , pp. 34-42.
- GIDDENS, Anthony**
- 1982 "Hermenéutica y teoría social". En GIDDENS, A. *Profiles and Critiques in Social Theory*, University of California Press.
- LAHIRE, Bernard**
- 2006 "Describir la realidad social". En: LAHIRE B. *El espíritu sociológico*. Buenos Aires: Manantial. pp. 31-40.
- PEIRANO, Marisa**
- 2004 "A favor de la etnografía". En: GRIMSON, A., LINS RIBEIRO, G. y SEMAN, P. *La antropología brasileña contemporánea. Contribuciones para un diálogo latinoamericano*. Buenos Aires, Prometeo, pp. 323-356.
- ROCKWELL, Elsie**

2009 "Reflexiones sobre el trabajo etnográfico". En: ROCKWELL, E. *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires, Paidós, cap. 2, pp. 41-99.

EL “EJERCICIO ETNOGRÁFICO” COMO UNA PROPUESTA DIDÁCTICA **Experiencia en la carrera de Etnología (ENAH-México)**

José Luis Ramos R.

Escuela Nacional de Antropología e Historia

xozeluizr@gmail.com

Resumen

En la carrera de Etnología, que oferta la Escuela Nacional de Antropología, el porcentaje de titulados (con tesis) representa un promedio del 10% a lo largo de casi cuatro décadas de haberse instalado de nuevo la carrera en 1979. Si bien en los últimos años aumentó el número a 20 titulados (el 20% de 80 alumnos que ingresan), sigue siendo un problema el que los estudiantes elaboren sus tesis, producto de un trabajo de investigación.

Como profesor de la carrera he buscado algunas salidas al problema, siendo una de ellas la que denomino “ejercicio etnográfico”, que me permite articular varios procesos que deben atender docentes y alumnos, que posibiliten que los alumnos aprendan a investigar y logren generar productos tangibles como la tesis. Atiendo el vínculo teoría-práctica, la ejercitación de ciertas actividades y habilidades, el trabajo en equipo y la reflexión investigativa.

En el presente artículo expondré, primero el contexto institucional de la carrera, con ciertos datos estadísticos, para pasar a mostrar los puntos difíciles que visualizan los estudiantes sobre el asunto de aprender a investigar en la ENAH, particularmente en la carrera de etnología. Y, finalizo el texto con la descripción de la propuesta pedagógica denominada “ejercicios etnográficos”.

Mapa curricular de la Licenciatura en Etnología

Si bien la formación de etnólogos acompañó a la génesis de la ENAH (en 1938), no todo el tiempo ha estado presente. A la par del desarrollo del indigenismo mexicano se inauguró la especialidad de Antropología Social, primero como un área de la carrera de Etnología y posteriormente la sustituyó. Más adelante, en 1979, tuvo lugar la reapertura de la Licenciatura de Etnología, que se mantiene hasta la fecha.

Durante más de tres décadas de existencia (a partir de 1979), la Licenciatura sólo ha contado con tres planes de estudios diferentes. La currícula está vigente desde 1991, aunque existe interés de la Academia de profesores por llevar a cabo una reestructuración curricular, por la dinámica política de la Escuela no ha podido concretarse.

La tarea principal de la Licenciatura en Etnología (LE) es formar antropólogos investigadores, indicación marcada en el objetivo, perfil de egreso y mapa curricular (de 1991). El énfasis y el trabajo formativo están orientados a que los egresados hayan

aprendido a investigar con un sentido crítico y logren comunicar los resultados de investigación.⁶⁹ Otras tareas profesionales esperadas son la docencia y las actividades de asesoría.⁷⁰ Con un horizonte laboral en instituciones públicas, educativas y privadas en el ámbito nacional e internacional⁷¹.

Es una licenciatura escolarizada y presencial⁷² a cubrirse en 8 ciclos semestrales, con una carga curricular de 40 materias (36 obligatorias y 4 optativas)⁷³, organizadas en 4 áreas: 1) Investigación,⁷⁴ 2) Teoría Antropológica,⁷⁵ 3) Campos Temáticos de la Etnología⁷⁶ y 4) Historia y Ciencias Sociales⁷⁷ (ENAH, 1995). Para titularse, los alumnos deberán cubrir el 100% de créditos, 90 días de prácticas de campo, un idioma extranjero (inglés o francés), 6 meses de servicio social, elaborar una tesis y presentar el examen profesional (ENAH, 2014).

⁶⁹ “**OBJETIVO** El objetivo general de la Licenciatura en Etnología es formar profesionales con sentido crítico para abordar una diversidad de problemas de carácter social y cultural de México y Latinoamérica.

PERFIL DE EGRESO El perfil del etnólogo que se forma en la ENAH es, en términos generales, el de un profesional capaz de:

- Investigar la realidad social en toda su complejidad, sobre los diversos sistemas y aspectos (sociales, económicos, políticos, religiosos, estéticos, míticos, etcétera) y los procesos de cambio social, sintetizando el conocimiento sobre las sociedades humanas y buscando establecer las perspectivas de transformación de la sociedad presente.
- Realizar estudios sobre grupos sociales (campesinos, etnias, clases sociales, etcétera) y comunicar el resultado de sus investigaciones por medio de la redacción de informes, libros o artículos.
- Ejercer la docencia en los niveles medio superior y superior.
- Participar en actividades de promoción social y cultural, asesorando proyectos y programas de beneficio social, económico y cultural.

Desempeñarse como consejero o asesor de diversas organizaciones civiles o no gubernamentales.” (ENAH, 2014)

⁷⁰ Actividades que no están respaldadas por cursos obligatorios u optativos de didáctica y gestión o administración cultural.

⁷¹ “**CAMPO DE TRABAJO** El campo de trabajo del etnólogo incluye tradicionalmente las instituciones públicas y privadas de carácter cultural y/o de promoción social, centros de investigación, instituciones de educación media y superior, organismos no gubernamentales y programas u organismos internacionales de carácter cultural o de ayuda humanitaria” (ENAH, 2014).

⁷² La carrera será cubierta en un lapso de 8 ciclos y podrá extenderse hasta un tiempo de 14 ciclos.

⁷³ A cada materia le corresponden 8 créditos (dando un total de 320 créditos, para la carrera). Los estudiantes deben cubrir un mínimo de 8 y un máximo de 56 créditos por ciclo.

⁷⁴ Las materias que corresponden a esta área, en orden del primer al octavo ciclo (semestral) son: Introducción a la Antropología, Métodos y técnicas etnográficos I, Métodos y técnicas etnográficos II, Métodos y técnicas de investigación lingüística, Seminario de investigación I, Seminario de investigación II, Seminario de investigación III y Seminario de investigación IV.

⁷⁵ Teoría Antropológica I. Evolucionismo, difusionismo, relativismo cultural, Teoría Antropológica II. Funcionalismo, Teoría Antropológica III. Estructuralismo, Teoría Antropológica IV. Neoevolucionismo, Teoría Antropológica V. Marxismo, Teoría Antropológica VI. Nuevas Corrientes, Antropología mexicana y Optativa III.

⁷⁶ En un primer bloque (en el mismo orden semestral) están: Antropología física y etnología, Lingüística y etnología, Antropología del parentesco, Antropología política, Antropología de la religión, Antropología urbana, Optativa I y Teorías de la cultura. En el segundo grupo se ubican: Atlas etnográfico de México, Arqueología y etnología, Antropología económica, Etnia, clase y nación, Antropología del simbolismo, Antropología del campesinado, Optativa II y Etnografía de México.

⁷⁷ Historia y etnología, Historia de México I (época prehispánica), Historia de México II (época colonial), Historia de México III (siglo XIX), Historia de México IV (siglo XX), Teoría económica, Estado y poder en el mundo moderno y Optativa IV.

Inscritos, tesis y tesisistas

Un primer dato importante refiere a la cantidad de tesis producidas durante las tres décadas cumplidas, a partir de la reapertura de la Licenciatura en 1979.

Cotejando, comparando y combinando la información de diferentes áreas y departamentos de la ENAH pude generar una base de datos sobre la cantidad de tesis y tesisistas⁷⁸ por generación y por sexo. Datos que aparecen en el cuadro no. 1. Una primera lectura nos indica que de un total de 297 tesisistas,⁷⁹ (en tres décadas) hay un promedio de 10 tesisistas por generación; inclinándose el peso en las mujeres con un 58.0% de tituladas. Mientras, en los últimos 9 años, el promedio de tesisistas por cohorte subió a 20, en una relación cercana a 2 tesis por 1 entre mujeres y hombres. Trayectoria favorable en el último tercio de los 30 años de existencia. Sobresalen los años de 2005 y 2007 con 33 y 30 tesisistas.

Cuadro No. 1
Cantidad de Tesisistas por año y sexo (1979-2008)

AÑO	TESISTAS	T-H	T-M	AÑO	TESISTAS	T-H	T-M
1979	5	4	1	1994	11	7	4
1980	1	0	1	1995	6	0	6
1981	3	2	2	1996	5	3	2
1982	3	1	2	1997	12	4	8
1983	5	4	1	1998	8	5	3
1984	4	1	3	1999	7	3	4
1985	2	1	1	2000	15	5	12
1986	1	1	0	2001	16	8	9
1987	4	2	2	2002	20	6	14
1988	11	2	10	2003	21	6	16
1989	6	4	2	2004	23	5	18
1990	4	3	1	2005	33	12	11
1991	4	2	2	2006	17	8	9
1992	6	5	1	2007	30	11	18
1993	7	3	4	2008	7	3	4
				Total	297	121	171
					100.00%	42.00%	58.00%
				Promedio	10	4	6
				2000-08	20	7	13

⁷⁸ Como existen tesis colectivas (de 2 estudiantes) existe una pequeña diferencia en los números totales de tesisistas (297) y tesis (287).

⁷⁹ Debido a la presencia de tesis colectivas no procede empatar tesis con alumnos, por ello he preferido emplear la categoría de tesisistas.

De inmediato surgió el interés por entender la diferencia género, si ocurría una mayor eficiencia terminal femenina o reflejaba una mayor matrícula de mujeres.

Con los datos del cuadro no. 2, notamos que si bien existe una población mayormente femenina (55.0%, por un 45.0% de alumnos varones), también es cierto que la eficiencia terminal de las mujeres es mayor. Existe una diferencia porcentual de 3.0% entre alumnas inscritas y tituladas. Destacando los años de 2002, 2003, 2004 y 2007 con un mayor número de tituladas en relación a los hombres (cuadro no.1).

Ahora, al contrastar las cantidades de egresados titulados con los números de alumnos inscritos el panorama ya no es tan favorable. De 2,519 estudiantes (en Etnología), el número de titulados (297) representa sólo el 12.0% de ese total; aunque en los últimos 9 años, ha aumentado la proporción de titulados al 25%.

Cuadro No. 2
Cantidad de Estudiantes inscritos por año y sexo (1979-2009)

AÑO	INSC	MUJER	HOMBRE	AÑO	INSC	MUJER	HOMBRE
1979	116	58	58	1994	85	55	30
1980	75	39	36	1995	116	61	55
1981	124	58	66	1996	87	54	33
1982	126	57	69	1997	91	52	39
1983	97	49	48	1998	76	51	25
1984	142	66	76	1999	89	54	35
1985	79	39	40	2000	93	49	44
1986	75	36	39	2001	-	-	-
1987	61	30	31	2002	90	57	33
1988	27	16	11	2003	92	50	42
1989	27	15	12	2004	89	63	26
1990	37	21	16	2005	67	37	30
1991	36	17	19	2006	81	41	40
1992	69	35	34	2007	80	52	28
1993	131	84	47	2008	81	46	35
				2009	80	43	37
				Total	2,519	1, 385	1, 134
					100.0%	55.0%	45.0%

Sin embargo, es menester incluir otra consideración, cuántos alumnos se titulan por generación, enseguida presento los datos y aclaro la distinción entre los cuadros 1 y 3.

La diferencia que aparece en la información estadística de los dos cuadros resulta de una condición histórica, sucedió una reapertura de la Licenciatura no de una nueva creación. Es decir, antes de 1979 estaban integradas las dos especialidades, Etnología y Antropología Social, por ello en las bases de datos referidas a las tesis presentadas entre 1979 y 1983 –cuando apenas estaban cursando la carrera las primeras generaciones- corresponden a las generaciones previas a 1979. Situación que

va a seguir presente en los siguientes años, la cual puede notarse al reconocer una diferencia en los números totales de tesis, en el cuadro no. 1 aparece un total de 297 titulados, mientras que en el segundo cuadro se indican 248, es decir aún existen alumnos de las generaciones pre-1979 que siguen presentando sus tesis (49, hasta el 2003).

Cuadro No. 3
Alumnos inscritos, tesis y tiempo promedio de titulación (1979-2009)

AÑO	INSC	TESIS	TIEMPO	AÑO	INSC	TESIS	TIEMPO
1979	116	14	7.5	1994	85	18	3.9
1980	75	14	12.0	1995	116	22	6.0
1981	124	12	9.5	1996	87	32	3.6
1982	126	13	9.1	1997	91	10	4.9
1983	97	5	5.8	1998	76	12	3.4
1984	142	11	10.0	1999	89	6	2.8
1985	79	6	9.0	2000	93	8	2.9
1986	75	12	7.5	2001	-	-	-
1987	61	6	4.2	2002	90	4	1.2
1988	27	1	5.0	2003	92	1	0
1989	27	2	4.5	2004	89		
1990	37	3	6.5	2005	67		
1991	36	6	5.5	2006	81		
1992	69	8	4.8	2007	80		
1993	131	22	4.7	2008	81		
				2009	80		
				Total	2,519	248	
					100.0%	10.0%	
				Total	2,041	248	
					100.0%	12.0%	
				Promedio	81	10	5.37
				1979-99			6.37

Al incluir el número de inscritos pude advertir que del promedio de 81 alumnos por generación sólo 10 presentan tesis, lo que representa el 12.3 %.⁸⁰ Pero, el panorama se anuncia más crítico al identificar el número de años que tardan en presentar la tesis (después de los 4 años de la carrera), que va desde 0 años a 23 años. El promedio temporal que tardan los titulados en sustentar su tesis es de 5.37 años después de los 8 semestres de la carrera.⁸¹ Si considero los tesis de las

⁸⁰ En un estudio sobre la eficiencia terminal de estudiantes de Ingeniería (López y Otros, 2008) indican un promedio del 23.2% de titulados sobre el total de inscritos, de los cuales el 90% se tituló a través de tesis.

⁸¹ En el estudio mencionado sobre los alumnos de Ingeniería, alrededor del 90.0% de ellos tardaban entre 0 y 2 años en titularse, posterior al año de egreso.

generaciones que van de 1979 a 1999, cuando el promedio de tesis era de 10 por año, el promedio anual aumenta a 6.37%. Al parecer sigue la tendencia a tardar varios años en que presenten su examen profesional, aun cuando haya aumentado el número de tesis; por ejemplo, en el 2003 hay una egresada que al término de la carrera se tituló, esto significa que las otras 20 tesis contabilizadas, durante ese año, corresponden a egresados de generaciones previas que tardaron varios años en titularse.

Encontramos alumnos que lograron culminar sus tesis poco tiempo después de haber cubierto el 100% de sus créditos; pero, otros egresados tardan varios años en titularse, más allá del promedio general (entre 5 y 6.5 años). Por ejemplo, la generación 1996 que cuenta con el mayor número de tesis (32), tardaron un tiempo promedio de 3.6 años en titularse, donde un tercio de ellos extendieron el lapso hasta 6 años.

Trayectoria escolar

Para vislumbrar parte de la experiencia formativa de los alumnos de la LE voy a señalar momentos importantes en su trayectoria escolar.⁸² Son siete las fases que componen su trayecto formativo, denominadas: 1) pre-enah, 2) aspirantes, 3) alumnos, 4) pasantes, 5) tesis, 6) titulados y 7) post-enah [Ramos y Macías, 2011].⁸³ Por lo cual, era necesario interrogar a egresados titulados de la carrera de Etnología, que cubrieron los 8 ciclos semestrales de la carrera y sustentado su examen profesional.

En la primera etapa ocurre una heterogeneidad de situaciones y perfiles de los aspirantes a la ENAH. Proviene de instituciones públicas y privadas, de la ciudad como del interior del país. Con alguna o nula información sobre la carrera de Antropología y la ENAH, provista en el bachillerato, por familiares y amistades. O bien, por asistir a ciertas actividades culturales en la ENAH (conciertos de música, etc.).

En la siguiente fase (aspirantes) destacan dos cuestiones: el curso propedéutico que les aclara el panorama sobre la disciplina antropológica,⁸⁴ aumentado su interés por insertarse a la ENAH.⁸⁵ El otro aspecto, corresponde al ambiente agradable, percibido a través de la manera de vestir y hablar de los estudiantes.⁸⁶

En el tercer momento, cuando propiamente ya son alumnos -durante la primer mitad de la carrera-, conforme a sus expectativas e intereses, apreciarán a la ENAH de dos maneras: unos, reconociendo un buen nivel académico por el tipo y cantidad de lecturas, por el perfil profesional de varios de sus profesores; pero, para otros ocurre

⁸² Para describir su recorrido me apoyo en Turner (1986), que establece la necesidad de cubrir un ciclo completo para ser reconocido como experiencia.

⁸³ La presente descripción sintética de la trayectoria formativa se apoya en un estudio comparativo realizado con egresados de las carreras de Antropología Social y Etnología.

⁸⁴ En la ENAH se oferta un curso propedéutico donde se informa, de manera general, a los aspirantes sobre el perfil y contenido curricular de las 7 licenciaturas, entre ellas Etnología. El objetivo del curso es doble, que puedan elegir mejor la especialidad que van a estudiar y para presentar el examen de admisión.

⁸⁵ Las 7 carreras (a nivel de pregrado) que ofrece la ENAH son: Antropología Física, Antropología Social, Arqueología, Etnohistoria, Etnología, Lingüística e Historia (ENAH, 1995).

⁸⁶ En un estudio sobre estudiantes de Etnología (Sánchez, 2009), también se mencionaron estas consideraciones acerca de la conducta social, formas de vestir, etc., de los alumnos, generando cierto ambiente de libertad y camaradería.

una primera decepción, encuentran muy relajado el nivel de exigencia para los cursos y horarios de clase. Profesores improvisados, poco responsables y comprometidos con la formación de los estudiantes. Incluso, algunos les dibujan un horizonte gris sobre la antropología profesional.⁸⁷

Al término de los dos primeros años, los estudiantes viven un momento clave y crítico en su proceso escolar, tienen que elegir un PIF⁸⁸ para cubrir sus seminarios de investigación, durante la segunda mitad de la carrera (4 semestres).

Instante crítico porque los estudiantes deberían tener una clara idea temática de estudio y que exista un PIF que atienda a sus expectativas; sin embargo, la mayoría de los alumnos no tienen un interés manifiesto y no siempre hay una oferta conforme a sus intereses. Un problema adicional consiste en el formato, casi ningún PIF funciona como tal, en realidad hay modalidades pedagógicas distintas; operan como seminarios o talleres que posibilitan que algunos estudiantes avancen parcialmente en sus proyectos individuales, otros funcionan más como cursos optativos, donde atienden ciertos temas pero sin promover la realización de investigaciones, entre sus alumnos. Situación que provoca la migración de un PIF a otro, lo que da pie a que el tiempo de trabajo en lugar de dos años se acorte a uno. En otros casos, hay estudiantes que apenas esbozan su proyecto de tesis, al final de la carrera. En cambio, quienes sí obtuvieron un buen apoyo dentro del PIF adecuado, lograron un buen avance en su aprendizaje y preparación para la tesis. En cuanto al servicio social, son pocos los estudiantes que logran avanzar en su formación antropológica, ya que las actividades que realizan tienen poco que ver con la disciplina.

Otra coyuntura destacada es cuando culminan con sus créditos, alcanzando el estado liminar de pasantes, dejan de ser estudiantes pero aún no son antropólogos titulados. La experiencia que hayan tenido en el PIF va a marcar su desenvolvimiento en este periodo, de ser pasante. En los casos donde los responsables del PIF se convirtieron en sus directores de tesis lograron titularse en un tiempo relativamente corto de 2 años; en cambio, para los que no contaron con ese apoyo tardaron mucho presentar su examen profesional. Panorama que va a complicarse ante la presencia de problemas familiares y de carácter económico, que los obligará a ingresar a laborar, alejándolos de manera notoria de la escuela. La mayoría de los entrevistados refieren esta fase como un momento difícil, no sólo por la falta de un director de tesis; sino por descubrir varias limitaciones formativas (manejo conceptual y teórico, desenvolvimiento metodológico, habilidad redactora, etc.). A lo que se suman las dificultades de su contexto (familiares, económicas, laborales, etc.)

Posteriormente, los pasantes culminan con su tesis y tiene lugar su examen profesional. Los comentarios de los egresados señalan a este evento como muy tenso, en el cual se agolpan varios aspectos. Mirarse en retrospectiva, lo que ha sido su paso

⁸⁷ Hay estudiantes que consideran la necesidad de una mayor disciplina y exigencia, el regalo de las calificaciones a la postre no ofrece buenos dividendos, particularmente en la formación profesional. También desean que mejore la didáctica de los profesores, para profundizar en los temas de estudio, ya que la bibliografía –en algunos casos- es obsoleta. Existe una falta de motivación hacia la carrera (Sánchez, 2009).

⁸⁸ El PIF (Proyecto de Investigación Formativa) es una propuesta pedagógica propia de la ENAH, que pretende que los alumnos aprendan a investigar participando en un proyecto coordinado y dirigido por uno o dos profesores.

por la ENAH, el sentido y horizonte profesional del antropólogo, la importancia y experiencia de haber realizado la tesis. No obstante, a la par de preocuparse por la exposición y defensa, tuvieron tiempo para pensar en los bocadillos para el final del examen profesional. Llama la atención que los egresados mencionan poco el hecho de que sus familiares estuvieron presentes en ese momento.⁸⁹

Para terminar de exponer este recorrido, muy apretado, remito a la última fase (post-enah). La mayoría de los egresados entrevistados, continuaron ampliando su trayectoria académica, ingresaron a diferentes programas de maestría, más adelante, algunos continuaron con el doctorado, permitiendo trazar un continuo académico mientras que otros empezaron a laborar como jóvenes investigadores.

En términos generales el balance que establecen los egresados es ligeramente favorable, efectuando un desempeño normal en los dos primeros años, pero, después cuando inician con su labor de investigación, en el siguiente par de años, aumenta su nivel de trabajo, interés y gusto por la carrera, aunque la etapa de pasante será difícil y desagradable, siendo importante el papel que juegue el director de tesis. Para continuar un nuevo ciclo formativo (a nivel de posgrado) donde mantendrán un nivel aceptable en sus expectativas.

Un aspecto que destaca en esta trayectoria es la formación para el trabajo de campo, que ocurre en tres momentos: los cursos sobre métodos etnográficos, su ingreso a los PIFs y al momento de elaborar la tesis. Es una preocupación constante de los estudiantes el sentirse no muy bien preparados en esta línea, mientras los docentes, responsables de los PIFs y directores de tesis opinan lo mismo. Revisando las prácticas pedagógicas y reflexionando sobre los conocimientos y habilidades que deben desarrollar los alumnos, destaca la desconexión entre teoría y práctica investigativa, además de ejercitarla. No reconocen a esta actividad como un proceso integral de construcción de conocimiento, en donde lo más complicado es formular el problema de investigación y su correspondiente hipótesis de trabajo.

Horizonte formativo de los alumnos

El lograr materializar sus expectativas les otorga a los egresados un saldo favorable; en cambio, los que aún están en calidad de estudiantes perciben un panorama más crítico en su formación académica y profesional. Los alumnos en el estudio de Sánchez (2009),⁹⁰ consideran que su formación escolar es de menor calidad, particularmente sobre sus conocimientos metodológicos, incluso hablan de mostrar limitantes en las habilidades básicas de escribir, como de analizar y comprender lo que leen. Por ello, fincan sus esperanzas en realizar una tesis de calidad como carta de presentación para el mundo laboral. Sin embargo, aparece el problema de que desconocen cuál puede ser su futuro profesional. Incluso, emergen imágenes negativas sobre el oficio del antropólogo (“no hace nada”), destacando la presencia de un

⁸⁹ Es prácticamente el único momento en que se conocen mutuamente docentes y familiares.

⁹⁰ Lo anotado en este apartado proviene principalmente de dos investigaciones acerca de estudiantes y egresados de Etnología: Ramos y Macías (2012) y Sánchez (2009).

desprestigio reciente hacia los estudiantes y egresados de la ENAH [Sánchez, 2009,124].

Regresemos a los cursos y profesores que los imparten. Los estudiantes señalan que es bajo el nivel de exigencia solicitado, expresado en varios rubros: los textos y autores se repiten en varios de los cursos, algunos de los contenidos son anacrónicos, poco actualizados; hay profesores que no tienen buen nivel (formativo y de conocimientos), como tampoco aplican didácticas adecuadas, no analizan ni discuten los contenidos, provocando que las clases sean poco interesantes; el “regalo” de las calificaciones tiene consecuencias negativas en la formación; los horarios de clase se vuelven muy relajados, el horizonte e identidad profesional es poco claro, más cuando algunos profesores les anuncian un panorama bastante negro con respecto al futuro laboral.

El perfil de egreso que promueve la Licenciatura en Etnología apunta a formar investigadores, lo que vuelve importantes los cursos de métodos y los seminarios de investigación, bajo la modalidad de PIFs (Proyectos de Investigación Formativa). Los cursos de Métodos y Técnicas Etnográficas (I y II) corren durante el 2º y 3er semestre, en donde deben aprender lo relativo a la Etnografía; sin embargo, los alumnos se quejan de la falta de un sentido más práctico y no sólo teórico sobre la investigación etnográfica. Ausencia que será notoria al momento de su ingreso a los PIFs (Seminarios de Investigación I, II, III y IV) en el 5º semestre, pues no cuentan con las herramientas básicas metodológicas para diseñar y llevar a cabo un proyecto de investigación etnológica. Además de estas carencias, los alumnos indican que hay tres asuntos problemáticos al momento de elegir el PIF para cubrir sus seminarios: a) los propios estudiantes no tienen claro un tema de estudio, b) no existe una oferta adecuada a sus intereses particulares y c) varios PIFs funcionan más como cursos que como seminarios, lo que se traduce en la migración anual de un PIF a otro, provocando una primera razón de demora en la elaboración de sus tesis.

De esta forma, cuando culminan el 8º semestre, muchos de los alumnos no han cubierto de manera cabal su PIF, por lo tanto no cuentan con un borrador de tesis, incluso varios de ellos ni siquiera tienen un tema claro para trabajar en una investigación.

En el caso de los egresados que lograron culminar con la tesis y sin llevarse mucho tiempo, anotan que fueron claves tres aspectos: el primero, haber ingresado a un PIF de su interés y sobre todo que hayan podido llevar a cabo su trabajo de investigación hasta culminar con la tesis; segundo, que el responsable del PIF se convirtió en su director de tesis o bien que los canalizaron con uno que cumplió de manera adecuada el acompañamiento y, por último, que contaron con una beca para no verse obligados a trabajar al momento de terminar con sus créditos. Anotaciones que nos remarcen la importancia formativa y de eficiencia terminal que juegan los responsables de los PIFs, como directores de tesis.

El problema de formar nuevos etnólogos

Al revisar los datos señalados a lo largo del texto, destaca –en términos cuantitativos- la baja eficiencia terminal que ofrece la Licenciatura, desde que volvió a

funcionar (a partir de 1979). De un promedio de 80 alumnos/as, en 30 generaciones, un 12% se titula (presentando tesis); aunque en la última década subió al 25% (aproximado).

Las razones para explicar este balance las ubico en tres elementos centrales de su formación como nuevos etnólogos: los profesores, ellos mismos y la pedagogía que los relaciona.

Existen docentes con bajo nivel académico, carecen de una pedagogía adecuada, además de una actitud negativa que adoptan con respecto a la propia carrera. Condiciones que van generando un ambiente más relajado y poco exigente a nivel escolar y formativo.

Características que van a traducirse en clases poco atractivas, repetición de contenidos curriculares y bibliografía, que los alumnos no reciban un seguimiento adecuado y constante por parte de sus asesores de tesis. Labor sustantiva, que los egresados titulados destacan, el buen acompañamiento que posibilitó que culminaran con su tesis. Un aspecto ligado es el mal funcionamiento de los PIFs, que no fungen espacios académicos de formación en investigación, como tampoco se traducen sus actividades en productos concretos como las tesis.

En los alumnos, destaca la falta de una identidad y perspectiva clara de la carrera y el horizonte laboral, es nebuloso o incluso se percibe como negativo. Limitantes que van a estar presentes en el momento clave, el de elegir el PIF, para aprender y desarrollar una investigación etnológica, que a la postre derive en su tesis de grado.

Si bien, el porcentaje de titulados aumentó en la última década, lo que implica estar atendiendo parcialmente a estos problemas; también conviene indicar que en las nuevas generaciones, la calificación aprobatoria obtenida en el examen de admisión está a la baja. Es decir, los antecedentes escolares están reflejando importantes limitantes, particularmente en la comprensión lectora, es una herramienta básica para trabajar con conocimiento científico y etnológico.

En las modalidades didácticas ofrecidas: cursos, talleres y seminarios sobre metodología, métodos y técnicas de investigación, es donde ocurren tres situaciones problemáticas: a) no se ofrece un panorama integral del proceso y estructura de investigación, los elementos o momentos del proceso son atendidos de manera aislada, especialmente la liga entre teoría y metodología. Los docentes concentran su atención en las técnicas e instrumentos para el trabajo de campo, dejando fuera lo necesario para la tarea de organizar y analizar la información.

Desconexión que impide a los estudiantes visualizar a la investigación como un proceso integral, compuesto por diferentes aspectos y etapas en íntima relación. Razón por la cual, las preguntas de ellos están -casi siempre- encaminadas a tratar de entender el sentido, la lógica de operar de una determinada manera, sobre cada tarea investigativa. Por lo tanto, cuando el profesor les resuelve o atiende una duda, los alumnos no alcanzan a comprender el porqué de la respuesta ofrecida y sólo se

conforman con seguir la recomendación, pero sin llegar a entender el sentido de tal acto. No cuentan con el horizonte general del proceso de investigación que les permita comprender cada labor específica de investigación.

Una limitante más atañe a la ausencia de actividades prácticas que acompañen la formación expositiva. Es una queja constante de los estudiantes, de trabajar sólo a nivel teórico y sin acompañarse del nivel práctico. Si bien existen docentes que muestran ejemplos de un cuestionario o cédula, los aprendices desconocen la lógica que encierra dicho instrumento, no saben cómo y por qué están incluidas determinadas preguntas, ignoran las razones (teóricas, conceptuales y metodológicas) que orientaron su diseño, debido a la falta de integración, referida anteriormente. Está ausente el problema de estudio, los conceptos, la teoría, que hay detrás de un cuestionario.

Otro problema ligado al anterior, concierne a la ejercitación de cada actividad investigativa. Si bien, hay profesores que ligan la teoría con la práctica, no atienden a la ejercitación de una actividad, creen suficiente que los estudiantes practiquen en una sola ocasión para aprender las tareas del oficio, sin considerar que es fundamental la ejercitación para lograr un manejo eficiente de la faena respectiva. Pensemos en los artistas o deportistas, a manera de ejemplo, las horas que dedican a la ejercitación de algún movimiento, trazo, etc., hasta lograr expresar adecuadamente el acorde, sonido, volumen, etc.

Propuesta pedagógica de trabajo

A partir de reconocer claramente los problemas para enseñar y aprender a investigar, pude configurar una propuesta didáctica de trabajo: práctica, integral y procesual. Que conecte los componentes teóricos y prácticos, preocupación constante de los alumnos, además de promover la ejercitación; es decir, realizar varios ejercicios sobre cada actividad de la pesquisa, que casi nunca es promovida en las labores académicas.⁹¹ Articule los diferentes niveles de trabajo (epistemológico, teórico, metodológico, técnico, instrumental y empírico). E integre los diversos procedimientos y actividades, ordenadas por fases de trabajo, en un ir y venir, con un sentido flexible pero ordenado.

Un segundo factor que también se incluye en la propuesta es el aprendizaje colectivo, a través de generar una modesta investigación en equipo, no de manera individual, lo que también posibilita el desarrollo de sus actitudes y habilidades sociales, considerando que el acto investigativo es un acto social, de interacción con diversos actores sociales, particularmente con los sujetos de estudio. Pesquisa mínima, pero que incluye el conjunto de labores que realizan los antropólogos a nivel profesional, a la que

⁹¹ Analogía tomada de la preparación constante que llevan a cabo los deportistas o artistas, de estar ejercitando algún movimiento, trazo, acorde, etc., hasta dominar la técnica o culminar la obra, por ejemplo.

he dado en llamar: ejercicio etnográfico; que deberá ser cubierto en un lapso de cuatro meses, lo que dura el curso de métodos y técnicas.⁹²

Durante ese lapso de tiempo, los estudiantes deberán armar su proyecto, apuntando los elementos básicos: tema, lugar y sujeto de estudio, pregunta de indagación, estrategia metodológica, elección de las técnicas, diseño y aplicación de los instrumentos (libreta de notas, diario de campo, guías para la entrevista y observación, cédulas, cuestionarios, etc.). Programas y llevar a cabo el trabajo de campo. Más adelante ordenar, sistematizar, analizar e interpretar los datos. Para finalizar con la redacción del texto etnográfico, que aparecerá en diversos formatos: monográfico, informe técnico que soporta la presentación de un video, un afiche, etc. En algunos casos ha sido posible avanzar en la edición de una publicación o artículos para revista. Además, de presentar una síntesis de los resultados de su ejercicio etnográfico, de manera oral en un evento académico (ponencias). Esta última etapa de difusión, no siempre se logra con todos los grupos de estudiantes, por diversas circunstancias (trabajos muy modestos, falta de apoyo institucional, etc.), pero sí alcanzan a redactar un texto escrito que refleja la experiencia de investigación que llevaron a cabo los equipos de estudiantes.

Pensar en formar investigadores de la Antropología, implica ir más allá de la estructura curricular, la normatividad y las políticas institucionales, si deseamos obtener resultados satisfactorios. Para alentar el proceso fue necesario situarnos en el contexto específico del grupo escolar, mirar las posibilidades reales, reconocer las limitantes y retos para su formación profesional. Además, operar con las múltiples formas de pensamiento y entendimiento que los estudiantes manejan sobre el proceso de investigación.

Experiencia que nos permitió identificar las tendencias en los temas que buscaban abordar los estudiantes de Etnología, cuáles eran sus preocupaciones al atender determinados problemas. Cabe destacar que al inicio del curso fue difícil para los alumnos encontrar una problemática, querer abordarla y emprender un proyecto.

Apreciar la intención y las experiencias vividas por los actores principales de este proceso “los investigadores en formación”, promover que se trata de una experiencia formativa, requiere de una perspectiva clara del docente sobre estas consideraciones, así como de las características específicas para capacitara antropólogos.

A partir de tener claro este panorama surgieron una serie de interrogantes y problemas relacionados con la investigación, vista como un proceso. Lo que implica investigar en este contexto, lo que se requiere del alumno, cómo lograr concretar un proceso de investigación, en qué momentos se establece su continuidad y cómo llegar a la etapa de resultados y reflexiones sobre la conclusión de un proceso de investigación. Advirtiéndole que la tendencia actual en la enseñanza de la investigación es más convencional, donde está ausente la etapa de análisis e interpretación final de

⁹² Si bien, en términos administrativos se habla de ciclos semestrales, en realidad la temporalidad de un curso es de un cuatrimestre, un promedio de 16 sesiones en el aula.

los datos, para cerrar el ciclo de investigación. De esta manera un ejercicio constante fue el contraste entre estas dos formas de hacer investigación antropológica.

La importancia de sensibilizar a los alumnos desde el inicio del curso marcando el valor de la investigación para el ejercicio profesional, proyectándolo a través del vínculo con el conocimiento y la aplicación de los métodos en las investigaciones antropológicas. Dando pie al interés de los/as alumnos/as por vislumbrar la relevancia de la investigación para el ejercicio profesional de la Etnología, marcando diferencia con respecto a otras disciplinas sociales.

Fue un ejercicio enriquecedor al dar cuenta de una práctica real de los docentes y de los alumnos, atendiendo a las diversas percepciones en relación a un proceso de formación profesional generado en un curso. Desde este ejercicio fue posible hacer una breve caracterización de los alumnos y dimensionar la labor docente ante el reconocimiento de la práctica cotidiana, las limitantes y sus posibilidades reales de acción educativa.

A partir de los resultados obtenidos se pudo redimensionar las posibilidades de implementar de manera formal en la Escuela Nacional de Antropología e Historia, una estrategia de formación en la investigación antropológica que reúna las características de ser comparativa y aplicada, que implique el uso de métodos apropiados para la investigación, como una posibilidad real de aprendizaje de los estudiantes en la investigación científica. Se atendió a la necesidad de construir una estrategia de preparación que toma como eje de trabajo a los conocimientos y habilidades para la producción de conocimientos científicos. Propuesta que pretende atender, de alguna manera, a las limitantes que muestra el grueso de la formación generada actualmente, de corto alcance, que atienden a procesos o actividades parciales del proceso completo de una investigación.

Reflexionando sobre la experiencia pedagógica

Aprender a ser antropólogo desde una etapa temprana implica el fortalecimiento de una estructura institucional, en el sentido académico. En la capacidad docente que encauce la formación de científicos sociales, implica también una nueva magnitud de la Antropología como Ciencia Social. Es fundamental que la identidad profesional dependa del conocimiento académico que tengamos sobre la profesión en la cual estamos formando, una capacitación sólida que permita a los alumnos el dominio suficiente de los métodos y técnicas de investigación, así como a participar en el debate teórico y metodológico de su disciplina.

Perfil académico profesional que requiere de afianzar los procesos de formación para la investigación, como el experienciado en el curso referido durante un semestre, sobre todo durante la carrera, lo que posibilitará cumplir acertadamente con el deber ser en la formación de antropólogos, como científicos sociales, que pretendemos preparar en la ENAH.

La aceptación del trabajo propuesto por parte de los alumnos, la posibilidad de integrar estrategias de evaluación que permiten una construcción y reconstrucción de la propia práctica formativa, tanto en docentes como en alumnos, es una arista que se abre para reconfigurar el perfil de capacitación profesional del etnólogo.

Formar para la investigación adquiere en nuestra experiencia citada el sentido de preparar para el ejercicio profesional, en tanto que el etnólogo es reconocido profesionalmente como un investigador social.

Bibliografía

ABRIC, Jean-Claude

2001 *Prácticas sociales y representaciones*, México, Ediciones Coyoacán.

ENAH

1995 “La Unidad III. La etnología en la ENAH. 3.1. Plan de estudios” en: *Cursos Introductorios a las licenciaturas de la Escuela Nacional de Antropología e Historia*, México, ENAH.

ENAH

2014 *Plan de Estudios, Etnología*, s.l.e, ENAH.

MOSCOVICI, Serge

1979 *El psicoanálisis, su imagen y su público*, Buenos Aires, Huemu.

RAMOS, R., José Luis y MARTÍNEZ M., Janeth

2013 “Representaciones sociales de estudiantes de Antropología sobre la investigación” en: *La investigación social en México, 2013*. Coord. por Asael Ortiz Lazcano, UAEH, México.

RAMOS, R., José Luis

2013 “Problemas y alternativas para formar nuevos investigadores” en: *Memorias del 9º Congreso Internacional sobre Educación, Cultura y Desarrollo*, España, Universidad de Málaga.

RAMOS, R., José Luis y MARTÍNEZ M., Janeth

2012 “Historia de la Licenciatura en Etnología de la ENAH” en: *Antropología de la Antropología Mexicana. Instituciones y Programas de Formación II*. México, RedMIFA/ Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapala/Juan Pablos Editor.

RAMOS, R., José Luis y MARTÍNEZ M., Janeth

2012 “Representaciones sociales de estudiantes de Etnología sobre su formación académico-profesional (México)” en: *Memorias del 8º Congreso Internacional sobre Educación, Cultura y Desarrollo*, España, Universidad de Málaga.

RAMOS, R., José Luis y MACIAS G., Carla

2012 “Formación profesional en la ENAH. La experiencia de vivir una trayectoria escolar” en: *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, www.uv.mx/cpue, no. 14, enero-junio.

SÁNCHEZ G., Martha Quetzalli

2009 *El imaginario social de los estudiantes de Etnología sobre su formación y ejercicio laboral* (2008), México, ENAH, (Tesis Licenciatura).

TURNER, Victor

1986 *The Anthropology of Experience*, USA, University of Illinois Press.

APRENDER A INVESTIGAR, INVESTIGANDO: UNA REFLEXIÓN SOBRE MI EXPERIENCIA EN TRES MOMENTOS Y PROCESOS

Blanca Alejandra Velasco Pegueros

Licenciatura en Etnología, Escuela Nacional de Antropología e Historia.
Maestría en Desarrollo Rural, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco.
ale_town@hotmail.com

Resumen

El presente artículo más que un ensayo científico es un recuento de experiencias en mi proceso de formación como investigadora. En él, abordo tres momentos clave que han marcado dicho proceso llevándome a constantes aprendizajes tanto en la investigación como en la enseñanza de ésta. En este sentido, describo mi proceso de formación en la investigación como estudiante de Etnología así como los aprendizajes que adquirí y la experiencia de poder compartirlos posteriormente como maestra de metodología y seminarios de investigación. Describo, también, el tercer y actual proceso de investigación que estoy llevando a cabo para la maestría en Desarrollo Rural en la que realizo una investigación aplicada con los cochimi, uno de los pueblos originarios de Baja California, a la vez que brindo un breve panorama de la Universidad Autónoma Metropolitana, específicamente en cuanto a su sistema modular como modelo educativo y el posgrado en Desarrollo Rural el cual lleva más de 30 años acompañando procesos de transformación social a través de la investigación aplicada, experiencia que me ha llevado a vivir la investigación desde otra perspectiva, haciéndome pensar sobre la importancia de la antropología en la vida y lucha cotidiana de las personas y las sociedades. Finalmente, reflexiono sobre algunas cuestiones que he venido planteándome desde que comencé el camino de la Etnología y de la investigación, en cuánto al por qué y para qué de éstas, poniendo a debate algunas ideas que han venido acompañando mi proceso, como el papel de la ética.

Iniciando y descubriendo el camino de la investigación: la licenciatura en Etnología

“Lo que tenemos que aprender,
se aprende haciendo”

Aristóteles

No diré que desde pequeña supe qué quería estudiar, a qué quería dedicarme. Tampoco que la Etnología fue el primer camino que decidí andar desde que comencé a pensar en una profesión. De hecho, sabía muy poco de ella, hasta que cursé la materia de Antropología en la licenciatura en Turismo⁹³, primera carrera que elegí estudiar

⁹³ Primer carrera que estudié en la Universidad Autónoma de Baja California, en Tijuana, de donde soy oriunda, durante el 2003 al 2007.

cuando recién terminé la preparatoria, aún sin tener muy claro a esa edad hacia dónde quería dirigir mis pasos⁹⁴. La antropología llegó de manera fortuita a mi vida a través de ese curso en el que pude tener una idea más clara acerca de la disciplina, cuál era su objeto de estudio, qué podía hacer un antropólogo o antropóloga.

Como parte del programa de la materia realizamos una visita a la comunidad Kumiy de San José de la Zorra⁹⁵ y fue allí donde tuve mi primer acercamiento con un pueblo originario, hecho que motivó mi interés por conocer y acercarme a la diversidad cultural, a la *otredad*. Esa experiencia bajo el cielo estrellado de la comunidad me mostró otro camino posible para andar a través de las disciplinas antropológicas por lo que a la vez que continuaba cursando la licenciatura en Turismo iba investigando sobre cada una de ellas; fue así como supe y me interesé en la Etnología, específicamente, y después de cerrar el ciclo del primer camino que como profesión había abierto, desilusionada de que el turismo fuera meramente la venta y folklorización de la cultura decidí irme desde Tijuana a la Ciudad de México a estudiar la carrera que tanto me había interesado desde tiempo atrás.

A inicios del 2008 comencé con mi formación en la licenciatura en Etnología en la Escuela Nacional de Antropología e Historia. Contenta de haber cumplido uno de mis más grandes anhelos dediqué toda mi intención y atención a descubrir a profundidad qué era la Etnología, para qué servía, de qué. Desde entonces, algo en mi ser me hizo intuir que en el trabajo de campo, en el acercamiento con las personas, en la misma diversidad de la que formo parte, encontraría la respuesta a mis inquietudes, a las inquietudes de muchas y muchos de mis compañeros de carrera. Y en gran parte así fue.

Si hay algo que considero muy positivo en el programa de estudios de la licenciatura en Etnología en la universidad en la que me formé es que privilegia la formación metodológica y el trabajo de campo desde semestres tempranos. Debido a ello, ya desde el segundo periodo de la carrera me encontré ante la encomienda de realizar una práctica de campo en alguna localidad. En aquel tiempo me interesé en el pulque, una bebida muy antigua de México, y en la cultura que giraba en torno a ella. De esa manera, salí por primera vez con mochila y cuaderno bajo el brazo a mi primer acercamiento con la investigación etnográfica a la Sierra del Tigre, en el sureste de Jalisco, en donde me enteré que no sólo se producía tequila, sino también pulque⁹⁶. Mi primer trabajo de campo y acercamiento con las técnicas y métodos etnográficos no sólo en la teoría sino en la práctica me hicieron sentirme cómoda fuera de mi cotidianidad⁹⁷ y confirmar la importancia del estar allí, del acercamiento con las personas. Y me gustó saber, conocer más sobre una cultura, tener dudas e inquietudes, el deseo de seguir conociendo, investigando.

Esa primera experiencia me hizo interesarme aún más en la etnografía y la cultura pulquera por lo que continué investigando sobre el tema, desarrollando una

⁹⁴ Creo que esto casi no se cuenta, sobre nuestra vocación, cómo se va formando, a partir de qué otras experiencias y considero importante compartirlo, sobre todo a los y las estudiantes.

⁹⁵ Los Kumiy son uno de los pueblos originarios de Baja California, viven en comunidades en el municipio de Ensenada, al norte de la península.

⁹⁶ El estado de Jalisco en México es famoso por la producción de tequila hecho a base de la destilación de agave weber; sin embargo, desde épocas prehispánicas en la región se producía el pulque. Actualmente se produce en una zona conocida como la Sierra del Tigre, al sureste del estado.

⁹⁷ Aunque es cierto que en el trabajo de campo también hay momentos, situaciones y emociones incómodas.

etnografía sobre la bebida en Apan, Hidalgo⁹⁸ en el marco de la materia de Métodos y Técnicas Etnográficas⁹⁹. Aún recuerdo la curiosidad que me causó uno de los objetivos de la materia: “Que los alumnos aprendan a investigar, investigando”, decía en el programa. Con esa misma curiosidad inicié el proceso de aprendizaje de la investigación etnográfica de una manera más profunda guiada por la metodología del “Aprender a investigar, investigando” creada por el Doctor Ramos, con la que pude afianzar los conocimientos obtenidos en el aula y en el que aprendí las bases de la etnografía llevando a cabo su doble faceta: el trabajo de campo y el trabajo de gabinete, pero, sobre todo, en este proceso confirmé mi vocación por la Etnología y la investigación, hecho crucial, desde mi punto de vista, en la vida y formación académica de las y los estudiantes.¹⁰⁰

Sin embargo, la experiencia que más me hizo aprender en el campo de la investigación fue el proceso de mi tesis de licenciatura en la que aborde al pulque como un elemento cultural e identitario en dos contextos, en lo rural, con las y los tlachiqueros, campesinos que producen la bebida, y en las zonas urbanas en donde estaba sucediendo un fenómeno interesante de reapropiación de la bebida en los jóvenes, interesándome en analizar cómo es que ambas colectividades configuraban su identidad en torno al pulque y para la cual dediqué casi tres meses de trabajo de campo en el que reafirmé mi formación, esta vez, en la investigación antropológica.

De esa manera, pude vivir todo el proceso de investigación iniciando con la delimitación del tema, la búsqueda del marco teórico- conceptual, el enriquecedor trabajo de campo y la posterior organización, sistematización y análisis de los datos, momento analítico y apasionante en el que confirmé, ahora, mi vocación como investigadora. El trabajo de gabinete se desarrolló durante un año, tiempo en el que me dediqué a organizar la información, a transcribir las entrevistas, y en el que comenzó el análisis, pues como sabemos, el análisis antropológico se da durante toda la investigación, específicamente en la sistematización de la información, misma que llevé a cabo con base a categorías específicas tomando en cuenta otras subcategorías con sus propiedades y dimensiones. De esta manera pude ir visualizando el tratamiento que le daría a la información obtenida en campo con la propuesta teórica- conceptual, lo que tiempo después quedaría plasmado de manera estructurada y lógica en mi tesis de licenciatura.

Sin duda, esa ha sido una de las experiencias más enriquecedoras en mi proceso de formación como investigadora, y en el que paso a paso, a base de reflexión, estudio, disciplina y asesorías constantes por parte de mi director de tesis, fui armando aquel rompecabezas que tiempo atrás me había propuesto armar. La cuestión nunca es fácil, el proceso de investigación también conlleva errores y quiebres de cabeza, son esas mismas equivocaciones las que nos llevan de nuevo a la reflexión, a la contrastación y, muchas de las veces, al entendimiento; o por lo menos así fue mi proceso, fue así como supe que “lo que tenemos que aprender, se aprende haciendo” y, por ende, aprender a investigar, sólo se aprende investigando.

⁹⁸ Pueblo en el que a principios del siglo XX la bebida había tenido una gran importancia social y económica.

⁹⁹ Impartida por el Dr. José Luis Ramos, coordinador de este libro y quien fue mi profesor y director de tesis de licenciatura.

¹⁰⁰ Y en la que considero que los docentes tienen mucha incidencia, pues a través de la aplicación práctica de los conocimientos de cada disciplina, es como los estudiantes confirman si realmente les gusta e interesa, si esa es su vocación.

Estudiar Etnología así como el trabajo de campo me hicieron responder parcialmente una de las preguntas que me hice desde que supe sobre la Antropología y la Etnología, en particular, sobre el para qué de su estudio, de su aplicación ¿para qué sirve la antropología? Mi formación y experiencias durante la carrera me hicieron darme cuenta que además de producir conocimiento, la Antropología era un camino muy digno y valioso, una forma de ser y mostrarse ante los demás, una manera en la que desde las trincheras propias buscamos conocernos y actuar para lograr un cambio en el mundo en el que habitamos a través del conocimiento de las diferencias que nos puede ayudar a re-conocernos, a entendernos a nosotros/as mismos/as a través de los otros/as, de los y las demás que son nuestro espejo. O por lo menos para eso me ayudó la Etnología, para verme a mí misma, a observar y pensar mis acciones, mis hábitos, mis sensaciones, mis decisiones y hacerme más consciente de ello. Sin embargo, sabía que no era lo único, que seguramente había más respuestas a esa pregunta, que la Antropología podía servir para aún más.

Compartiendo y aprendiendo: enseñando a investigar

“Si quieres aprender, enseña”
Confucio

La docencia no estaba en mi perspectiva de vida, he de confesarlo; cuando el Dr. Ramos me invitó a acompañarlo como profesora adjunta en las materias que él impartía, por allá del 2012, me llevé una repentina sorpresa. A pesar de ello y después de hacer un ejercicio de reflexión personal sobre lo que había aprendido y la posibilidad de compartirlo decidí aceptar esa gran oportunidad y aún en pleno proceso de trabajo de tesis, inicié en la docencia en un par de Proyectos de Investigación Formativa (PIF)¹⁰¹ en la Escuela Nacional de Antropología e Historia, uno sobre Etnología y Cultura Campesina y otro sobre Cambio Cultural e Identidad dirigidos por el Dr. Ramos. Creo que hicimos un buen dueto docente durante el tiempo que trabajamos juntos, su conocimiento, experiencia y agudeza antropológica se sumaron a mi entusiasmo por compartir lo que yo había aprendido, lo que seguía aprendiendo, pues aún continuaba en la última fase del trabajo de análisis lo cual me hizo crear empatía con los y las alumnas. A la par, su exigencia de disciplina y entrega al quehacer antropológico congeniaba con mi comprensión hacia algunos en momentos de crisis académica existencial, justo como los que yo viví (y seguía viviendo, aunque en otra etapa) durante mi proceso de aprendizaje en la investigación.

Más adelante, ya titulada y a la par de los seminarios de investigación, se me brindó la oportunidad de impartir las materias de métodos y técnicas etnográficas en la licenciatura en Etnología¹⁰². Lo hice durante un par de años y ha sido una de las experiencias más bellas y aleccionadoras de mi vida, además de un gran reto y aprendizaje. A raíz de impartir esas materias y después de mi primera experiencia en la investigación, profundicé con otra mirada y perspectiva –la de profesora- sobre el

¹⁰¹ Seminarios de investigación dedicados a temáticas particulares en la que las y los alumnos pueden desarrollar su investigación de tesis dependiendo de su tema de interés.

¹⁰² En la misma Escuela Nacional de Antropología e Historia

proceso etnográfico y la investigación antropológica en particular.

Desde que supe que impartiría la materia de Métodos incluí dentro del programa de la materia el trabajo de campo como un elemento trascendente en la formación y enseñanza de las técnicas de la investigación etnográfica. Por ello, programaba prácticas de campo con las y los alumnos de no sólo un fin de semana, sino un poco más sustanciosas en cuanto al tiempo y la calidad¹⁰³. Si bien yo aprendí en solitud los menesteres del trabajo de campo, esa misma experiencia me hizo pensar en la importancia de acompañar a las y los estudiantes en sus prácticas de campo para, de esa manera, brindar un seguimiento más integral a su formación. Por ello, en las prácticas de campo siempre les acompañé con la finalidad de poder guiarles en los inicios de su proceso como etnólogos/as, de estar ahí para contestar sus dudas en torno a las técnicas etnográficas, para escuchar sus reflexiones, sus anhelos y hasta sus quejas. Creo que esa es una de las funciones más importantes de un profesor/a de metodología, acompañar los procesos de la manera más presencial, más entregada posible y no dejar a la deriva materias formativas tan importantes como éstas, a pesar de lo demandante y cansado que puede ser guiar y acompañar a un grupo grande de estudiantes en una práctica de campo, vale la pena hacerlo, por ellos/as y por nosotros/as como docentes, pues en esas prácticas también seguimos aprendiendo.

Debido a que aprendí sobre métodos y técnicas aplicándolos, empleé la misma metodología con mis estudiantes combinando la cuestión teórica con la práctica, a la vez que ahondábamos en la cuestión conceptual y práctica revisando cada uno de los métodos y técnicas, realizando algunos ejercicios de observación y entrevistas, reflexionando sobre éstos, resolviendo las dudas de los y las estudiantes para después aplicarlos en la práctica de campo que llevábamos a cabo en Tepeapulco, Hidalgo¹⁰⁴. Allí, las y los estudiantes aplicaban directamente lo aprendido en el aula, desde la importancia de hacer una exploración del lugar, la aplicación de técnicas básicas como la observación directa, la escritura en el diario de campo y las entrevistas a profundidad, hasta la importancia del respeto y la organización para mantener limpio el espacio en el que pernoctaban.

Una de las cosas que más disfrutaba cuando salíamos a práctica de campo era verles escribir su diario, revisárselos e ir conociéndoles por medio de su forma escribir, de describir, su profundidad, su agudeza, su observación, pero también sus emociones, sus miedos, sus esperanzas y desilusiones vividos en la práctica y vertidos en la perspectiva ética de su diario. Disfruté escuchar de la voz de varios/as, con una sonrisa de plenitud, decirme que después de su primera experiencia en campo habían confirmado que no estaban errados, habían elegido el camino correcto, su camino correcto: la Etnología. Hubieron, también, quienes se dieron cuenta de lo contrario y después no aparecieron más en el salón de clase, lo cual más que darme tristeza me hizo sentirme satisfecha; finalmente se cumplió uno de mis objetivos y pudieron decidir si esa era o no su profesión.

Algo que me pareció importante en mi labor como docente fue cuestionarles cuando en pleno trabajo de campo hubo quienes, por diversas razones, decidieron

¹⁰³ De entre 10 a 15 días

¹⁰⁴ Localidad en la que yo había realizado trabajo de campo para mi tesis y en la que había hecho muy buenas relaciones, por lo que en todas las prácticas realizadas tuvimos un buen recibimiento y un gran apoyo por parte de los pobladores.

desertar ya sea por cuestiones familiares o por no aguantar más las noches durmiendo fuera de casa. Siempre les di la libertad de decidir pero también les hice pensar sobre la importancia de salir de nuestra zona de confort y ver si la decisión que querían tomar no era una forma de huir de sí mismos/as, les hice pensar sobre el huir de situaciones de la vida cuando nos presenta cosas que no nos gustan. Hubieron quienes decidieron quedarse, otros y otras que se fueron. Algunos, me agradecieron después el haberlos cuestionado; yo les agradecí su honestidad y que no echaran mis palabras en saco roto.

En la docencia, una experiencia muy interesante que he tenido en la enseñanza de la investigación fue la de impartir clases en licenciaturas económico administrativas, específicamente las enfocadas a la cuestión metodológica como Seminario de Titulación y Seminario de Investigación, a estudiantes de carreras como Negocios Internacionales, Turismo, Administración de Empresas, Mercadotecnia, entre otras, específicamente en lo que concierne a la creación de un protocolo de investigación.¹⁰⁵

Es cierto que al principio me fue un tanto difícil, era un contexto completamente diferente: una universidad con objetivos diferentes y alumnos muy disímiles a los que yo estaba familiarizada, además de que los programas de estudio de licenciaturas económico administrativas generalmente están poco enfocados a la investigación, a la reflexión, al análisis, van más en un sentido utilitario-económico y los estudiantes vienen, de por sí, con poca incentivación para analizar desde niveles escolares anteriores. Esta experiencia me brindó un valioso aprendizaje y me hizo valorar aún más la docencia, así como a los maestros y maestras que me han compartido su saber y sus experiencias. También me ayudó para continuar preparándome en la pedagogía de la investigación, haciéndome pensar en la operatividad del sistema educativo, específicamente en México, en donde se enseña a memorizar y no a analizar, a conocer pero no a entender, a saber pero no a reflexionar críticamente y la ciencia es vista entre la juventud como algo aburrido.

De esta manera, mi camino en la docencia me ha hecho confirmar la relevancia de las materias metodológicas en los procesos de formación/investigación de los/as estudiantes, así como en la trascendencia del trabajo de campo como una herramienta por excelencia de la Etnografía y la Antropología en general. Pero aunque desde que tengo uso de memoria antropológica se ha hablado sobre ello, considero que la formación metodológica debe ser realmente reforzada en la formación académica de las y los estudiantes a través de prácticas de campo bien organizadas y guiadas por un facilitador/a. Con el paso de los años en la docencia he debatido con colegas sobre si llevar a una comunidad a un grupo de alumnas/os durante un par de días es hacer trabajo de campo, así como si hacer etnografía es sólo aplicar algunas técnicas etnográficas en un corto periodo de tiempo. Si bien considero que este tipo de prácticas exprés son importantes para las y los estudiantes durante todo su proceso de formación (incluso aún sin salir de sus entornos cotidianos pueden realizar observación en cualquier contexto como el transporte público, en su propia familia, en su escuela) considero que el trabajo de campo y la etnografía van más allá de una estancia en una localidad de un par de días aplicando técnicas etnográficas y conllevan más bien un proceso profundo y complejo de estancias en campo, empatía y acercamiento con las personas, tenacidad y agudeza en las técnicas etnográficas pero, sobre todo, visión y

¹⁰⁵ En una universidad incorporada a la Universidad de Guadalajara.

reflexión holística de las realidades que observamos y en las que incidimos que un par de días en un lugar, se imposibilita ver.

Sin duda, cada quien elegimos nuestro camino y cómo andarlo. Respeto a quien considere que la antropología no sirve para mucho o que hacer trabajo de campo es ir a una localidad un par de días y tomar fotografías y notas o hacerle una entrevista a un par de personas pero considero sumamente importante ver a la práctica antropológica y el trabajo de campo no sólo como una instancia de reflexión y conocimiento, sino también como una herramienta que a través de su operatividad en procesos de transformación social puede darle sentido a nuestra práctica, al espacio en el que habitamos y a nuestra vida misma. Después de tres años como docente de metodología considero que todas las metodologías de aprendizaje que se apliquen con alumnos de cualquier licenciatura, de cualquier nivel de escolaridad, incluso, deben basarse en la premisa de que los y las estudiantes aprendan practicando lo aprendido, sólo *haciendo* podemos tener un proceso integral de cognos-cimiento, una perspectiva holística, sistémica y reflexiva de nuestro *hacer* que por supuesto impactará en nuestro *ser* y puede ayudarnos a aplicar en nuestras vidas diarias y en nuestras realidades más cotidianas.

La aplicación práctica del *ser* y el *hacer* en la investigación: el posgrado en Desarrollo Rural

“Se conoce construyendo
y construir ideas es construir el mundo;
pero de este modo
ir construyendo el mundo
es construirme a mí mismo”

Agustín de Hipona

Durante toda mi formación como etnóloga la pregunta ¿para qué sirve la antropología? fue una constante en mis propias reflexiones así como en debates con compañeros/as, alumnos/as y colegas. Siempre me llamó la atención que un porcentaje muy alto argumentara escuetamente que la antropología “no servía para nada” en el sentido de que no brindaba ningún beneficio a esa famosa otredad que ha sido el objeto de estudio de la antropología en cualquiera de sus ramas y disciplinas.

Después de las experiencias como estudiante de Etnología, de algunos años como profesora de métodos y técnicas etnográficas y metodología de la investigación, pero sobre todo después de mis andares y las reflexiones que el contacto con la diversidad me habían surgido, me rehusaba a pensar que la Antropología, que el camino de vida que había decidido andar, “no servía para nada”. Ha sido la maestría en Desarrollo Rural de la Universidad Autónoma Metropolitana la que me ha permitido responder por completo a esa pregunta y darme cuenta que además de conocimiento y análisis la Antropología puede brindar praxis, acción. Allí, en ese espacio en donde convergen proyectos con perspectivas multidisciplinares colaborando en procesos de

transformación social desde diversos ángulos y dimensiones, pude darle sentido a mi *ser* como etnóloga, así como a mi *hacer* en la práctica, en la investigación.

La Universidad Autónoma Metropolitana abrió sus puertas a la comunidad estudiantil en 1974 bajo el mandato de Luis Echeverría Álvarez, después de seis años de la represión del movimiento estudiantil de 1968 orquestada por su predecesor, Gustavo Díaz Ordaz. Es decir, en medio de tiempos difíciles en aquellas décadas tan importantes en México y en el mundo- 60's y 70's- y en medio de una deuda histórica que Echeverría tenía con las y los estudiantes¹⁰⁶, además de la alta y creciente demanda de jóvenes por estudiar una carrera universitaria se decidió crear una institución universitaria en la que se privilegiara la aplicación práctica de los conocimientos y los saberes adquiridos en problemas y necesidades cotidianas de la sociedad, enfocando la enseñanza-aprendizaje hacia la incidencia en cambios sociales. En noviembre de ese mismo año la unidad Xochimilco¹⁰⁷ inició sus actividades académicas aplicando un nuevo modelo educativo: el Sistema Modular, el cual “planteó una redefinición social de las profesiones, así como una nueva forma de concebir y operar el sistema de enseñanza-aprendizaje orientando la acción de la Universidad hacia el cambio social.”¹⁰⁸

El sistema modular se basa en módulos trimestrales ordenados por objetos de conocimiento; en cada uno de ellos se aborda un tema en particular de manera grupal y a profundidad. Los grupos de estudiantes son preferentemente pequeños y el/la profesor/a funge más como coordinador/facilitador del debate que se genera dentro del grupo que como un catedrático que da clase frente a sus alumnos/as mientras éstos/as lo escuchan y hacen anotaciones. A la par de las clases en el aula, el proceso de conocimiento se afianza en lo práctico y útil pues desde los primeros módulos se busca la incorporación de las y los estudiantes en procesos y proyectos que apoyen y aporten a procesos de transformación social en todas y cada una de las disciplinas que la Universidad ofrece a la comunidad estudiantil.¹⁰⁹

El posgrado en Desarrollo Rural surgió en 1984 en la unidad Xochimilco de la UAM. Su enfoque transversal está centrado en el “desarrollo desde el sujeto”, es decir, en procesos de transformación social que desde las colectividades, actores o agentes sociales se expresan en la ruralidad. Desde sus inicios, el posgrado se insertó dentro de “una educación comprometida con el cambio social”, en el sentido de crear una “vinculación del quehacer universitario con problemas de la realidad social y el compromiso abierto con los campesinos de México y América Latina, la integración de las distintas prácticas universitarias en torno al servicio y la recreación de un modelo educativo de enseñanza-aprendizaje, en una perspectiva interdisciplinaria [...] una contribución universitaria, de alto nivel académico para la solución de problemas específicos de un determinado sector social” [Concheiro et al.; 1997, pg. 410,411].

Dando un sentido académico social a la investigación así como tomando en cuenta la trascendencia de los nuevos actores y agentes sociales en la ruralidad, para

¹⁰⁶ Echeverría fue denunciado, junto a Ordaz, como uno de los responsables de ordenar la represión durante la Guerra Sucia en México.

¹⁰⁷ Son 5 las unidades o campus de la UAM: Xochimilco, Cuajimalpa, Atzacapozalco, Iztapalapa y Lerma.

¹⁰⁸ <http://www.xoc.uam.mx/>

¹⁰⁹ La universidad, en sus cinco unidades, oferta alrededor de 63 licenciaturas, 37 doctorados y 56 maestrías, la mayoría de sus posgrados están inscritos en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.

el colectivo de profesores del Posgrado, el desarrollo rural no es un modelo evolutivo de progreso unilineal para el campo y el campesinado formulado a través de políticas públicas, sino la búsqueda de alternativas a través de procesos de transformación social, hacia la “construcción de esos caminos a nivel de la conciencia colectiva a través de la organización y las prácticas democráticas cotidianas y a partir de la recuperación del creativo potencial cultural con que cuenta la población rural como parte de un proceso global, forjador de una nueva sociedad y por qué no, de una civilización distinta” [Ibíd.; pg., 430]

Su perspectiva epistemológica reside en cuatro elementos: la *filosofía de la praxis*, la *interdisciplina*, la *investigación orientada a la acción* y el *pensamiento crítico*. Con la primera, se refiere a “una crítica de la realidad como base para su transformación a partir de la movilización de la conciencia y a partir de la acción social” la cual plantea la reflexión sobre otras formas de aprender, de aprehender y de comprender que brinde a las y los maestrantes la capacidad para plantearse preguntas sobre su práctica. [Acuña Olivia, et al., 2011; p. 391,392].

La interdisciplinariedad busca la ruptura epistemológica de nuestra formación ortodoxa para crear nuevas miradas y actitudes sobre las realidades que se aprehenden y se busca transformar, con la finalidad de poner a “prueba otras formas de construcción del conocimiento y que incluso acepte la validez de la diversidad de representaciones que no caben dentro de la cosmovisión o de las prácticas de los grupos sociales con quienes interactúan” [Ibíd.; p. 392]. En ese sentido, la interdisciplinariedad permite replantearse el para qué de una investigación, pero también el cómo, lo cual produce una reflexión acerca de la investigación no sólo como un recurso para la producción de conocimiento, sino, también, como un proceso orientado a la acción que permitan repensar las alternativas, es decir, “las vías de transformación social”.

Sustentada en el Sistema Modular, las unidades de enseñanza- aprendizaje en cuantos objetos de conocimiento “[...] constituyen el eje formativo de los alumnos, y hacia la problematización y comprensión de ellos concurren diversos temas, enfoque, conceptos y teorías, tanto disciplinarios como interdisciplinarios que permiten la integración y síntesis de conocimientos desde una diversidad epistemológica.” [Cortés et al, 2001; 121 citado por Acuña et al, 2011; pg. 397]

Retomando la importancia de la praxis social en el proceso de enseñanza- aprendizaje la maestría es semi escolarizada, es decir, las y los maestrantes acuden a semanas de concentración una vez al mes a la universidad y las tres semanas restantes son destinadas al trabajo de campo y comunitario lo que permite que analicen y reflexionen cada uno de los objetos de conocimiento en la realidad en la que se está incidiendo, reflexiones que son llevadas al aula en la semana de concentración y enriquecen el debate entre las y los estudiantes. Es en la praxis en la que surgen las alternativas, el cómo y a través de qué, el método, el camino. Y en la praxis se refleja la formación metodológica, por lo que a través del acercamiento a nuevas metodologías y perspectivas disciplinares se pretende “reconocer las posibilidades transformadoras de la acción social a cualquier nivel, aún cuando no tengan un carácter anti sistémico” [Olivia et al, p. 396]

De esta manera y desde hace 32 años, el posgrado ha formado 17 generaciones de maestría y 8 de doctorado, generaciones que han incidido en

diferentes proyectos y procesos de desarrollo rural visto y pensado más allá de la creación y/o aplicación de políticas públicas que muchas de las veces no corresponden a la realidad de los sujetos, en este caso, del campesinado y las culturas rurales.

Debido a la filosofía epistemológica que tiene el posgrado en Desarrollo Rural todos/as y cada uno/a de quienes estamos en la maestría colaboramos en un proyecto que fue pedido y/ o avalado por la comunidad con la que se está trabajando. Incluso, uno de los requisitos indispensable para participar en la convocatoria del posgrado es la de tener una carta aval de la comunidad en la que como su nombre lo indica, avalan que se realice el proyecto de investigación que se está proponiendo y, sobre todo, confirman que éste será de apoyo para el proceso de transformación social que están viviendo como colectividad, integrando y combinando “la teoría y la práctica, la investigación y la acción el estudio y el servicio” [Concheiro et al, 1997; p. 412]

Mi proyecto de investigación de maestría, al igual que la antropología, llegó de manera fortuita en mi vida cuando a inicios del 2014 conocí a María Luz Villa Poblano, descendiente cochimí, un pueblo originario del desierto central de la península de Baja California que se había considerado extinto después del choque cultural con los españoles y la imposición del sistema misional en la península. Ella misma fue quien se acercó a mí, cuando supo que era etnóloga, para contarme la situación de su pueblo, así como los problemas de derechos agrarios que habían estado teniendo desde hacía años en su comunidad y la necesidad que tenían de un estudio antropológico con el cual pudieran confirmar no sólo su ascendencia indígena, sino también su pertenencia al territorio cochimí a pesar de la migración que los mismos modelos hegemónicos de desarrollo les obligaron a llevar a cabo. De esa manera pretendían tener otra herramienta en su proceso de recuperación cultural y territorial.

Conocerla y escuchar la situación me movió en lo más profundo por lo que desde entonces traté de ver la manera de apoyarles con dicho estudio. Ya para ese entonces había pensando la posibilidad de cursar una maestría así que pensé en proponer el estudio que me estaba pidiendo la comunidad cochimi a la vez que realizaba una investigación sobre los procesos de reconfiguración cultural e identitaria del pueblo cochimí, proyecto con el que participé en un par de convocatorias de maestría. Aunque por azares del destino no fui aceptada en ninguna de ellas, un año más adelante, un tanto desilusionada y con pocas expectativas pero confiando plenamente en mi proyecto y en la finalidad que iba a tener en la comunidad, decidí participar en la convocatoria de la maestría en Desarrollo Rural, la cual, después del debido proceso, en septiembre del 2015 me abrió las puertas para poder llevar a cabo dicho estudio a la vez que me abría un abanico de múltiples dimensiones y formas de ver las cosas, la realidad haciéndome re-pensar un sinfín de ideas, reflexiones y cuestionamientos que me han hecho rehacerme como investigadora en un proceso de deconstrucción y reconstrucción constante.

Una de ellas ha sido el repensar el trabajo de campo, la metodología y, en general, el proceso etnográfico. El estudio antropológico que desarrollo actualmente me ha hecho entender el trabajo de campo como “una instancia reflexiva del conocimiento” en el sentido que le da Rosana Guber (2004), es decir, como un espacio en el que el análisis y la reflexión sobre lo que vemos, observamos y sentimos nos lleva a pensar constantemente sobre la naturaleza, las relaciones, así como las propiedades y dimensiones de un fenómeno social o cultural. Esta experiencia de investigación me

ha hecho, también, reflexionar sobre metodología y etnografía, sobre técnicas y herramientas etnográficas y repensarlas, hecho que me ha llevado a ser más creativa en el proceso de investigación.

En cuanto a la subjetividad, el estudio antropológico que desarrollo actualmente con las y los cochimí me ha hecho pensar mucho sobre las emociones, las sensaciones, sobre el *sentipensar*, en términos de Arturo Escobar (2014) presente en toda investigación y que durante muchos años el Positivismo, a través del raciocinio occidental y la ciencia positivista, intentó negar, desprender de la ciencia y la investigación como si quienes nos dedicamos a la investigación, en cualquiera de sus ramas, fuéramos robots produciendo datos, teorías, libros, artículos en los que la subjetividad no tiene cabida, y no seres humanos que elegimos una profesión en la cual no sólo pensamos y producimos conocimiento, también sentimos y, además, sentimos lo que pensamos. Así se nos forma en general en las disciplinas antropológicas, queriendo imponer la objetividad como lo racional y lo comprobable, lo verdadero, a diferencia de la subjetividad relacionada con las emociones, lo frágil, lo engañoso.

En ese sentido, el concepto de *sentipensar* [Escobar, 2014] me ha ayudado a vivir el trabajo de campo y la investigación antropológica en sí como un gran espacio multidimensional de reflexión pero también de emociones y sensaciones que están detrás de toda investigación, (más aún cuando es aplicada) detrás del contacto entre seres humanos. *Sentipensar* el trabajo de campo, la investigación antropológica y la práctica etnográfica aplicada me han ayudado a ver la investigación desde otras perspectivas y sentires que van más en el sentido de acompañar un proceso de recuperación de una tierra que se ama y ha sido quitada injustamente, de escuchar los recuerdos y las memorias de un pueblo que había sido callado e invisibilizado para escucharles y darles voz: “Waa pyi”, aquí estamos, esto somos y así queremos ser reconocidos y respetados y darme cuenta que el análisis de su trayectoria histórica, de sus cambios y devenires, de las transformaciones impuestas o gestadas desde las entrañas mismas de la identidad, la tierra y la memoria, puede aportarles en su propio proceso de reconocimiento como pueblo originario, además de la recuperación de su territorio ancestral. Acompañar un proceso de esta magnitud ha hecho que mis emociones estén íntimamente ligadas a la investigación y ahora sé que ello no es negativo, al contrario, que ellas me han ayudado a *sentipensar*, que los recuerdos y la memoria de las personas me ha llevado a *corazonar* la antropología y a practicar una “antropología más comprometida con la vida” [Guerrero, 2010] lo cual le ha dado respuesta y sentido a mi práctica, a mi *ser* y a mi *hacer* en la Etnología, a la realidad en la que habito.

En este proceso he reflexionado también sobre mi formación como etnóloga y me he replanteado ciertos dogmas disciplinares que creo que limitaban mi propio aprendizaje en la investigación como ese debate viejo y absurdo entre la objetividad y la subjetividad en las ciencias sociales, la importancia de mantenerse neutral y el cuento de que la antropología sólo tenía que dedicarse a producir conocimiento, no a incidir en procesos o movimientos de transformación o en cuestiones políticas, como si la misma política no fuera en sí una cuestión cultural. Ese proceso de deconstrucción me ha hecho sentirme más cómoda, más analítica, más madura, más segura y también más empática, más entregada y apasionada a mi investigación. Y también llena de muchas dudas e inquietudes, con más ganas de saber, no para conocer más, sino para ignorar

menos, siguiendo a Sor Juana Inés de la Cruz.

Gracias a esta investigación he confirmado que la antropología sirve para mucho, que mucho puede aportar a la lucha que los pueblos y las colectividades libran ante el monstruo de muchas cabezas que no termina de mostrarnos más y más¹¹⁰. Y me ayudó a resolver mis inquietudes acerca de la ética en la práctica antropológica ya que llevar a cabo este estudio que servirá como peritaje antropológico para el proceso de recuperación de los derechos agrarios de los que fueron despojados el pueblo originario cochimí, le ha dado sentido a mi práctica, a mi ser y me ha permitido disfrutar de una investigación como nunca antes lo había hecho, sintiéndome más creativa, más analítica, más inquieta, pero también más comprometida, más viva y apasionada con la investigación.

En cuanto a la ética, esta experiencia también me ha brindado un aprendizaje trascendente en lo que concierne al acercamiento con las y los actores sociales. Como bien sabemos, cada investigación es distinta y el hecho que ésta sea pedida por la comunidad y no una investigación pensada sólo en lo académico me ha hecho pensar también sobre la cuestión de la ética no sólo en lo profesional, sino en lo humano, en la “ética social”. Me ha hecho preguntarme cómo estoy siendo en el mundo en el que estoy, así como cuestionarme a misma reflexionando ¿Qué es transformar socialmente?, ¿Cuál es la diferencia entre trabajo de campo y trabajo comunitario?, ¿Qué diferencia el servicio del compromiso en una investigación? Además de pensar en ¿Cómo me ve la comunidad? ¿Qué elementos necesito conocer para acercarme a su mundo? ¿Cómo me acerco? ¿Cuál es la prioridad de la gente? ¿Cómo están interpretando su propia trayectoria histórica, ¿A quién o a quienes les pertenece el resultado de la investigación? Al igual que el proceso de investigación, contestar estas preguntas, acercarse a una realidad, conocerse a uno/a mismo/a conlleva largo tiempo de prueba y error, de reflexión y análisis, de *sentipensar*. Son preguntas que aún sigo formulándome en cada momento de la investigación y de mi acción, que sigo replanteándome y profundizando en un dialogo constante conmigo misma, en el trabajo de campo, en el debate en las aulas, con otros/as autores.

Si bien aún hay muchas dudas e inquietudes, uno de las cuestiones más importante que he logrado responder en este proceso de investigación ha sido el para qué de la antropología, o mejor dicho, el para qué de la antropología –como forma de *ser* y de *hacer*- en mi vida. Realizar una investigación que no es sólo un proyecto académico sino uno que acompaña incidiendo en procesos de cambios y transformación sociales me hizo afirmar que la antropología, que la investigación, no sólo sirven para producir conocimiento sino que ese conocimiento puede incidir de manera positiva en una colectividad, sobre todo cuando son ellos y ellas quienes lo demandan.

Entendí que la antropología es una herramienta y un camino que mucho puede aportar a la vida y a la lucha de la diversidad en la que habitamos y de la que somos parte, además de aportar a que salgan a la luz la verdad y la justicia. La verdad, mostrando que no hay una sola cultura, sino una multiplicidad de culturas con sus respectivas colectividades y que cada una guarda sus singularidades, a la vez que

¹¹⁰ Las y los zapatistas del Ejército Zapatista de Liberación Nacional se refieren a la hidra capitalista como ese ser de mil cabezas al que le cortan una y salen más y contra el que desde hace años los pueblos originarios libran una batalla.

comparte características con las demás. La justicia, mostrando que esa diversidad de formas de interpretar, vivir, percibir, pensar y ser en el mundo son cada una culturas valiosas para este espacio y tiempo en el que vivimos y que cada una tiene que ser respetada en pos de la dignidad y una mejor convivencia humana.

Bibliografía

Acuña, **Olivia, et al.**

2011, "El posgrado en desarrollo rural y el sistema modular. Reflexiones y aportes" en *El Sistema Modular. Las Ciencias Sociales y Humanidades en el Siglo XXI*, Colección memorias. México: UAM-X, CSH. pp.387- 403.

Concheiro Bórquez, **Luciano, et al.**

1997 "El Sistema Modular y los desafíos del mundo rural: la experiencia de la Maestría en Desarrollo Rural UAM-Xochimilco" en L. Berruecos (coord.), *La construcción permanente del Sistema Modular*, UAMX; México, D.F.; pp. 409-436.

Escobar, **Arturo**

2014, *Sentipensar con la tierra. Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*, Colombia, Ediciones UNAULA, Colección Pensamiento Vivo.

Guerrero Arias, **Edgar Patricio**

2010, *Corazonar: una antropología comprometida con la vida*, Ecuador, Editorial Abya-Yala.

Guber, **Rosana**

2004, *El Salvaje Metropolitano*. Argentina, Paidós.

Páginas de internet

<http://www.uam.mx/>

<http://www.xoc.uam.mx/>

MI RECORRIDO POR LA INVESTIGACIÓN

Irery Nallely Perez Soto

El Colegio de Chihuahua

irpeso85@hotmail.com

Resumen.

La intención del presente artículo es compartir mis experiencias, dudas, errores y aciertos a partir de mi incursión un poco tardía (maestría) al campo de la investigación social. Mi formación profesional como licenciada en contaduría está muy alejada de la investigación, ya que en realidad no nos forman para ser investigadores, sino para seguir ciertas normas y procedimientos que son inamovibles. Cuando la investigación en ciencias sociales es todo lo contrario y requiere de toma de decisiones, de intuición, de creatividad, de formar el carácter y de atreverse a hacer cosas que para mí eran completamente nuevas.

En este proceso de la investigación incluso me di cuenta de lo importante que es el carácter mismo de cada persona, las actitudes y la disciplina que debe tenerse para lograr desarrollarla. En este sentido, creo que la investigación me ha cambiado profundamente, por lo complicado del proceso y la gran cantidad de trabajo que exige si quiere aprenderse a hacerla bien, la investigación debe ser un reto y debe gustarnos para poder realizarla, esto no quiere decir que nos guste desde el principio, pero con paciencia y constancia uno va desarrollando poco a poco ese gusto.

A partir de mi propia experiencia quiero proponer que aun cuando uno tenga pocos recursos académicos, venga de otras disciplinas o tenga poca experiencia, si se tiene ganas de hacerla se puede aprender mucho, no sólo del ámbito académico, sino de todo lo que nos rodea, por ello pensamos que es transformadora.

Mis estudios previos.

Mi nombre es Irery, soy originaria de Ciudad Juárez, Chihuahua, está situada al norte de México, es una Ciudad fronteriza que colinda con los Estados Unidos de Norte América en los estados de Texas y Nuevo México, aquí nací y aquí he vivido toda mi vida, por lo cual he realizado todos mis estudios en esta ciudad.

Mi formación académica desde un principio no fue la adecuada y digo adecuada por que no sentí realmente un acompañamiento de mis profesores o interés por enseñarme, mi madre pasó enferma gran parte de mi infancia y mi padre trabajando. En la educación básica fui una alumna regular por no decir mala, la primaria la pase con promedio de 7, la secundaria no fue diferente aparte que mi carácter no me ayudaba, muy flojo y desinteresado, de esta etapa especialmente del preescolar y primaria, prácticamente no me acuerdo de nada, no sé porque, tal vez mi inmadurez o era realmente muy pequeña para recordar, desmotivación pero solo me acuerdo del 5to grado de primaria a la fecha o de los recreos y juegos. En la secundaria recuerdo varias amistades que hasta la fecha frecuento, las clases realmente no prestaba gran interés,

solamente me conformaba en pasar nunca faltaba, llevaba las tareas pero no sentía gran interés por aprender.

En la educación media superior fue donde medio me preocupaba por pasar las materias, pero no veía la escuela como algo importante para aprender, sino más bien como un requisito que mis padres querían que yo cumpliera, si me esforzaba pero muy poco, menos que el mínimo, solo estudiaba en temporada de exámenes, también debo mencionar que varios (no todos) de mis profesores, igual no se preocupaban si aprendías o no, si tenían buena didáctica o no para el aprendizaje ahora que sé un poco más acerca de técnicas de enseñanza lo puedo ver, pero antes todo era parte de lo mismo, los profesores hacían que te enseñaban y yo hacía como que aprendía para pasar un examen y listo.

Como ya mencioné hice la licenciatura en contaduría, al inicio en el año 2004 en primer semestre se me dificultó ya que la verdad no quería seguir estudiando, ese semestre de las 4 materias que llevaba reprobé 2, esa era mi principal excusa para no seguir estudiando porque ni siquiera había llegado al promedio de 5 sin embargo mi papá me dijo que hiciera el 2do semestre y que diera mi mejor esfuerzo y si ya no lograba pasar pues ahora si decidiera si continuaba o no, el 2do semestre me fue de maravilla saqué 9.8 de promedio, la verdad es que no era tan complicado ya en la preparatoria había llevado la carrera técnica en administración e incluía materias de contaduría y las había pasado sin ningún problema esto me permitió aplicar para una beca la cual me otorgaron y al ver mi promedio me di cuenta que si podía y esa fue una gran motivación para seguir estudiando.

En la institución donde realicé la licenciatura está muy acorde al contexto económico en esta Ciudad fronteriza el cual es principalmente aportado por la industria maquiladora realmente nos preparan para trabajar en estos entes económicos, no para ser investigadores o docentes, es una institución que se caracteriza por preparar excelentes Ingenieros y algunas materias coinciden con ambos planes de estudios, así que es muy común ver las licenciaturas y las ingenierías tomar clases de manera conjunta.

La industria maquiladora es la principal fuente de trabajo en esta ciudad o al menos la más común, continuamente se ofertan puestos para estas industrias la mayoría de los puestos son muy operativos o manuales, Ciudad Juárez por su carácter de ciudad fronteriza es un punto estratégico para negociaciones binacionales, es por esto que la hace atractiva para estas industrias.

Por lo cual a mí no me sorprendía que en la escuela te pusieran ejemplos prácticos para laborar dentro de maquiladoras, incluso para cualquier puesto en la licenciatura solo recuerdo haber llevado una materia o como un taller o seminario de investigación en mi lista de materias debí haber tomado dos cursos de investigación, los cuales aprobé con muy buen promedio, pero siendo sincera, solo recuerdo uno, en el cual recuerdo haber usado el procesador de texto Word dar formato a varios escritos y que nos decía la maestra todo debe tener un índice, títulos y subtítulos, pero solo de eso me acuerdo aparte que en ese momento no lo creí nada importante ¿en dónde iba aplicar eso de la investigación en algún trabajo para mí? A lo más que me podía servir sería para hacer algún tipo de informe de la situación financiera de una empresa o presentar un balance general de los cuales había y sigue habiendo muchas plantillas que te pueden servir de guía por lo cual en ese momento no lo considere importante,

aparte en las demás materias te obligan a centrar tu atención en los números, no hay otra cosa más importante que te cuadre un estado de situación financiera ya que si no te cuadraba pues todo está mal, en la contaduría no existen puntos medios, si no te cuadra, así sea por 10 centavos, está mal y debes hallar el error.

En los semestres avanzados ves impuestos, finanzas, costos, auditoria y en todo se manejan reglas y procedimientos establecidos en las leyes para que sean aplicados, ya que la contaduría administra el recurso económico, mediante fórmulas numéricas de carácter fiscal para generar estados financieros que ayudan a diagnosticar la situación económica de una empresa o persona.

Yo cuando oía que alguien investigaba o hacia investigación siempre lo relacionaba con algún caso policiaco o con algún tipo de caso de asesinatos, robos, denuncias y que se hacía investigación para resolver y dictaminar el caso, como lo hacen en muchas series de televisión y más por el hecho de que en esta Ciudad entre el 2008-2012 sucedieron muchos hechos violentos y que concordaban con lo que yo pensaba que eran las investigaciones, que solo los policías hacían ese trabajo para encontrar a los criminales.

Por otra parte, en la licenciatura también llevamos dos clases de estadísticas, pero no sé porque también solo las relacionaba con casos contables como nos daban ejemplos de puras situaciones contables no miraba que alcance tenía, aparte que pues no me interesaba, en ese momento porque te centras siempre en que trabajarás toda tu vida laboral en alguna maquiladora como contadora o algún despacho contable o empresas del ramo y si te asocias con algún colega pues podrías hasta formar tu propio despacho contable que es a lo máximo que aspiras.

Empecé a trabajar en un despacho contable con un profesor de la licenciatura a la mitad de la misma, para ese momento me interesaba sobre todo aprender a hacer los trámites fiscales y a manejar los sistemas contables los cuales hay muchos y estos son los que arrojan los resultados mediante múltiples informes contables y obvio facilitan mucho el trabajo.

Cuando terminé la licenciatura ya tenía bastante experiencia y no fue difícil conseguir otro trabajo, pero en el 2011 a finales la empresa donde trabajaba decidió cerrar debido a la violencia extrema que se vivía en esta Ciudad en esa época por lo cual nos liquidaron a todo el personal.

Como ya comenté en la época de la violencia que se vivió esta Ciudad Fronteriza, casi no había trabajo o había muy poco y el que había obviamente nada profesional o muy mal pagado, incluso varias maquiladoras se fueron de la ciudad y muchos locales comerciales o de servicios cerraron ya que el crimen organizado cobraba por protección a estos locatarios o bien a profesionistas independientes y varios de ellos fueron víctimas de asesinato o a sus locales los quemaron o banalizaron, mucha gente se fue de la ciudad, abandonando sus casas muchos micro empresarios se fueron a vivir a la vecina Ciudad en Estados Unidos a El Paso Tx, otros pues quitaban los anuncios de sus negocios como casas habitación para pasar desapercibidos, perdiendo clientes, otros simplemente cerraron o quebraron por estar pagando cuotas.

En lo personal cuando yo me quedé sin empleo, hice muchas aplicaciones para diferentes puestos no solo los contables ya que eran muy escasos y del único empleo que me hablaron fue del Instituto Nacional Electoral (INE, IFE en aquel entonces) hice

todo el trámite y me hablaron para trabajar en enero 2012 como Capacitadora Asistente Electoral (CAE) trabajo del que no sabía nada y no tenía nada que ver con la contaduría, el trabajo consistía en que te daban una área de la Ciudad en la cual tú te encargarías de repartir las cartas a las personas que habían salido sorteadas para ser representantes de casilla porque ese año habría elecciones federales, luego tenías que darles la capacitación de las funciones que desempeñarían el día de la jornada electoral yo era la responsable del trabajo que ellos realizaran, así como darles asistencia el día de las elecciones.

Eso era totalmente nuevo para mí en un principio me daba mucha vergüenza me sentía como cobradora yo tenía como mi prototipo de trabajo que siempre estaría en una oficina sentada en el airecito o calefacción frente a una computadora sin socializar con nadie y concentrada en mis cuentas y números, estados financieros, y cuentas por cobrar o pagar, eso de andar en la calle tocando puertas y tener mucho contacto con personas, no estaba dentro de mi prototipo de trabajo que yo siendo contadora debía hacer.

Conforme fue pasando el tiempo me empezó a gustar, me sentía toda una experta dando la capacitación, recorría toda mi área de trabajo caminando y saludando a todas las personas dándoles los buenos días, tardes o noches ya como si nada, organizaba mis salidas, agendaba visitas, juntaba a varias personas en el centro de capacitación asignado donde junto con otros compañeros de trabajo dábamos las capacitaciones eso era muy divertido, pero era un trabajo temporal, cuando se me acabó el contrato de nuevo empecé a buscar empleo.

Luego un compañero con el que había trabajado en el INE me llamo para trabajar en el Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (INEGI) en el cual me aceptaron sin ningún problema por mi experiencia anterior en trabajo de campo en las capacitaciones que nos daban para desarrollar nuestro trabajo de campo nos decían que eran investigaciones de diferentes temas de los cuales participé en varios proyectos fui censora, enumeradora, entrevistadora, etc. Trabajé allí hasta finales del 2014.

Preparada para la investigación.

En las encuestas que realizaba en el INEGI tenía la idea de que eso era lo que hacía un investigador y a mí realmente me gustaba, en algunos proyectos nos tocaba también hacer el trabajo de captura, es por eso que yo pensaba que tenía una visión más completa de lo que era la investigación por todo el trabajo de campo y la captura que realizaba en mi trabajo.

En el 2014 un amigo muy cercano me invita hacer la maestría en investigación y yo inmediatamente le dije que sí, aplique para entrar a la maestría sentía que tendría un poco más de ventaja por haber trabajado en el INEGI y por eso yo sentía que podría realizar cualquier tipo de investigación.

Cuando entre a la maestría en el curso de inducción que nos lo impartió un gran investigador y profesor de la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH) el Dr. José Luis Ramos el cual nos pidió hacer una propuesta de investigación la cual debía identificar un problema el cual expondríamos en clase, desde ese momento me di

cuenta que no era como yo pensaba que debía ser porque en mis trabajos anteriores (INE e INEGI) pues yo solo tenía que hacer lo que me decían que debía hacer, pero nunca me había enfocado a ver u observar algún problema, menos identificar el ¿Por qué eran importante hacer esas investigaciones? No tenía ni idea de lo que me habían pedido.

Por algún motivo desconocido no se me ocurría ningún tema de investigación respecto a la contaduría, ya que tenía tiempo sin trabajar de manera regular en ella y pues ya no sabía algún tema actual que podría ser útil y sobre todo para mejorar algún proceso, aparte que no sabía a lo que me enfrentaría en la maestría porque obviamente no era como yo imaginaba o como yo pensaba que sería en base a mi experiencia laboral.

Y me decidí por un tema que para mí era muy sencillo era una investigación más personal que por resolver algún problema, la cual era recolectar la historia de un pueblo y yo suponía que sólo era ir al pueblo y hablar con la gente y listo tendría mi historia, no veía mayor complicación haría una entrevista como estaba acostumbrada en el INEGI tal vez un poco más larga y eso sería toda mi investigación, hacerla mediante hechos históricos importantes ocurridos del pueblo y así plantear mis preguntas y solo ir a preguntarlas a las personas que viven en ese pueblo.

Sin embargo me enfrentaba a un reto aun mayor para mí, conforme fui avanzando en la maestría y que me iban pidiendo trabajos que en realidad no tenía ni idea de lo que era que el estado del arte, la metodología y la teoría que aplicaría en mi investigación me quedaba con muchas dudas y me parecía muy complicado, nunca había sabido que se tenía que hacer eso para realizar una investigación, en la licenciatura nunca vi nada parecido o al menos no me acuerdo para nada y en el INEGI menos y menos había sabido algo del American Psychological Association (APA) realmente me preguntaba ¿eso qué es? No tenía ni idea de lo que debía hacer, tenía más dudas que aciertos.

Llegó un punto que ya no sabía si estaba en el lugar correcto a cuestionarme si mejor me regresaba a trabajar en la contaduría al menos a eso si le entendía y no era tan complicado.

Cuando apenas iba comprendiendo un poco más de lo que debía hacer con la ayuda de mi Directora de tesis la Mtra., Janeth Martínez quien me guiaba siempre y me ponía los pies sobre la tierra, sin su acompañamiento realmente ni siquiera hubiera tenido un avance significativo.

Pero en ese momento me dí cuenta que mi plan no funcionó, no podía realizar la investigación que yo quería ya que había perdido mucho tiempo tratando de comprender lo que iba hacer, el pueblo no estaba cerca se encuentra a 6 u 8 horas de camino, no era fácil ir y venir pronto, aparte que no tenía presupuesto para ir muchas veces o quedarme allá, así que opté por cambiar mi investigación, mi Directora de tesis me apoyo me dió una serie de opciones en las cuales podría basar mi investigación la cual podría recuperar un poco de la anterior y me decido trabajar con las historias de vida de infantes institucionalizados en albergues, sin embargo al realizar el estado del arte realmente no me gusto, no por el hecho de recuperar las historias de vida de estos pequeños, no me sentía preparada, me interesaba bastante el tema, pero me entristecía mucho sus historias y creo que no podría soportarlo.

Así que volví con mi Directora de tesis le platiqué que no podría realizar esa investigación que realmente me interesaba mucho pero no me creía capaz de soportarlo, sobre todo por las historias tristes a las que podría enfrentarme, así que me dio otra gama de opciones dentro de ese mismo contexto y eso me agradó bastante podía hacer mi investigación, eso me emocionó bastante y quedé muy contenta finalmente había encontrado el tema que me encantaba, quedando Historias de vida de cuidadores de infantes institucionalizados en albergues en Ciudad Juárez, ahora si podía continuar realizando mi investigación.

Para mí fue importante este cambio, las historias de vida de los cuidadores de infantes en albergues me emocionaba mucho, en ese momento la Mtra. Janeth Martínez me ayudó mucho a comprender la importancia de mi investigación ya que yo tenía muchos prejuicios respecto al trabajo que realizaban estos cuidadores solo por lo que yo sabía o más bien lo que imaginaba o suponía que pasaba en estos albergues, no sabía nada y realmente pensaba que todos los cuidadores eran personas malas y maltratadoras de infantes y yo aseguraba en ese entonces que así era, y que la mayoría de las personas opinarían lo mismo que yo.

En ese momento aún no tenía claro como realizaría esa investigación ya que pues ya no podía asegurar que yo sabía investigar porque ya me había dado cuenta que no era así, sin embargo, estaba dispuesta a aprender y sobre todo porque me sentía acompañada por mi directora de tesis que conocía sobre investigaciones en ese contexto de infantes institucionalizados y es gran investigadora y sobre todo es una persona que está siempre dispuesta ayudar.

La investigación social para un contador.

La investigación para mí ha sido realmente todo un reto y sobre todo la investigación social que está muy alejada a lo que yo comprendía como investigación y más aún por el hecho de ser contadora que yo todo quería ver mediante números ya que todos los resultados que maneja un contador de una u otra forma están muy relacionados con lo cuantificable estamos acostumbrados a manejar el dinero y no las personas, también trabajar de una manera más individual y no en equipo ni con personas.

El primer problema al que me enfrenté fue las antologías que nos daban los profesores para hacer consultas sobre lo que se comentaba en sus clases, la comprensión al leer estos libros me costó bastante tiempo para mí era muy complicado el tipo de lecturas tan complejas yo sentía que estaban en un nivel muy superior al mío, porque no entendía casi nada, en ocasiones leía una vez y decía ¿Qué quiso decir con eso? Hasta que lo leía dos o tres veces más hasta que más o menos comprendía algo e iba con más dudas que respuestas a la clase.

Todo lo contrario, a la contaduría en donde no nos encargaban leer libros con tanta teoría, más bien eran libros prácticos con ejemplos o ejercicios para que aplicáramos lo que dice la ley de Impuestos Sobre Renta o ejercicios de Nominas o las Normas de Información Financiera para comprender mejor el procedimiento que se aplica según el caso contable o fiscal que se llevara a cabo.

Al menos a mí me llevó varios meses comprender solo un poco más este tipo de lecturas y cuyos autores no tenía idea de quienes eran, ni había oído hablar de ellos en mi vida.

Por otra parte, fue mucho más duro darme cuenta que siempre había puesto mal mis referencias en la licenciatura si nos encargaban poner la bibliografía a nuestros textos pero no tenía idea de cómo eso era tan complejo y mucho menos con la facilidad que puede caer uno en el plagio fue hasta esta etapa de la maestría donde vine sabiendo que hay todo unos libros de reglas para citar y poner las referencias eso era completamente nuevo para mí, no sé si es que en el 2010 que había salido de la licenciatura al 2014 que inicie la maestría eso había cambiado pero mis referencias eran solo un listado de URL's copiadas y pegadas de una manera muy simple y nada editadas.

Cuando inicié los primeros borradores de mi tesis dije: bueno las referencias las dejo al último, al cabo ¿Qué tan complicado ha de ser? Y fue un error catastrófico, el cual me costó como un mes completo recuperar mis referencias o al menos la mayor parte de ellas porque perdí muchas que ya no supe de donde las había tomado, no recordaba en libro o artículo y mucho menos la página, eso fue todo un desorden que casi quería empezar de nuevo todo lo que llevaba de avance.

Eso fue toda una experiencia que me sirvió de mucho para nunca jamás volver a dejar hasta el final ninguna referencia.

Lo más complicado para mí fue y sigue siendo la escritura, comunicar lo que piensas de una manera escrita para mí fue sumamente complicado, en la contaduría nunca es así, solo haces tú reporte en números y cualquiera que tenga estudios básicos de contaduría, finanzas, economía y administración sabe de lo que estás hablando, sin tantas palabras.

En mis primeros borradores mi Directora de tesis me corregía todos los párrafos desde que me faltaban acentos, comas, espacios, oraciones sin terminar, errores de dedo, errores de ortografía, etc. Detalles que si no era una cosa eran todas juntas, para completar una cuartilla me podía tardar una semana si no es que más, escribir un párrafo bien articulado me costó 3 de los 4 semestres que duró la maestría.

Eso, sin duda alguna fue mi gran reto, no quiere decir que ahora sea experta, pero sigo tratando de mejorar día con día dando mi mejor esfuerzo para que en algún momento ya no me parezca tan complicado y pueda lograrlo con mayor facilidad.

Proceso de transformación.

Ningún cambio es fácil y más cuando tienes toda una etapa de formación académica en la cual estas muy acostumbrada y todo lo que estudias es enfocado a lo mismo tienes una visión muy cerrada o corta ya que no conoces nada fuera de ese contexto y cuando te sales de tu zona de confort te llega un choque de emociones que no sabes si es enojo, angustia, confusión hasta el punto de decir bueno y ¿Dónde estaba yo?, ¿en qué momento debí aprender eso? ¿Por qué no sé nada de ese tema? Por lo cual si hubo un momento en el que dije ¿Qué hago aquí? No sé nada y pensé en no continuar.

Sin embargo, me armé de valor y decidí continuar ya teniendo un panorama más claro el cual sabía que me iba costar aún más trabajo y dedicación ya que tenía muchas cosas en contra como mis malos hábitos, por lo cual debía ser más constante y dedicada, cambiar mi carácter y realmente creer que yo lo puedo hacerlo, estos son puntos clave para lograr algo que a tí te gusta y que realmente te interesa aprender yo sé que todo cuesta, pero si en verdad deseas y quieres aprender puedes lograrlo.

Esto fue gran parte gracias a mi Directora de tesis quien como ya comenté, siempre me estuvo apoyando desde un principio, siempre estaba dispuesta hasta acompañarme al pueblo de mi primer propuesta y ayudarme a recrear la historia del pueblo, yo como comento no tenía idea de lo que era la investigación y obviamente menos de un tema histórico como son las historias de vida, toda la metodología que se implementaría, las teorías que no entendía tuvo la paciencia para guiarme y muy a menudo pienso que también fue un gran reto para ella sacarme de esa zona de confort en la que me conocí.

Desde mi punto de vista puedo decir que las investigaciones sociales implican una enorme labor, uno puede pensar que es muy simple, como yo lo pensaba en un principio que solo era mediante entrevistas que debías realizar a la población que te interesa investigar u observaciones en sus entornos habituales, pero de tras de todo eso existe un trabajo sumamente detallado.

Independientemente del área a la que pertenecemos para ser investigador es importante siempre buscar la verdad de tal manera que las conclusiones que arrojen los estudios que se realicen mediante las conclusiones y las reflexiones que se obtengan del estudio siempre sean tratados de manera objetiva e imparcial.

Como muy bien me dijo varias veces mi directora de tesis, en ocasiones nos vamos a topar con cosas que cuesta trabajo entender de por qué se hacen así, de los trámites que burocráticamente tienes que pasar para conseguir entrevistas o accesos a información importante para nuestra investigación, por otra parte, es importante hacer saber los procesos a los que nos enfrentamos para lograr los objetivos deseados y sobre todo para lograr los resultados deseados en nuestra investigación.

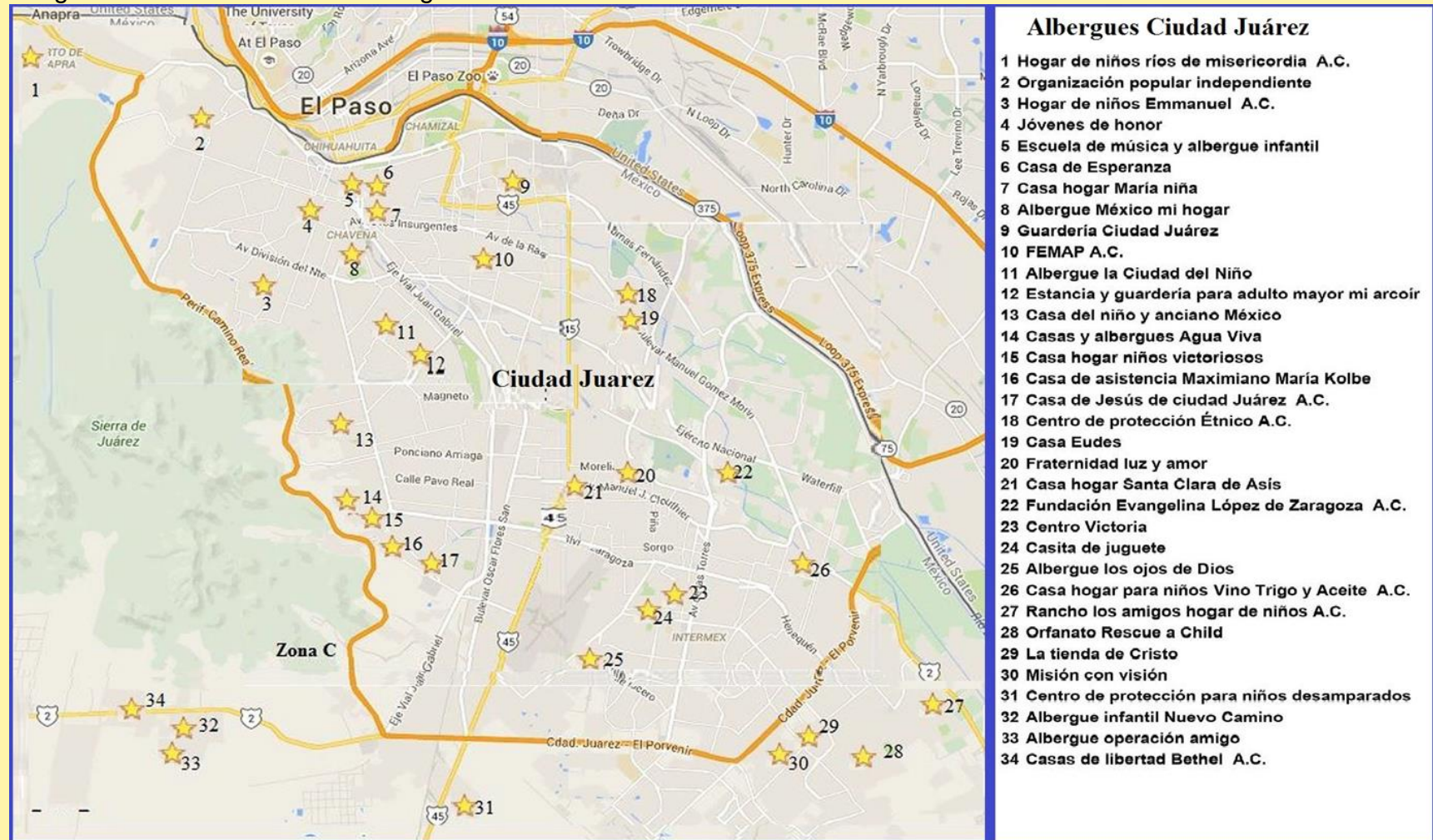
Fundamentalmente al investigar se trata de que los resultados que aloje la investigación sean para beneficio de la sociedad obviamente sin alterar la realidad y la verdad es que solo puedes aprender a realizar investigación, investigando.

Una de las principales cosas son las habilidades con las que se debe contar para realizar la investigación y me refiero a las habilidades sociales que se deben desarrollar para facilitar la convivencia con los sujetos de estudio esto puede facilitar mucho ya que varía mediante el desarrollo de la investigación y la convivencia del día a día.

Yo como investigadora.

Cuando inicié mi investigación y después de poner un poco en orden mis ideas respecto a las teorías que utilicé y la metodología que aplicaría me di a la tarea de iniciar mi trabajo de campo, puedo decir que sin el acompañamiento de mi directora de tesis creo que nunca me hubiera animado hacerlo sola.

Imagen 1. Distribución de los albergues en Ciudad Juárez.



Fuente:

(INEGI,

2014)

En promedio me tardaba 8 horas por cada hora que transcribía, me tomó en promedio 3 semanas terminar de transcribir para solo obtener las transcripciones, claro que luego tienes que sistematizar el dato y la interpretación de las entrevistas y obviamente tienes que leer mucho cuando es tu primera vez que no tienes ni idea de cómo hacerlo.

Realmente es un proceso largo para aprender correctamente, pero vale la pena aprenderlo y sobre todo hacerlo bien, como bien leí en un libro que “uno aprende que para lograr la calidad no hay atajos” [Lickona, 2010].

Cuando estaba transcribiendo las entrevistas me di cuenta que no se graba como yo recordaba que había sido la entrevista ya que pues solamente es la voz, pero incluso me di cuenta que me dijeron cosas o detalles que al momento de haber hecho la entrevista no los capté como datos importantes y eso fue muy enriquecedor el darte cuenta por ti mismo y regresar muchas veces la grabación para que te quede perfecta la transcripción o el hecho contrario que me di cuenta que tenía que volver y preguntar otras cosas o que pensé que había preguntado algo y no lo hice y tenía que volver a agendar cita para una nueva entrevista.

Esto se me hizo muy laborioso hasta engorroso en cierto momento porque tenía que ir a realizar la entrevista, a veces ya estaba allí en el albergue, pero no me podían atender así que tenía que volver otro día, o al darme cuenta de lo que me faltaba, pero realmente fue muy gratificante una vez que terminé las entrevistas que termino gustándome mucho.

Lo ideal, y que ya me había sugerido mi directora de tesis era que en cuanto obtuviera la entrevista ese mismo día debía transcribirla, pero yo no hice así, lo olvide y empecé a capturar las entrevistas hasta que las termine todas y obviamente estaba un poco más complicado ya que no recordaba los detalles de cada entrevista tan bien que si la hubiera capturado en el mismo día de haber realizado la entrevista, pero me sirvió de experiencia para jamás volver a dejar al último la captura de las entrevistas y hacer a las recomendaciones de los expertos.

Ya que la mejor forma de aprender es hacerlo con el acompañamiento de personas expertas que te puedan ayudar y orientarte a plantear adecuadamente la información y sobre todo que aprendas de la mejor manera ya que en base a sus experiencias puedes aprender más y hacer mejor las cosas.

Por otra parte, y continuando con mi experiencia al momento que quise empezar con la sistematización e interpretación de los datos que obtuve me salieron otras dudas y la principal era de que no sabía hacerlo, ¿Cómo iba hacer la interpretación? Mi directora de tesis me dijo que yo decidiera, ¿si lo iba hacer con algún programa para procesar la información o lo haría manual? Realmente lo tenía que decidir lo más pronto posible ya que ya no podía perder más tiempo.

Opté por un método de colorimetría que en un seminario impartido por el Dr. José Luis Ramos nos compartió como podríamos realizar la sistematización del dato mediante colores y poder hacer la separación asignando colores por tema fue mucho más rápido y fácil al momento de hacer la comparación con lo que dice mi teoría y me gustó mucho.

Luego me dediqué a escribir mi último capítulo de tesis, que eran ya los resultados de mi investigación y pues fue toda una experiencia desde diseñar

como quería que me quedaran acomodados los resultados, el orden de los temas, la información que requería, adecuarla a la información que tenía y/o que me faltaba y sobre todo basarme en el marco teórico de mi tesis fue fabuloso cuando faltaba poco para entregarlo la presión por terminar, sentía que no avanzaba, pero sabía que si podría terminar.

Como lo he comentado párrafos atrás no ha sido fácil mi recorrido hacia iniciarme en la investigación mucho tuvo que ver mis malas prácticas, mi perfil académico y mi carácter que nunca imagine que podría modificarlos.

Sin embargo, me doy cuenta que cuando quieres lograr hacer algo y aprender hacerlo bien, puedes lograrlo, yo soy un ejemplo de ello, no soy experta, no tengo mucha experiencia, pero sé que voy por buen camino, es algo que me gusta, quiero aprender y seguirlo haciendo para mejorar mis errores día con día.

Comentarios finales.

La investigación para mi es una forma de aprender cosas nuevas todos los días sin importar cuanta experiencia puedas o no tener en el campo de la investigación.

Continuamente, ahora que sé lo que implica realizar una investigación social y todo el trabajo que debe realizarse y sobre todo las múltiples investigaciones que se pueden realizar de un solo contexto o incluso mismos temas solo con diferentes enfoques son muy enriquecedoras ya que se pueden proponer soluciones a múltiples conflictos de la vida común o de determinados grupos sociales basadas en la realidad.

Mi proceso de transformación un tanto tardío en el ámbito de las investigaciones sociales fue lo mejor que me pudo haber pasado ahora solo me queda seguir este camino y seguir desarrollando habilidades para seguir mi proceso de transformación y poder ser una mejor persona.

Referencias

Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática.

(2014). "Censo Económico", s.l.: s.n.

Lickona, Thomas.

(2010). "Enseñar teoría y carácter a la vez. Como ayudar a las nuevas generaciones a desarrollar el buen criterio, la integridad y otras virtudes esenciales". México: Producciones Educación Aplicada Pp. 173-203.

Páginas de internet:

Villalpando, Rubén.

(2016). "Identifican en Ciudad Juárez 15 zonas "críticas de peligro" para las mujeres". Periódico La Jornada.
<http://www.jornada.unam.mx/2011/07/18/politica/013n1pol> Consultado el día 8 de septiembre 2016.