

Padawer, Ana

De las listas a los procesos en una investigación etnográfica en educación

Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales

2012, vol. 2 no. 2, p. 52-71

CITA SUGERIDA:

Padawer, A. (2012). De las listas a los procesos en una investigación etnográfica en educación. Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales, 2 (2), 52-71. En Memoria Académica. Disponible en:

http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5654/pr.5654.pdf

Documento disponible para su consulta y descarga en **Memoria Académica**, repositorio institucional de la **Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE)** de la **Universidad Nacional de La Plata**. Gestionado por **Bibhuma**, biblioteca de la FaHCE.

Para más información consulte los sitios:

<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar>

<http://www.bibhuma.fahce.unlp.edu.ar>



Esta obra está bajo licencia 2.5 de Creative Commons Argentina.
Atribución-No comercial-Sin obras derivadas 2.5



De las listas a los procesos en una investigación etnográfica en educación

Dra. Ana Padawer

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
Universidad de Buenos Aires (Argentina)

apadawer@conicet.gov.ar

Resumen

En este trabajo realizo una reflexión metodológica acerca de la incorporación de una técnica utilizada en el campo de las etnociencias a un estudio etnográfico sobre las experiencias formativas de niños indígenas y campesinos del noreste argentino. Dado que mi investigación se centra en el aprendizaje acerca de la naturaleza, la técnica del *free listing* utilizada habitualmente por las etnociencias constituyó un aporte importante a mi trabajo de campo. En este artículo examino de qué forma incorporé dicha técnica y que modificaciones realicé en pos de estudiar los procesos de aprendizaje de los niños desde una perspectiva etnográfica.

Palabras clave: Metodología – Etnografía – Trabajo de Campo – Etnociencias – Aprendizaje – Conocimiento.

From lists to processes in an educational ethnographic research

Abstract

This article refers to a methodological discussion about the use of a technique used by ethnosciences in an ethnographic study about formative experiences of indigenous and peasant children in northeast of Argentina. Since my research is about learning of nature, free listing technique commonly used by ethnoscientists has constituted an important resource for my fieldwork. In this article I examine in which way I have used such technique and the modifications made to study children's learning processes from an ethnographic perspective.

Key words: Methodology – Ethnography – Fieldwork – Ethnosciences – Learning – Knowledge.



Esta obra está bajo licencia

[Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 2.5 Argentina](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/argentina/)

ReLMeCS, julio-diciembre 2012, vol. 2, nº 2, pp. 53-71. ISSN 1853-7863

Universidad Nacional de La Plata - Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Centro Interdisciplinario de Metodología de las Ciencias Sociales. Red Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales. Revista disponible en: <http://www.relmece.fahce.unlp.edu.ar/>

1. Presentación

Este trabajo refiere a la incorporación de una técnica utilizada habitualmente por las etnociencias, el *free listing*, a un estudio etnográfico sobre las experiencias formativas de niños indígenas y campesinos en el noreste de Argentina¹. Comencé la investigación en el año 2008, con el propósito de estudiar la incorporación de los niños y jóvenes en las actividades productivas de los predios familiares y el monte (selva paranaense). Como hipótesis principal del estudio sostenía que esta participación en las actividades productivas constituía una forma de aprendizaje práctico acerca de la naturaleza, la que se articulaba en forma de contrastes y apropiaciones, con el aprendizaje escolar (Padawer, 2010).

Inicié el trabajo de campo aproximándome a una escuela rural del Departamento de San Ignacio (Provincia de Misiones), a la que asistían regularmente niños mbyá-guaraní y criollos. Estos últimos, autodenominados “colonos”, eran en algunos casos descendientes de inmigrantes europeos y países limítrofes, siendo la definición étnico-nacional uno de los rasgos más estudiados en la región para poder explicar las estrategias de relación de las poblaciones con el ambiente natural². La elección de esta escuela se debió a que permitía comparar los procesos de identificación y experiencias formativas de los niños con distintas referencias étnicas dentro y fuera de la institución, como parte del trabajo de un equipo de investigación más amplio que abordaba este tema en distintos contextos regionales de la Argentina (Novaro, 2011).

La estrategia de reconstrucción empírica que adopté para la etapa inicial de la investigación fue la habitual en el campo de la etnografía de la educación contemporánea (Rockwell, 2009): realicé observaciones de la vida cotidiana escolar

¹ Versiones preliminares de este trabajo fueron presentadas en junio de 2011 en el Grupo de Estudios sobre Investigación Cualitativa/Sitio Colaborador del IIQI (Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires) y en setiembre del mismo año en una conferencia dictada en el Departamento de Antropología (Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Complutense de Madrid). Agradezco a organizadores y participantes de ambos eventos, así como a los editores de RELMECS y los evaluadores anónimos, los comentarios que me permitieron aclarar ideas para este artículo.

² Actualmente es posible acceder a numerosos trabajos sobre la población mbyá-guaraní en Argentina (Bartolomé, 2004; Gorosito, 2005; Wilde, 2007), así como también a estudios sobre la estructura agraria y las condiciones de vida rurales en Misiones (Jaume y otros, 1989; Bartolomé, 2000; Schiavoni, 2008).

(clases, recreos, ingreso y egreso, desayuno y almuerzo), conversaciones informales con los niños, y entrevistas abiertas con docentes y auxiliares indígenas (trayectorias educativas y actividades productivas extraescolares)³.

Sin embargo, como el foco de mi trabajo era el aprendizaje infantil, en una segunda etapa decidí recurrir a instrumentos de relevamiento que permitieran considerar la particularidad con que los niños expresan y experimentan su cotidianeidad (Corsaro, 2003). Es por ello que recurrí a fotografías de animales y plantas del bioma de la selva paranense (contenidas en libros y enciclopedias, u obtenidas en los predios familiares), sobre las cuales les solicité a los niños comentarios; también les propuse que realizaran dibujos, en este caso requeridos con consignas específicas (tales como: “dibujá lo que haces cuando llegas a tu casa”)⁴.

A partir del trabajo de campo en la escuela, en la segunda etapa también pude contactar a las familias de los niños, y así progresivamente efectuar visitas a los predios y comunidades indígenas. En estos contextos realicé observaciones de las actividades prediales, conversaciones informales y entrevistas biográficas; estas últimas fueron conducidas a fin de reconstruir las trayectorias de los grupos domésticos en relación a las actividades productivas actuales, ya que los procesos de cambio productivo eran significativas (Piña 1986, Briggs 1986)⁵.

Sin embargo, una cuestión metodológico-técnica que no había anticipado y se presentó en la primera etapa del trabajo de campo, fue la necesidad de reconstruir de modo extensivo las denominaciones locales de animales y plantas que los niños conocían, cuestión particularmente compleja dada la biodiversidad de la selva paranaense. Esto me condujo a ampliar mis lecturas teóricas y metodológicas en el campo de las etnociencias y, en particular, a la técnica del *free listing*, que decidí adaptar para que

³ Como parte de la etapa inicial del estudio realicé en la escuela 12 jornadas de observación participante (con registros de audio y/o video), 16 entrevistas o conversaciones extensas con maestros y 2 con niños (registradas en audio).

⁴ Actualmente cuento con 8 grabaciones de comentarios infantiles sobre ilustraciones que reflejan actividades prediales, 61 dibujos que referencian a animales y plantas a partir de actividades que propuse a los niños en la escuela y 3 registros en audio de conversaciones grupales efectuadas en la escuela, basadas en ilustraciones sobre la naturaleza (registradas también en fotografías).

⁵ En total he podido efectuar en los predios familiares y monte 14 jornadas de observación participante (con registro de audio y video) y 5 entrevistas (registradas en audio). Cabe aclarar que como resultado de los registros escolares y extraescolares, pero principalmente sobre los segundos, cuento actualmente con aproximadamente 10 horas de registros en video y 1460 fotografías.

resultara coherente con el enfoque metodológico-técnico con el que me hallaba conduciendo el trabajo de campo etnográfico. A continuación daré cuenta de cómo incorporé dicha técnica, sus aportes y diferencias en relación a otras modalidades de uso en el campo de las etnociencias.

2. La necesidad de listados en una aproximación etnográfica

Desde la aproximación conceptual con la que inicié mi trabajo, consideraba que cuando los niños participaban de las actividades prediales aprendían sobre la naturaleza a través de la constitución de comunidades de práctica (Lave y Wenger, 2007), por lo que su medio de transmisión y apropiación de conocimientos no estaba mediado exclusivamente por el lenguaje verbal⁶. Por ello, como he anticipado en la presentación, la estrategia metodológica de mi trabajo de campo incluyó una serie de aproximaciones sucesivas a lo que los niños podían “decir sobre” y “hacer con” los seres vivos de su entorno en distintos contextos sociales de prácticas, escolares y no escolares.

Al iniciar el trabajo con los niños en el contexto escolar, decidí recurrir a técnicas que me acercaran a sus formas habituales de expresión en dicho ámbito. Esto me permitió complementar la observación participante en las aulas con un formato conversacional diferente a las entrevistas formales, que había intentado conducir en un par de oportunidades, siempre infructuosamente: los niños se habían mostrado poco comunicativos al ser interrogados bajo este formato “extraño” a las formas de comunicarse verbalmente en las escuelas (a lo que debo añadir, por cierto, la desconfianza propia del comienzo de un trabajo de campo).

⁶ Bárbara Rogoff y sus colaboradores (1993), realizaron estudios empíricos sobre formas de aprender no centradas en un adulto que enseña, cuyo ejemplo más claro es la escuela. En las formas escolares, el aprendizaje se realiza predominantemente a través de estructuraciones verbales de las tareas y explicaciones fuera del contexto de la actividad. En los casos en los que los niños tienen oportunidad de observar las actividades productivas de sus padres, en cambio, se observa una mayor dependencia de actos simbólicos no verbales (gestos y comunicación a través de expresiones de mirada intencionales, toques o señales), y una estructuración primariamente no verbal de las tareas. Los autores denominan a esta forma “participación guiada”.

Una forma de producir conversaciones más espontáneas y extensas fue a través del requerimiento de dibujos acerca de las actividades que los niños realizaban fuera de la escuela, que utilicé como insumo para entrevistas grupales propuestas bajo el formato de “reportajes”. De lo anterior se deriva que la intención principal al solicitar las ilustraciones no fue la de efectuar un análisis de representaciones gráficas infantiles, sino que las mismas constituyeron una forma de facilitar la evocación y expresión –en principio plástica pero principalmente verbal- por parte de los niños.

En esta estrategia de trabajo, conversé con los niños colocando el grabador en un lugar central en la interacción, remedando explícitamente con ellos una entrevista televisiva o radial con las que todos ellos se hallaban familiarizados. De este modo logré que se involucraran en diálogos extensos con un adulto de una forma familiar y a la vez diferente a la que había observado en las aulas, donde las interlocuciones con el maestro adoptaban la forma prototípica escolar de intervenciones breves entre un docente que sabe la respuesta y un alumno/a que es examinado en su conocimiento.

Esta aproximación técnica me permitió que las conversaciones fueran extensas pero, evocando otros formatos comunicacionales (televisión radio), respondieran a una forma no academizada más acorde con los temas de conversación, que referían a conocimientos no escolares. A continuación presento uno de los dibujos, y un fragmento de la conversación que mantuve con dos hermanas a partir del mismo:



Foto 1

G: que trabajo hiciste, Mariana? que dibujaste?

M: dibuje a mi perro, que se llama Nero... Y me dibujé yo, pidiéndole a mi mamá para ir a darle comida y agua a los chanchos...

G: y acá que dibujaste?

M: mi mamá diciendo: que rica la comida!... y era loco. Y acá el fuego para que los chanchos se calienten... y allá mi casa y la escuela. Acá en la casa están todos durmiendo.

E: (a Georgina) y que más le podés preguntar a tu hermana, como yo te pregunté a vos?

G: qué te gusta hacer?

M: me gusta jugar a la pelota, a la bolita...

E: cuándo jugás a la pelota y a la bolita?

M: cuando terminamos de hacer todas las cosas, después de traer los terneros...

E: todos los días mueven a los terneros o algunos días sí y otros no?

M: algunos días sí y otros no...

G: todos los días les damos de tomar agua, y a veces los movemos de lugar.

E: y cómo les dan de tomar agua?

M: en un tacho, y se los llevamos, de un arroyo.

(G. y M.: alumnas; E: entrevistadora. 02/07/2009)

Como puede verse en el fragmento anterior, esta técnica me permitió una reconstrucción preliminar de tareas prediales de los niños (especialmente el cuidado de animales y las actividades domésticas). Sin embargo, pude advertir que los alumnos tendieron a seleccionar actividades similares, lo que era coherente con el hecho de que el repertorio de tareas agrícolas era en cierta medida parecido en las distintas familias, pero a la vez parecía reforzado porque al resultar las referencias de un trabajo oral compartido, los niños tendían a reiterar lo que sus compañeros ya habían dicho (incluso con formulaciones muy similares).

Para ampliar el repertorio de actividades (y conocimientos) prediales referidos por los niños, decidí solicitarles en sucesivas visitas varias tareas: que dibujaran animales y plantas de la zona, que efectuaran la misma actividad luego de consultar libremente textos escolares sobre el mismo tema. Por otra parte, leímos en conjunto algunos pasajes de libros escolares que referían a animales del monte, y acudimos a un corral localizado en el predio de la escuela, donde un auxiliar indígena criaba en 2010 un

venado (*mazama americana*) y dos cerdos, para observarlos y luego dibujar, escribir y conversar sobre ellos.

Todos estos materiales escritos y orales fueron incrementando mi registro del repertorio de seres vivos con los que los niños estaban en cotidiana relación, y me permitió, sucesivamente, identificar animales y plantas que no habían sido mencionados en la primera actividad de los dibujos y “reportajes” anteriormente señalada. Sin embargo, lo que me permitió avanzar sustantivamente en el rango de especies identificadas por los niños fue la confección de listados o *free listing*, técnica habitual en el campo de las etnociencias (Brewer, 2002).

Este sub campo disciplinario no me proporcionó solamente una técnica. Como ya se ha establecido ampliamente en las ciencias sociales, los instrumentos no pueden separarse de los enfoques conceptuales acerca de los objetos de investigación (Bourdieu y Wacquant, 10995). En este sentido, las etnociencias me permitieron profundizar la problematización acerca de la relación entre el conocimiento local y el científico, sobre la que había estado trabajando desde otras conceptualizaciones de la filosofía y las ciencias sociales (Schutz y Luckmann, 2009; Bourdieu, 2007).

Si bien etnociencia y etnobiología no son sinónimos, es en el campo de las ciencias naturales donde se desarrollaron generalmente los trabajos que buscaron sistematizar el “conocimiento étnico”. Es posible que esto se haya debido a que la diversidad biológica es cuestión central en el conocimiento local cualesquiera que sea el contexto y momento histórico, proceso que es indisociable de la necesidad humana de conocer su entorno para poder sobrevivir⁷.

Siguiendo a Ellen (2004), un aporte de las etnociencias para mi trabajo ha sido la discusión de la dicotomía entre ciencia y conocimiento indígena tradicional planteada en términos epistemológicos, a partir del señalamiento de que ambos comparten el impulso cognitivo humano de simplificar los procesos a través de los cuales entendemos el mundo. La dicotomía entre conocimiento científico e indígena oscurece

⁷ Es importante recordar, no obstante, que el paradigma fundacional de las ciencias humanas como disciplinas científicas fue el naturalismo, por lo que la preocupación por las relaciones entre naturaleza y cultura ha sido central. La etnobiología ha incluido a investigadores con posiciones muy diversas respecto de las relaciones entre la naturaleza y la cultura, los que provinieron tanto del campo de la antropología como de la biología. En este sentido, las pertenencias disciplinarias han traccionado a los investigadores a enfatizar o minimizar la determinación biológica de las acciones humanas.

el hecho de que en ambos coexisten distintas maneras de producir conocimiento sobre el mundo, caracterizadas por ciertas configuraciones de procesos cognitivos y técnicos⁸.

Si bien ha pasado más de un siglo desde que la antropología realizó los primeros estudios sobre conocimientos indígenas estableciendo la dicotomía antedicha por primera vez, la polémica sobre la relevancia de los conocimientos locales se ha reavivado en las últimas décadas, alimentada por la influencia creciente de quienes sostienen la importancia política del conocimiento indígena y su contracara, la necesidad social de la ciencia de mantener un fundamento y distinción alrededor de sus prácticas (Carneiro Da Cunha, 2009).

A partir de la importancia epistemológica del conocimiento práctico, las etnociencias me proporcionaron a través de la técnica del *free listing*, una forma de abordar el repertorio de conocimientos del mundo natural de los niños con una mayor amplitud. Esta técnica puede definirse de modo general como una forma experimental de procurar información específica de un dominio cultural de una comunidad a través de cuestionarios sucesivos y estructurados (Brewer, 2002).

3. El *free listing* clásico y sus reformulaciones en las etnociencias

Para explicar en qué forma incorporé el *free listing* a mi etnografía expondré brevemente la aproximación metodológica del trabajo de Mourao, Araujo y Almeida (2006) sobre identificación, nominación y categorización de mamíferos por parte de cazadores en el bioma caatinga, en el NE brasileño. El mismo está basado en la propuesta de Brewer (2002), quien unos años antes había reformulado la

⁸ De hecho, la categoría “conocimiento indígena tradicional” surge en la segunda mitad del siglo XX ya que, con anterioridad, los naturalistas y médicos en los siglos XVII y XVIII habían asimilado los conocimientos de los colonizados y los incorporaron al corpus científico sin discusiones. Esta incorporación se mantuvo hasta que en la segunda mitad del S. XIX y primera mitad del S. XX los conocimientos locales son cuestionados a partir del desarrollo industrial y la pretensión del conocimiento técnico y científico diferenciado. En la segunda mitad del S. XX, los “conocimientos locales” o “tradicionales” son redescubiertos por una combinación de idealismo romántico y pragmatismo; aunque se trató más bien de “volver científico al conocimiento tradicional”, reduciéndolo a un artículo/mercancía codificado, seguro y fácilmente transferible (Ellen, 2004).

administración de los cuestionarios en el *free listing*: ambos estudios me permitieron reflexionar sobre cómo adecuar la propuesta a mi trabajo de campo.

Brewer (2002) había propuesto un esquema de *free listing* en tres etapas, especialmente destinado a abordar aquellos dominios culturales sobre los que pocos interlocutores tenían un conocimiento específico, ya sea por tratarse de una tradición cultural en retracción o por la concentración de experticia. Los problemas metodológicos que intentó resolver en estos casos fueron las fallas de la memoria y la exhaustividad.

Siguiendo esta orientación, Mourao, Araujo y Almeida (2006) eligieron en primer lugar aquellos cazadores más experimentados en la zona de estudio, a los que les solicitaron que les proporcionaran los nombres de mamíferos conocidos. A continuación recurrieron a dos de las tres propuestas de D. Brewer (2002): las técnicas que provisoriamente puedo traducir como “incitación inespecífica” y la “relectura”.

La “incitación inespecífica” consistía en formular preguntas a los interlocutores cuando declaraban no recordar más elementos (por ejemplo: “qué otros tipos de X hay?”, dónde X es el nombre del dominio?). La “relectura” fue utilizada inmediatamente después, cuando el investigador leía la lista suministrada y permitía que los interlocutores agregaran ítems no mencionados. Estas técnicas presentaban la ventaja de no necesitar que el investigador tuviera un dominio previo del área, cuestión que era importante para los antropólogos sociales que trabajaban sobre conocimientos de la naturaleza en biomas extremadamente diversos.

La tercera propuesta de Brewer (2002), que puede ser traducida como “utilización de los ítems listados como entrada semántica”, consistía en proporcionar al interlocutor uno de los ítems y pedirle que explicite con cuáles otros se asemeja, y a partir de allí eventualmente agregar algún otro término que haya omitido. Luego se hacía lo mismo con las distintas menciones ya que esta opción permitía explotar uno de los supuestos de los *free listing*: el proceso asociativo natural.

Si bien Mourao y sus colegas (2006) no recurrieron a la tercera instancia propuesta por Brewer (2002), desarrollaron en cambio una serie de dispositivos evocadores complementarios, tales como fotografías y fichas descriptivas de cada mamífero

mencionado. Los mismos les permitieron indagar las características atribuidas a cada uno y la consecuente clasificación de las especies, vinculando este conocimiento con características observables, usos alimenticios, hábitat u otros criterios.

Aun cuando mi objeto de estudio difería del de Mourao y sus colegas (2006) porque no se trataba ni de conocimiento especializado ni en retracción, la necesidad de sistematizar lo que los niños aprendían sobre la naturaleza en sus prácticas cotidianas me llevó asimismo al *free listing* porque esta técnica me permitió reconstruir más exhaustivamente el repertorio de elementos (animales y plantas) que conformaban el dominio sociocultural específico de los niños (conocimientos sobre el entorno natural). Sin embargo, en su implementación realicé algunas modificaciones importantes en pos de su articulación con el trabajo etnográfico en curso, que explicaré a continuación.

4. La incorporación de la técnica del free listing en una etnografía: aportes y diferencias respecto de su utilización en las etnociencias.

Al analizar la propuesta de Brewer (2002) y la implementación de Mourao y sus colegas (2006) para utilizarla en mi trabajo de campo, la primera cuestión que consideré fue el carácter de los encuentros necesarios para la elaboración de los listados. En estos autores el uso del *free listing* se efectuaba a través de indagaciones orales, acordes con espacios sociales donde la escritura no era posible o habitual. En mi caso, el trabajo de campo se realizaba también en la escuela, por lo que la escritura de listados era una opción posible aunque no hubiera sido originalmente contemplada por los investigadores mencionados.

Pero aun si hubiera optado por seguir las propuestas de Brewer (2006) y Mourao et al (2006) y solicitar oralmente los listados, mi aproximación previa me aconsejaba una implementación distinta. Como he dicho, en el comienzo del trabajo de campo había efectuado varias entrevistas abiertas antropológicas con niños y adultos, entendiéndolas como un tipo particular de conversación donde se produce conocimiento intersubjetivamente (Cicourel, 1982; Briggs, 1986). En este sentido, la

implementación de una secuencia estructurada de interrogaciones en tres oportunidades sucesivas me parecía poco coherente con mi enfoque anterior.

La incoherencia se vinculaba con que la estructuración del dispositivo, me alejaba del formato conversacional, el que en el trabajo de campo me había facilitado la profundización en los temas y actividades mencionadas por mis interlocutores (siguiendo el ejemplo anterior de los “reportajes”, cuando los niños mencionaban a los cerdos podía preguntar a los niños sobre distintos aspectos de su crianza). Adicionalmente, la formalidad del dispositivo y su ajenidad respecto de lo que habitualmente hacían los niños en la escuela me hacía anticipar una pérdida en la buena predisposición de mis interlocutores durante la tarea.

Estas cuestiones me hicieron pensar que, para lograr la exhaustividad que perseguía, debía modificar la propuesta. En este sentido, decidí que las dos primeras instancias propuestas por Brewer (2002) y Mourao et. al. (2006), la “incitación inespecífica” y la “relectura”, eran posibles dentro de mi trabajo de campo. Sin embargo, no eran necesarias las interrogaciones sucesivas: podía volver sobre los listados ofrecidos verbalmente en distintas oportunidades, tomando algunos ítems y explorando las asociaciones que pudieran surgir, aun con bastante posterioridad a las primeras menciones de mis interlocutores.

Las aplicaciones sucesivas se vinculaban, en las formulaciones originales de técnica, con que las mediaciones temporales más amplias contribuían a que los interlocutores se informaran entre ellos y, por ende, que las menciones efectuadas por cada sujeto se volvieran inespecíficas. Esto era un problema para las aproximaciones anteriores porque se otorgaba relevancia al valor estadístico con que se presentaban ciertos ítems.

Desde mi perspectiva, sin embargo, el conocimiento expresado a través de listados era relevante aún cuando no pudiera determinar cuántos niños podían mencionar a determinada planta por primera vez, o si esa mención había contribuido a que otros compañeros llegaran a conocerla. Me interesaba reconstruir los conceptos (animales y plantas en relación) en su producción en la acción social (Shotter, 2001), donde la misma instancia de investigación contribuía a que los niños pensaran acerca de su

entorno. El hecho de “incitar inespecíficamente” o “releer” sucesivamente no tendría entonces necesariamente mayor validez que solicitar un listado en cierto momento y pedir ampliaciones o releerlo con posterioridad en el tiempo.

Estas consideraciones me permitieron administrar la técnica del *free listing* modificada respecto de las propuestas precedentes (Brewer 2002, y Mourao et al. 2006). De manera similar al procedimiento efectuado con la técnica anterior de dibujos y “reportajes” -donde intenté que actividades propuestas a los niños en la escuela se volvieran estimuladoras de conversaciones extensas a partir de la familiaridad-, consideré que debía interesar a los alumnos para que se involucraran en la aproximación experimental de solicitudes individuales de listados y revisiones de listados. Es así como les propuse inicialmente que, en conjunto, listáramos animales y plantas que conocían escribiendo sus nombres en el pizarrón (Fotografía 2).

En una segunda etapa, les presenté a los niños una actividad consistente en la escritura individual de listados de plantas; para eso les recordé el juego del “tutti frutti” pero les indiqué que, en este caso, las reglas consistían en lograr el número más amplio de nombres, sin restricciones de letras iniciales⁹. Dado que en la actividad anterior de escritura en el pizarrón habíamos podido identificar algunas traducciones en las denominaciones de plantas y animales (versiones en guaraní y en castellano), en esta oportunidad les propuse ya desde el comienzo que escribieran los nombres en guaraní y/o en castellano, de acuerdo a la denominación que conocieran (Fotografía 3). Estos dos listados sucesivos constituyeron, en mi caso, insumo para posteriores ampliaciones a través de conversaciones informales y del registro de actividades en las visitas a los predios de cada familia. Dado que los listados fueron construcciones en mayor o menor medida colectivas (en la primera actividad desde la propia consigna, en la segunda por las eventuales “copias” entre compañeros), mi trabajo posterior incluyó la confirmación del conocimiento de ciertas especies y su importancia para cada familia a través de otro tipo de técnicas convergentes, como la observación y la entrevista. A

9 “Tutti frutti” es el nombre que recibe en Argentina un juego tradicional infantil, donde cada participante cuenta con un lápiz y un papel, se eligen letras al azar y en cada ronda se debe escribir un nombre de una serie de categorías preseleccionadas (animales, plantas, nombre de personas, ciudades, colores, etc.).

continuación presento imágenes de estos dos usos del *free listing* en mi trabajo de campo, para considerar sus implicancias en el material que me proporcionaron:



Foto 2

Lunes
08/11/08

Nelson Luiz Gimenez
6to

numeros	plantas	nombre	
1	paraiso	guayaba	05
2	mandarina	mandarina	05
3	manzana	manzana	05
4	maiz	maiz	05
5	bonita	bonita	05
6	esquisito	mancha	05
7	naranga	naranga	05
8	orina	guaporaity	05
9	mengon	guabira	
10	ariticu		
11	banana	palera	
12	manon	ysyrya	
13	mberukupa	de puro	
14	durazno		
15			

Foto 3

La imagen de la fotografía 2 presenta uno de los dos pizarrones donde escribí los nombres de plantas que mencionaron colectivamente los niños: en primer lugar puede decirse que si bien el listado me permitió inferir cierto orden en la presentación (siguiendo la escritura convencional, lo que fue referido en primer lugar se ubica en el extremo superior y a la izquierda del pizarrón), a veces los niños se superpusieron en sus intervenciones. Además, como la actividad se extendió más de lo previsto, algunos nombres fueron agregados en los espacios libres; de todo ello surge que esta implementación del *free-listing* me proporcionó solamente una aproximación a la importancia relativa de las especies mencionadas.

En segundo lugar, las traducciones castellano-guaraní resultaron ocasionales y tras mi interrogación explícita (en los casos en que conocía la equivalencia, dado que los alumnos tendieron a expresarse en castellano siempre que pudieron), como en “higuera-*guaporaity*” y “yerba-*ka’a*”. Pese a las limitaciones mencionadas, con la actividad de listados en el pizarrón logré un listado básico, algunas anticipaciones sobre plantas que revestían mayor importancia social e incluso algunas asociaciones o clasificaciones que se pueden anticipar desde la teoría de los *free listing*, por ejemplo entre yerba y té (ambas infusiones), o entre sandía, melón, peras y uva (frutas).

La fotografía 3 muestra el listado confeccionado por uno de los niños mbya (he incluido solamente una de las caras de la hoja que el niño escribió) en la actividad de listado o “tutti-frutti”, sobre la cual es posible asimismo realizar algunas consideraciones metodológicas. En primer lugar, es sugerente la interpretación de los niños sobre la consigna experimental: en varios casos la inclusión de los números pasó a ocupar el mismo espacio en la página que los nombres de las plantas. Este malentendido me permitió determinar la percepción ambigua de mis intereses de conocimiento por parte de los niños –no era claro para ellos que la actividad tuviera como propósito relevar sus conocimientos sobre la naturaleza-.

En segundo lugar, es importante advertir que aún con esta dificultad, el listado escrito redundó en referencias que en varios casos duplicaron los listados obtenidos previamente en los pizarrones. Al respecto, las desventajas de mi adaptación del *free listing* al contexto áulico y con una consigna “lúdica” consistieron en que la propuesta se

volvió ambiguamente una tarea escolar y una competencia a la vez, donde los niños tendieron a “copiar” las respuestas de sus compañeros.

En tercer lugar es importante destacar el uso de los términos en guaraní para referirse a la naturaleza como resultado de este ejercicio de escritura escolar individual. A diferencia del pizarrón (Fotografía 2), en el listado que el niño escribió (Fotografía 3) mostró un repertorio más amplio de términos en lengua indígena, lo que puede vincularse con el silencio que había observado en el aula por parte de los niños mbya más cotidianamente, y que tendió a repetirse en la tarea oral colectiva. El listado escrito, en cambio, propició la explicitación de conocimientos lingüísticos que oralmente no se reconocen.

Recuperando la perspectiva anteriormente referida al discurso verbal y su relación con las prácticas (Shotter, 2001), las dificultades para establecer un orden en las referencias, las traducciones incompletas, el malentendido sobre el objetivo del listado y la “copia” fueron problemáticas pero no invalidaron la estrategia de adaptación del *free listing*, ya que las posteriores conversaciones con los niños me permitieron solicitarles corroboraciones y ampliaciones. Por ello, puedo concluir que la adaptación de la técnica en su implementación en el trabajo de campo fue adecuada para mis propósitos: ni el tiempo transcurrido entre las interrogaciones, ni la construcción colectiva de respuestas, ni las analogías con prácticas conocidas por los niños para que produzcan los listados dificultaron la recuperación del repertorio socio-cultural, ya que el mismo está en rigor en permanente transformación.

5. La etnografía y la verificación empírica de los listados

En el campo de la etnobiología vegetal, es frecuente que se combine la técnica del *free listing* con la recolección de muestras que se disponen en herbarios o viveros en los centros de investigación. Además de la construcción de un repositorio, la recolección de evidencias materiales biológicas está destinada a la corroboración -por parte de especialistas- de la variedad recolectada, información que habilita el trabajo analítico con las identificaciones en campo, que suele medirse estadísticamente.

Los etnobotánicos Hilgert y Gil, por ejemplo, trabajaron con las especies vegetales utilizadas en la medicina reproductiva de comunidades campesinas de las yungas salteñas (2007). Los investigadores, de vasta trayectoria en el campo y la zona, recopilaron la información etnobotánica a través de dos etapas, la primera dedicada a recoger información general sobre prácticas etnobotánicas de conocimiento médico local; la segunda destinada a indagar específicamente sobre medicina reproductiva.

Con un enfoque que recupera la tradición etnográfica, Hilgert y Gil (2007) interrogaron a los entrevistados sobre las plantas medicinales que usaban (partes empleadas, métodos de preparación y administración, dosificación y duración del tratamiento y enfermedad tratada). Los ejemplares fueron recolectados y dispuestos en un repositorio público, donde los investigadores trabajaron para distinguir especies nativas y exóticas, sus nombres científicos y vulgares, el número de reportes y la importancia relativa (RI) de cada especie (índice elaborado a partir de la ponderación del número de propiedades farmacológicas atribuidas y el número de enfermedades tratadas). Dado que trabajaron con varios interlocutores y comunidades, recurrieron a un modelo estadístico para medir la frecuencia de las identificaciones y propiedades terapéuticas atribuidas¹⁰.

A partir del estudio de Hilgert y Gil (2007), en mi trabajo de campo advertí la importancia de incorporar la recolección de algunos especímenes vegetales del monte o la huerta con los niños, actividad en la que se integraron fácilmente por su coherencia con la tradición escolar de organizar “herbarios” y, más recientemente, con la participación de los niños en “ferias de ciencias” (en las que el recurso de la recolección de muestras vegetales con fines experimentales es muy frecuente). Esta actividad me permitió producir conversaciones extensas con los niños y los docentes acerca de plantas que, sin mediar el referente recolectado, no había logrado evocar desde las estrategias metodológicas anteriores.

Recoger ciertas plantas para conversar sobre ellas ha sido una estrategia metodológica productiva por la permanencia del objeto referente. Sin embargo, la recolección

¹⁰ Propusieron el siguiente cálculo: $RI: (Rel\ PH + Rel\ BS) / 2 * 100$. Donde Rel BS es el número relativo de sistemas corporales tratados y Rel PH es el número relativo de propiedades farmacológicas, ambos normalizados a un valor máximo de 1 (Hilgert y Gil: 2006).

verificada de ejemplares no ha sido un elemento para validar mis afirmaciones: cuando plantas o animales fueron erróneamente identificados (si su nombre vulgar y/o científico era diferente al que mis entrevistados referían), me ha interesado de todas formas relevar las propiedades y características que se le atribuían, ya que las mismas formaban parte del conocimiento derivado de las prácticas.

Por otra parte, la relevancia estadística también me ha resultado relativa: si bien la extensión en el reconocimiento y uso de ciertas especies me proporcionó información sobre su importancia sociocultural en los procesos de transmisión intergeneracional de conocimiento, consideré importante distinguir procesos de producción y transformación de saberes aún cuando se trataba de pocos sujetos involucrados en el proceso. Como planteaba Geertz (1987), la antropología no estudia casos sino “en casos”: si bien me interesaba la extensión, mi análisis sobre el proceso de construcción social del conocimiento del mundo natural no estaba directamente relacionado con la cantidad de ocurrencias.

6. De las técnicas a los conceptos

Como ya han señalado P. Bourdieu y L. Wacquant (1995), las elecciones técnicas son inseparables de las elecciones teóricas referidas a la construcción del objeto. Siempre es en función de su elaboración que se impone determinada técnica de recolección o análisis de datos; es por ello que un dato empírico sólo puede funcionar como prueba o evidencia, en función de un cuerpo de hipótesis y la teoría.

En este artículo he intentado, de acuerdo a esas ideas, evadir el “fetichismo de las técnicas” (Bourdieu y Wacquant 1995): mostrar en mi experiencia de investigación como ciertas preguntas y conceptos me orientaron a la elección, pero también a la propuesta de modificación, de algunas aproximaciones técnicas de las etnociencias. Asimismo, como estas propuestas experimentales se articularon en un enfoque etnográfico de trabajo de campo, y algunos de los resultados que produjeron.

7. Bibliografía

Bartolomé, L. (2000). *Los colonos de Apóstoles: estrategias adaptativas y etnicidad en una colonia eslava en Misiones*. Posadas: Editorial Universitaria. Universidad Nacional de Misiones.

Bartolomé, M. (2004). Flechadores de jornales. Identidad guaraní en el Paraguay contemporáneo. *Amérique Latine Histoire et Mémoire. Les Cahiers ALHIM*, 10 [on line] 02 février 2005. <http://alhim.revues.org/index120.html>. Retrieved May 27th, 2009.

Brewer, D. (2002). Supplementary Interviewing Techniques to Maximize Output in Free Listing Tasks. *Field Methods*, 14 (1), 108–118. Thousand Oaks: Sage Publishers.

Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1995). *Respuestas por una antropología reflexiva*. México, Grijalbo.

Bourdieu, P. (2007): *El sentido práctico*. Siglo XXI. Buenos Aires.

Briggs; Ch. (1986). *Learning how to ask*. Cambridge, Cambridge University Press.

Carneiro Da Cunha, M. (2009). *Cultura com aspas e outros ensaios de antropologia*. São Paulo: COSACNAIFY.

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

Corsaro, W. (2003): Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. *Educacao y Sociedade*, vol. 26, n. 91, p. 443-464, Campinas.

Ellen, R. (2004). From ethno-science to science, or what the indigenous knowledge debate tells us about how scientists define their project. *Journal of Cognition and Culture*, 4 (3): 409-450. Leiden: Koninklijke Brill.

Geertz, C. (1987). *La interpretación de las culturas*. Barcelona, Gedisa.

Gorosito, A. (2005). Liderazgos guaraníes, breve revisión histórica y nuevas notas sobre la cuestión. Ponencia presentada en la VI Reunión de Antropología del Mercosur. Noviembre 16-18. Montevideo. Uruguay.

Hilgert, N. y Gil, G. (2007). Reproductive medicine in northwest Argentina: traditional and institutional systems. *Journal of Ethnobiology and Ethnomedicine* 2007, 3:19. <<http://www.ethnobiomed.com/content/3/1/19>> (acceso en 03/1/2010)

Jaume, F; C. Villar Gonzales; Y. Urquiza, et al. (1989). *Notas Sobre la Historia de Misiones: El Proceso de Formación de la Región Histórica*. Posadas: PISPAD.

Lave, J. y Wenger, E. (2007). *Situated Learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Mourão, J.S., Araujo, H. y Almeida, F. (2006). Ethnotaxonomy of mastofauna as practised by hunters of the municipality of Paulista, state of Paraíba-Brazil. *Journal of Ethnobiology and Ethnomedicine*, 2:19. <<http://www.ethnobiomed.com/content/2/1/19> > (acceso en 17/6/2011)

Novaro, G. et al. (2011). *La interculturalidad en debate*. Buenos Aires, Biblos.

Padawer, A. (2010). Ocupación del territorio y experiencias formativas en la producción familiar-doméstica mbyà: la reproducción del conocimiento tradicional indígena en un espacio social rural en transformación. *Amazónica. Revista de Antropología*. 2 (2): 190-218.

Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires, Paidós.

Rogoff, B., Mistry, J., Göncü, A., Mosier, C., Chavajay, P., y Brice Heath, S. (1993). Guided participation in cultural activity by toddlers and caregivers. *Monographs of The Society for Research in Child Development*, vol.58, Nº8. New Jersey: Willey- Blackwell.

Schiavoni, G. (2008). *Campesinos y agricultores familiares. La cuestión agraria en Misiones a fines del siglo XX*. Buenos Aires: Ciccus.

Shotter, J. (2001). *Realidades conversacionales. La construcción de la vida a través del lenguaje*. Buenos Aires, Amorrortu.

Wilde, G. (2007). De la depredación a la conservación. Génesis y evolución del discurso hegemónico sobre la selva misionera y sus habitantes. *Ambiente y Sociedad*. X (1): 87-106.

Recibido: 01/01/2011

Aceptado: 21/02/2013