

OUTROS TEMAS

<http://dx.doi.org/10.1590/198053142949>

MÉTODO CLÍNICO-CRÍTICO Y ETNOGRAFÍA EN INVESTIGACIONES SOBRE CONOCIMIENTOS SOCIALES

MARIANA INÉS GARCÍA PALACIOS

JOSÉ ANTONIO CASTORINA

RESUMEN

El artículo señala la importancia de comprender los conocimientos sociales de los niños y niñas, situando sus construcciones en las relaciones sociales que se reproducen y actualizan en las prácticas cotidianas. Con este fin, se analizarán las contribuciones metodológicas y conceptuales de la antropología y la teoría psicogenética, y se argumentará que es posible construir un abordaje que articule aspectos trabajados en ambos campos disciplinares. Se revisarán las características centrales del método clínico-crítico y de la etnografía, destacando sus potencialidades y límites. Aquí se hará hincapié en la utilización de entrevistas. A su vez, se sostendrá que, dentro de una aproximación etnográfica, es necesario resignificar el método clínico de acuerdo con los presupuestos antropológicos.

PSICOLOGÍA • ANTROPOLOGÍA • INFANCIA • CONOCIMIENTO

CLINICAL-CRITICAL METHOD AND ETHNOGRAPHY IN RESEARCH REGARDING SOCIAL KNOWLEDGE

ABSTRACT

The paper points out the importance of understanding children's constructions in the context of social relations that are produced and updated in everyday interactions. In this regard we will analyse the different (methodological and conceptual) contributions of anthropology and psychogenetic theory to the research of children's social knowledge. We will argue that it is possible to build an approach that links both disciplinary fields. We will review the core characteristics of the clinical critical method and ethnography with the aim of stressing their potentialities as well as their limitations for the research. Furthermore we will argue that this method must be resignified within the basic premises of social anthropology.

PSYCHOLOGY • ANTHROPOLOGY • CHILDHOOD • KNOWLEDGE

MÉTODO CLÍNICO-CRÍTICO E ETNOGRAFIA EM PESQUISAS SOBRE CONHECIMENTOS SOCIAIS

RESUMO

O artigo destaca a importância de compreender os conhecimentos sociais das crianças, situando suas construções nas relações sociais que se reproduzem e atualizam nas práticas cotidianas. Com essa finalidade são analisadas as contribuições metodológicas e conceituais da antropologia e da teoria psicogenética, e se argumentará que é possível construir uma abordagem que articule aspectos trabalhados em ambos os campos disciplinares. Serão revisadas as características centrais do método clínico-crítico e da etnografia, destacando suas potencialidades e limites por meio de entrevistas. Ao mesmo tempo se afirmará que, em um enfoque etnográfico, é preciso ressignificar o método clínico de acordo com as pressuposições antropológicas.

PSICOLOGIA • ANTHROPOLOGIA • INFÂNCIA • CONHECIMENTO

LA PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO HA PERMANECIDO POR MUCHO TIEMPO AISLADA DE las ciencias sociales, aun en los estudios acerca de los conocimientos sociales de los niños y niñas. Desde sus inicios y por un largo período, las indagaciones orientadas por la psicología piagetiana se ocuparon de la construcción de diversas nociones sociales, entendiéndola como un proceso puramente individual y de dominio general que llevaba a cabo un sujeto solitario siguiendo una secuencia universal de desarrollo (CASTORINA, 2005, 2007). Más recientemente, se han producido modificaciones en estos estudios, posibilitando un consenso progresivamente generalizado acerca de que la participación de los niños y niñas en prácticas sociales necesariamente interviene en sus procesos de construcción intelectual. En este sentido, consideramos que resulta de interés preguntarse si los métodos y el marco teórico-conceptual que guían estas investigaciones pueden dialogar fructíferamente con la indagación en las ciencias sociales. En nuestro caso, nos centraremos en la posible articulación de las propuestas metodológicas de la psicología genética, dentro de la psicología del desarrollo, y de la antropología, dentro de las ciencias sociales.

Cabe recordar que dentro de la teoría antropológica se ha estudiado con profundidad la producción y la reproducción de la cultura y la sociedad, así como también los procesos sociales que abarcan la construcción y la transformación de los conocimientos mediante los procesos de enseñanza-aprendizaje. También la teoría psicogenética

ha abordado el estudio de la construcción de diversos conocimientos y nociones sociales (como los juicios morales, la autoridad y determinados derechos). Partiendo de esta confluencia inicial, puede resultar significativo preguntarse si los procedimientos de indagación de los saberes infantiles son comparables y de serlo, bajo qué presupuestos epistemológicos. Por último, si es posible la importación de un método de investigación de una disciplina a otra con el fin de aumentar su alcance en la aprehensión de la realidad social.

Esta reflexión acerca de las posibles articulaciones entre la teoría psicogenética y la antropología y sus particulares propuestas metodológicas, se originó y desarrolló en dos investigaciones antropológicas, cuyo problema central ha sido el análisis de las relaciones entre las construcciones de los niños y niñas acerca de los conocimientos religiosos y otros conocimientos sociales, y las prácticas sociales en las que se involucran activamente.¹ A partir de estos trabajos se plantearon algunas preguntas centrales: ¿el método clínico-crítico, instrumento central de la investigación empírica en la teoría psicogenética, puede transferirse a la investigación antropológica de los conocimientos de los niños y niñas? ¿Dicha importación deja al método idéntico a como era empleado en psicología genética o éste debe ser resignificado en función de las premisas de la teoría antropológica? En otras palabras, ¿es necesario establecer ciertas restricciones a su uso de acuerdo con los presupuestos básicos de la antropología social?

Con el fin de responder a estos interrogantes, en este artículo, primeramente, daremos cuenta de los distintos aspectos conceptuales de la teoría antropológica que nos permitirán articular sus contribuciones con las de la teoría psicogenética. Bajo la tesis de que existen puntos de contacto entre los intereses de los enfoques teóricos y aun metodológicos de la psicología genética y la antropología, daremos cuenta de las distintas contribuciones (metodológicas y conceptuales) de ambos campos disciplinares para la indagación de los puntos de vista de niños y niñas. Seguidamente, expondremos nuestra propuesta metodológica que intenta ser acorde tanto con los actores en el campo de investigación como con el objeto de estudio y argumentaremos que es posible construir un abordaje que intente articular los métodos usualmente utilizados en psicología genética y antropología. En este punto será central la consideración del uso de las entrevistas en ambas propuestas disciplinares. Finalmente, nos detendremos en una cuestión central: bajo qué condiciones y restricciones se incorpora el método clínico-crítico de investigación psicológica en nuestra propuesta etnográfica.

¹ Ambas investigaciones fueron llevadas a cabo por Mariana Inés García Palacios y dirigidas por José Antonio Castorina y Gabriela Novaro. La primera investigación tuvo como resultado una Tesis de Licenciatura en Ciencias Antropológicas en 2006. Se centró en una parroquia católica en la ciudad de Buenos Aires, en la que durante los años 2003 y 2004 se realizaron dos períodos de trabajo de campo. Se llevaron a cabo observaciones en las clases de catequesis y se concurreó a otros eventos vinculados (reuniones de catequistas, encuentros de padres, ceremonias de Primera Comunión, peregrinaciones infantiles y convivencias -encuentro de chicos y chicas de segundo año previo a la Primera Comunión-). Se realizaron también entrevistas informales y semiestructuradas con el cura y las catequistas y, por último, entrevistas del método clínico-crítico con los niños y niñas de primer y segundo año de catequesis, la mayoría en sus casas (GARCÍA PALACIOS, 2006). La segunda investigación resultó en la Tesis de Doctorado en Antropología, en 2012. Se realizaron trabajos de campo etnográficos desde 2006 a 2011. Como parte de la aproximación, se recurrió a la observación participante en un barrio indígena de Buenos Aires y en la escuela católica a la que asistían los niños del barrio. También se realizaron dos talleres con los niños y jóvenes (en 2007 y 2009) y entrevistas abiertas con adultos y niños. Por último, se realizaron entrevistas del método clínico-crítico con 40 niños y niñas (ver GARCÍA PALACIOS, 2012).

¿CÓMO ESTUDIAR LAS RELACIONES ENTRE LOS CONOCIMIENTOS DE LOS NIÑOS Y LAS PRÁCTICAS SOCIALES?

Cada campo de estudio, sea el psicológico o el antropológico, ha tratado ciertos aspectos de la construcción de los conocimientos sobre el mundo. La atención prestada a los términos de la relación entre lo sociocultural y lo individual ha sido diferente. En términos generales, puede sostenerse que, por un lado, los psicólogos del desarrollo, con excepción de Vygotsky y la escuela sociohistórica, han ignorado la cultura en los niños mientras que, por otro lado, la antropología ha ignorado a los niños en la cultura (SCHWARTZ, 1981², citada en STEPHENS, 1998). De este modo, se reforzó la artificial escisión entre ambos términos de la relación.

Las relaciones entre la psicología del desarrollo y la antropología fueron diversas a lo largo de su historia. Muchos autores han señalado que los estudios en ciencias sociales sobre los niños han recibido la influencia de los modelos construidos en la psicología del desarrollo (CAPUTO, 1995; JENKS, 1996; JAMES; JENKS; PROUT, 1998; entre otros). Gran parte de estos modelos presentan a niños y niñas solamente como sujetos en desarrollo, sin el conocimiento social pleno que se presume en los adultos. Así como las teorías sobre el desarrollo postulaban un estadio final de desarrollo cognitivo (el estadio formal), la antropología también ha tendido a asumir que el punto de llegada de la socialización ya es conocido: el adulto, idealizado como autónomo, independiente y maduro (TOREN, 1993). En estos estudios, el énfasis estaba puesto en la intervención de los modelos sociales que definen las actitudes y conductas apropiadas para cada etapa.

Como contrapartida, en la teoría psicogenética clásica se resalta el lugar activo de los niños y niñas en la construcción de conocimiento, pero no se considera la influencia de los contextos socioculturales en el proceso mismo de su construcción. En otras palabras, los estudios psicológicos focalizaban en el niño individual y su adquisición o construcción de un sistema de pensamiento “adulto”, y los de las ciencias sociales en la transformación procesual del niño en un miembro competente de la cultura adulta; sin embargo, en ambos tipos de estudio subyacía en la concepción del niño como incompleto, como parcialmente cultural o social (CAPUTO, 1995).

Consideramos que es imprescindible, entonces, para articular los campos disciplinarios, romper con la estrategia intelectual de escindir estructura y acción, individuo y sociedad, que terminan por volver invisible el problema que intentamos abordar: las relaciones entre la construcción de conocimiento y las prácticas sociales. Construir y analizar este problema implica detenerse en otros aspectos conceptuales de gran importancia, tales como el papel de la agencia

² SCHWARTZ, Theodore.
The acquisition of culture.
Ethos, v. 9, n. 1, p. 4-17, 1981.

individual en la producción y reproducción de lo social y cultural, y en la construcción de determinados puntos de vista. En este sentido, deberemos analizar las contribuciones específicas que puede hacer cada teoría, estableciendo qué reformulaciones ha realizado y es importante introducir para lograr una comprensión acabada de los intercambios posibles entre las disciplinas.

Desde las reformulaciones conceptuales en antropología, se enfatiza que todos los sujetos sociales, incluidos por supuesto los niños y las niñas, son productores de significados sociales. Se sostiene que es necesario reconocer su agencia, pero situar sus construcciones en el contexto de las relaciones sociales (con otros niños y con los adultos). Así, no se niega la existencia de estructuras que condicionan, en tanto posibilitan o limitan, los sentidos de las apropiaciones de los sujetos. Concebir las construcciones de los niños como una producción totalmente autónoma de sentidos sobre el mundo sería volver a aislar analíticamente a los niños de las prácticas sociales de las que participan (TOREN, 1993; PIRES, 2007).

Desde las reformulaciones de la teoría psicogenética, el análisis de los conocimientos infantiles también supone una relación dialéctica con sus condiciones sociales. Así, se estudia la construcción del conocimiento social en los niños (formación de ideas sociales en diferentes campos) situándola en sus contextos socioculturales y se sostiene que son las prácticas sociales las que sitúan a los objetos a conocer en sistemas previos de significación social (CASTORINA, 2005). Lo que se está intentando es continuar con la tradición constructivista, pero sin hacer únicamente hincapié en los procesos lógicos de estructuración cognitiva, reconociendo, a su vez, la especificidad de las interacciones con el mundo social. Se intenta dilucidar la compleja articulación dialéctica entre el individuo y la sociedad, y entre la originalidad en la construcción de las ideas y los límites y posibilidades impuestos por las condiciones sociales.

La compatibilidad entre las revisiones teóricas de la antropología y de la epistemología genética descansa tanto en que las hipótesis de una no abarcan completamente las de la otra, como en que las mismas no son contradictorias entre sí. A su vez, comparten un marco epistémico constituido por la suposición de que el individuo y la sociedad son necesariamente pensados en sus relaciones dialécticas. Teniendo en cuenta este acercamiento entre ambos enfoques, analizaremos la posibilidad de construir una aproximación metodológica que también articule las posibles contribuciones de una y otra teoría. En tanto el problema de investigación construido en nuestras indagaciones implica pensar las relaciones entre la construcción de los conocimientos por parte de los niños y las prácticas sociales, consideramos productivo incorporar el método clínico-crítico en nuestra aproximación metodológica. A

continuación, presentaremos algunas de sus características principales para examinar sus alcances y límites.

EL MÉTODO CLÍNICO-CRÍTICO EN LA PSICOLOGÍA GENÉTICA

La psicología genética se conformó en gran medida respondiendo a la necesidad de encontrar un modo de comprobación empírica de los postulados epistemológicos del constructivismo. A través de la psicología genética, Piaget buscó introducir una verificación experimental dentro de la misma epistemología; verificación de la que, a su juicio, carecían tanto las teorías empiristas como las racionalistas. Propuso una alternativa constructivista a la tesis innatista de los conocimientos ya dados biológicamente, o a su mera transmisión cultural (CASTORINA, 2007). En este sentido, lo fundamental en la teoría genética son los mecanismos a través de los cuales los sujetos construyen los conocimientos (y no los “adquieren” o “incorporan” pasivamente del exterior). Aquí, se concibe a los niños como sujetos activos, capaces de construir conocimiento y de interpretar la realidad que los rodea.

El método clínico-crítico (PIAGET, 1984) constituyó una innovación metodológica en el campo de la psicología del desarrollo, anteriormente caracterizada por la observación pura o por las técnicas psicométricas de experimentación (CASTORINA; LENZI; FERNÁNDEZ, 1984). Actualmente, continua siendo considerado como parte del núcleo que define la tradición de la epistemología genética (CASTORINA, 2005).

A partir del método, la teoría psicogenética se proponía entonces reunir los datos necesarios para establecer la psicogénesis de diferentes ideas infantiles. Su puesta en práctica consta básicamente de una entrevista en la que se atiende a la interacción permanente entre las preguntas del investigador y las respuestas de los niños: ciertas preguntas se plantean al entrevistado, dándole el tiempo necesario para que realice todas las asociaciones que crea pertinentes, a la vez que el investigador mantiene una especial atención a estos encadenamientos con el fin de realizar una nueva pregunta centrada en la respuesta recibida. A partir de un número considerable de entrevistas, el investigador intentará sistematizar la información haciendo hincapié en las transformaciones y reconstrucciones cognoscitivas relevadas.

Como parte de las entrevistas, cabe destacar la función de los contraargumentos, es decir, la presentación a los niños y niñas entrevistados de argumentos que contradicen sus respuestas. Estos contraargumentos fueron elaborados a partir de las respuestas dadas por otros niños y niñas en entrevistas previas y, en este sentido, se construyen bajo el reconocimiento no sólo de las relaciones desiguales entre entrevistador-entrevistado, sino de las relaciones de poder entre

los adultos y los niños, haciendo un intento por matizar sus efectos o, al menos, considerarlos en la investigación.

La utilización de los contraargumentos persigue centralmente dos objetivos: por un lado, ver el grado de solidez de las respuestas de los niños y niñas y, por otro, permitir desplegar sus consideraciones en torno a argumentos diferentes al suyo. Para algunos autores, ésta es una forma de recuperar el carácter social o interpersonal del pensamiento. Así, en muchas ocasiones, el problema del carácter social del conocimiento intenta ser aprehendido con esta técnica u otras, como la utilización de historias contextualizadas que se presentan a los sujetos, tomando distancia del universalismo que ha teñido clásicamente las investigaciones psicológicas. Sin embargo, consideramos que no terminan de resolver la cuestión. De hecho, a partir del diálogo con la etnografía, tal como profundizaremos más adelante, se hace visible un problema arraigado en las investigaciones en el área de la psicología del desarrollo y no siempre considerado en sus estudios: las condiciones sociales de las entrevistas.

En principio, si asumimos que el sujeto no es un sujeto epistémico sino un actor social que participa de prácticas sociales, entonces es necesario considerar que la entrevista, en tanto interacción social, es un procedimiento en el que tanto el entrevistado como el entrevistador están involucrados. Esto supone que una entrevista clínica no indaga “los saberes infantiles” como un conocimiento exclusivamente individual. Por un lado, los niños y las niñas pueden responder en función de su interpretación de la demanda o las expectativas del entrevistador/a (CASTORINA; LENZI; FERNÁNDEZ, 1991). Por otro lado, puede suceder que la comunicación “falle” por no compartir la misma trama de referencia que da sentido a la situación de entrevista. Los saberes no pueden “ser testeados” independientemente del significado que tiene el contexto para los interlocutores en situación de entrevista, por lo que no puede seguir considerándose a la entrevista, tal como se lo ha hecho por un largo período, como un evento “libre de cultura” (SCHUBAUER-LEONI; PERRET-CLERMONT; GROSSEN, 1992). En otras palabras, si el entrevistado decide cómo responder a las preguntas del entrevistador poniendo en juego sus experiencias sociales y culturales previas, la situación de entrevista no es “culturalmente neutra”. Por el contrario, el entrevistador no solo se aproxima al funcionamiento cognitivo del sujeto sino también a su capacidad de producir respuestas basadas en esas experiencias socioculturales.

Mencionábamos previamente que el enfoque propio de lo que denominamos psicología genética crítica (CASTORINA, 2005) implica el reconocimiento de la intervención de las prácticas sociales en la construcción de los conocimientos. Las prácticas sociales no son exteriores ni simplemente se asocian con el proceso de construcción del conocimiento, sino que le son constitutivas, porque hacen posible

su propia existencia. Es decir que los objetos del mundo social se constituyen en las prácticas de los individuos; por lo tanto, sin ellas no hay pensamiento social, y a la vez le ponen límites a lo pensable acerca de los fenómenos sociales (CASTORINA, 2007). Se plantea así una “tensión” entre el polo de la actividad constructiva y el de sus condiciones sociales restrictivas, dado que ambos no pueden ser concebidos de manera independiente. Además, las prácticas sociales son consideradas como indisociables de sus significaciones para el grupo de pertenencia.

En definitiva, el modo en que los investigadores han examinado las condiciones contextuales de la construcción individual de las ideas sociales acompaña un proceso de transformación que se ha dado en el programa de investigación de la psicología del desarrollo constructivista. Tanto la preocupación por el contexto sociocultural de la entrevista como los modos de abordar las prácticas sociales y su vinculación con la construcción de conocimiento, acercan la psicología genética a enfoques en el campo de la antropología.

EL ENFOQUE ETNOGRÁFICO EN LA INVESTIGACIÓN ANTROPOLÓGICA

No resulta fácil definir qué es la etnografía, aún dentro de la propia antropología. Aun así, se pueden identificar aproximadamente algunas premisas básicas: es, ante todo, una familia de métodos que involucran un contacto directo y sustancial con los agentes sociales, así como también el proceso de escritura acerca de ese encuentro, que textualiza, mayormente en sus propios términos, la irreductible experiencia humana (WILLIS; TRONDMAN, 2000). Dentro de las herramientas metodológicas más empleadas, el trabajo de campo basado en la observación participante suele considerarse como fundamental en una indagación etnográfica, ya que permite construir datos específicos de un determinado contexto (HYMES, 1993). Otras técnicas usualmente utilizadas son las entrevistas y en ocasiones, los cuestionarios y documentos. Si bien estas técnicas no son exclusivas de la etnografía pues otras aproximaciones cualitativas también las utilizan, es el marco teórico lo que las convierte en etnográficas. En este sentido, la etnografía no debe ser considerada como un largo trabajo de campo sino como el proceso y el producto de investigaciones antropológicas (necesariamente *informados por la teoría*) sobre realidades sociales delimitadas en tiempo y espacio, cuyo fin es la descripción analítica de su particularidad (ROCKWELL, 2009). En este sentido, es necesario reconocer que la teoría antropológica aporta no sólo el soporte conceptual de la investigación sino también el modo en que dichas técnicas van a ser utilizadas: la teoría es la precursora y también la resultante de un estudio etnográfico (WILCOX, 1993; WILLIS; TRONDMAN, 2000). Esto último nos remite a una de las problemáticas

centrales del trabajo antropológico: una descripción analítica implica el establecimiento de una relación dialéctica entre las categorías de análisis y las nativas.

Las categorías nativas o sociales son las que se presentan de manera recurrente en el discurso o actuación de las personas que observamos. Su interrelación con las categorías analíticas no implica asumir todas las nativas en un intento de ver el mundo como lo ven los sujetos, como tampoco implica ignorarlas por considerarlas carentes de significación (ROCKWELL, 2009). Se trata de comprender conceptos que para otra gente son próximos a la experiencia de manera tal que puedan ponerse en tensión con los conceptos distantes de la experiencia, que los analistas construyen para dar cuenta de los rasgos generales de la vida social (GEERTZ, 1994). Es en referencia a este carácter dialéctico del método, que Hymes (1993) sostiene que la misión general de la antropología consiste en ayudar a vencer las limitaciones de las categorías teóricas y los modos de comprensión de la vida humana que provienen de la visión particular de una sola sociedad: las categorías nativas pueden señalar diferencias entre cosas que se suponían indistinguibles desde la teoría.

Este vínculo dialéctico puede observarse también en la entrevista antropológica. Existe una gran cantidad de estudios que la analizan situándola en el contexto del trabajo de campo etnográfico (entre otros, GUBER, 1991; BRIGGS, 1986). Lo fundamental consiste en la atención prestada a las categorías, normas y valores sociales que están en juego antes de estructurar una entrevista. Para evitar suponer que las preguntas del investigador pertenecen al mismo universo de sentido que las respuestas del entrevistado, es conveniente que el entrevistador comience por reconocer su propio marco interrogativo (GUBER, 1991). Lo que se intenta es corregir la imposición del marco del investigador, teniendo en cuenta su reflexividad y la de los actores. Así, si bien muchos estudios cualitativos utilizan las entrevistas como parte de su acervo metodológico, en la etnografía su uso adquiere ciertos rasgos que la vinculan con las principales preocupaciones de la teoría antropológica, tales como la reconstrucción del contexto, incorporando necesariamente en el análisis los significados culturales que otorgan sentido a esa red de relaciones y prácticas sociales. Volveremos sobre este aspecto cuando analicemos una posible articulación entre el método clínico crítico y la etnografía.

Por último, y sin pretender agotar aquí la reflexión acerca de la etnografía como método de investigación, cabe señalar su carácter flexible, ya que se mantiene relativamente abierta para dar cabida a cuestiones inesperadas que se presentan en el campo. En este sentido, si bien ha sido posible enumerar una serie de aspectos centrales del quehacer etnográfico, es preciso señalar que la práctica de la etnografía

necesariamente varía según los casos y los contextos (VELASCO; DÍAZ DE RADA, 1997). Como resulta fundamental que la metodología sea acorde tanto a los interlocutores en el campo como al objeto de estudio, el proceso de construcción de una forma específica de hacer etnografía (en el que se delimitan los procedimientos técnicos, las interacciones del investigador, etc.) acompaña, de manera implícita o explícita, el desarrollo de cada investigación (ROCKWELL, 2009). Así, de acuerdo al objeto de estudio de nuestras investigaciones, las relaciones entre las construcciones de los niños y las prácticas sociales, consideramos productivo incorporar el método clínico-crítico en nuestra aproximación etnográfica. Sin embargo, al incorporarlo es necesario establecer ciertas restricciones: por sí mismo no nos introducirán en el universo de sentidos que se ponen en juego en las interacciones cotidianas. Es por ello que a continuación argumentaremos que, de acuerdo a nuestro objeto de estudio, el método clínico crítico es necesario pero no suficiente para entender el lugar de las prácticas sociales en la construcción de conocimientos.

UNA ARTICULACIÓN POSIBLE ENTRE LA ETNOGRAFÍA Y EL MÉTODO CLÍNICO CRÍTICO

En la investigación antropológica, tal como señala Rockwell (2009), existen problemas que no se pueden estudiar desde la etnografía, tales como la reconstrucción de los procesos internos del sujeto, procesos cognitivos y afectivos, por lo que su estudio requiere otras aproximaciones, como las formas de interacción y concepción construidas por la psicología. Pero antes de adentrarnos en la articulación entre los métodos aquí propuesta, cabe señalar que muchas de las investigaciones antropológicas que vinculan herramientas metodológicas provenientes de la psicología y la antropología importan técnicas psicológicas, pero no las reformulan desde los presupuestos teóricos de la propia disciplina. Claro ejemplo de ello son los trabajos destinados al análisis de “los desvíos” de una supuesta normalidad construida por los estadios de desarrollo cognitivo, que se reflejaban en los procesos de socialización de los niños de sociedades no occidentales (NUNES, 1999).

Uno de los más grandes problemas de esta serie de trabajos, como ya hemos señalado (ENRIZ; GARCÍA PALACIOS; HECHT, 2007), es que no incorporan los fundamentos epistemológicos que son el pilar de la teoría psicogenética, sino que retoman únicamente ciertos desarrollos psicológicos (especialmente la llamada “teoría de los estadios”), los cuales han sido ampliamente criticados por las ciencias sociales y aún por la escuela genética. Sin embargo, el punto más importante a señalar, teniendo en cuenta los intereses que hemos desarrollado en este trabajo, es que consideramos que una investigación antropológica

que incorpore técnicas provenientes de la psicología debe detenerse en el análisis de las restricciones que los presupuestos teóricos de la antropología necesariamente plantean a dichas herramientas.

En este sentido, sostuvimos que la etnografía es tanto el producto como el proceso de una investigación informada por la teoría, lo que implica reconocer que la teoría antropológica aporta no sólo el soporte conceptual de la investigación sino también el modo en que las técnicas van a ser utilizadas. Así vimos cómo, en las entrevistas antropológicas, es necesario no suponer que las preguntas del investigador pertenecen al mismo universo de sentido que las respuestas del entrevistado y por eso es conveniente evitar la imposición del marco del investigador. Del mismo modo, en la psicología genética, antes de diseñar las entrevistas definitivas que se llevarán a cabo, es necesario realizar un acercamiento exploratorio a las concepciones de los niños acerca del tema a indagar con el fin de evitar que la entrevista se configure en torno al sentido común del investigador (CASTORINA; LENZI; FERNÁNDEZ, 1984). Ahora bien, un aporte de la antropología para revisar el método clínico-crítico es básicamente la reflexión teórica que sitúa las herramientas metodológicas y guía la indagación. De este modo, en una investigación etnográfica, la entrevista es un momento al que se llega en el trabajo de campo, luego de intentar reconstruir el contexto de relaciones en el que participa el entrevistado. Sin un conocimiento previo del grupo como un todo, se corre el riesgo de excluir elementos de observación y análisis que pueden ser fundamentales, ya que no existen condiciones que permitan identificar de antemano su relevancia (NUNES, 1999).

Inclusive, la propia elección de las variables que guiaban la investigación puede ser puesta en cuestión, teniendo en cuenta que el valor o el lugar de determinado comportamiento varía en cada sociedad. De este modo, es el encuentro etnográfico desarrollado a lo largo del tiempo el que posibilita el asombro, la mirada sospechosa inclusive sobre aquello que puede resultarnos en cierta forma familiar (NEUFELD, 1999). Esta tensión propia del método entre las categorías sociales y las analíticas, a la que Willis y Trondman (2000) llaman la “dialéctica de la sorpresa”, es potencialmente capaz de producir conocimiento no “prefigurado” y puede ser la base para el refinamiento y la reformulación teórica. Es aquí, entonces, donde reside el potencial de reflexividad de la etnografía: las descripciones de las perspectivas de un grupo social particular o de situaciones de interacción dentro de un determinado lugar suelen ser muy valiosas porque logran cuestionar los supuestos y prejuicios que los científicos sociales llevamos al campo. En ese sentido, estas descripciones ponen a prueba las presuposiciones propias y crean teoría (HAMMERSLEY; ATKINSON, 1994).

Por todas estas razones, en nuestras investigaciones, antes de realizar las entrevistas con los niños y niñas, se llevaron a cabo

extensos períodos de trabajo de campo. En nuestras investigaciones, la mayoría de las preguntas que se les realizaron a los niños surgieron de la observación previa de las interacciones de los niños entre sí y con los adultos en distintos espacios formativos. Otras preguntas surgieron de los materiales documentales recopilados durante la investigación, como los libros de lectura y ejercitación que los chicos utilizan en sus clases, los folletos de difusión de las iglesias, etc. Es más, entender las concepciones locales referidas a los modos de construir la niñez resulta fundamental, pues de este modo la indagación es sensible a las diversas características esperadas socialmente en los niños y no se estructura de antemano de acuerdo a una división etaria arbitrariamente impuesta por el investigador. En la primera investigación, los grupos de niños a entrevistar contemplaban la periodización existente en la catequesis católica. En la segunda investigación, organizamos a los niños y niñas que iban a ser entrevistados siguiendo la concepción sobre la niñez en los grupos tobas/qom, en los dos grandes grupos en los que se subdivide la *nogotshaxac* (“la manera de ser niño o joven”) (HECHT, 2010).

En definitiva, resultó necesario desarrollar una primera etapa del trabajo como introducción a los universos de sentidos de los sujetos con los que se interactúa en el campo, para luego ir ahondando en algunos de los puntos más salientes y que resulten de interés para la investigación. Justamente, el método clínico-crítico permite precisar algunos aspectos centrales en una investigación que intenta indagar el proceso de construcción de determinados puntos de vista. Un ejemplo de ello es el rol de las justificaciones y contraargumentos en las entrevistas (DUVEEN, 2000). Esto permite conocer con mayor precisión si los niños sostienen un determinado punto de vista con cierta certeza. En la primera investigación mencionada, a modo de ilustración, se pudo distinguir que algunos niños en catequesis consideraban que Dios había creado a los seres humanos, desconociendo la hipótesis de la evolución a partir de los primates; otros conocían esta última hipótesis, pero aun así argumentaban a favor de la primera y, finalmente, otros defendían ambas hipótesis a la vez. Es probable que una etnografía pueda dar cuenta de puntos de vista contrapuestos, pero probablemente por sí misma no permitiría ahondar en la relación entre estas ideas, si ambas no se reflejan en una práctica concreta.

Sin embargo, la historia del desarrollo del método clínico crítico (DUVEEN, 2000; CASTORINA; LENZI; FERNÁNDEZ, 1984) nos muestra que no puede ser escindido de lo que busca recabar: los sistemas conceptuales subyacentes que organizan el pensamiento de los niños. Si nuestra intención es analizar las relaciones entre las construcciones y las prácticas sociales, el método clínico no resulta suficiente. Es decir que, aún de acuerdo con sus postulados epistemológicos, el método no puede aprehender acabadamente lo sociocultural: en tanto el contexto

que construye sólo está dado por el niño entrevistado y el investigador, es capaz de indagar la construcción de determinadas ideas, pero no la influencia de lo sociocultural en el proceso mismo de construcción. Analizábamos que en sus desarrollos actuales la epistemología genética reconoce la necesidad de incorporar a su análisis las restricciones que los contextos socioculturales efectivamente producen en las construcciones individuales, lo cual acerca su teoría a las preocupaciones de la antropología.

Consideramos que para que este giro conceptual lleve a la modificación de la metodología con la que se propone indagar la relación entre construcción de conocimiento y prácticas sociales, el método clínico-crítico debe articularse con otras propuestas metodológicas diseñadas para aprehender lo sociocultural (como la etnografía, entre otras posibles), ya que de lo contrario se corre el riesgo de analizar uno de los términos de la ecuación a la ligera. Una investigación que solo se base en entrevistas clínicas probablemente no logre captar lo social, que suele ser incorporado luego como una variable a tener en cuenta a posteriori. Si reconocemos que la intervención de diferentes condiciones sociales puestas en juego en diversos contextos (escolares, barriales, familiares) resulta constitutiva de las construcciones de los niños en el sentido de que incide en ellas, será necesario tener una visión integrada y articulada de los diversos contextos en juego.

Podría decirse que los individuos se presentan como seres sociales en todos sus actos, porque todo lo que pueden hacer está mediado por sus relaciones con los otros (TOREN, 1993). Por ello, es crucial interpretar las construcciones de los niños en el contexto de las relaciones sociales en las que participan. La etnografía permite observar que la red de relaciones establecidas en el mundo social se manifiesta en cada persona. Sin una aproximación como la etnográfica nos perderíamos la posibilidad de dilucidar este complejo entramado de articulaciones entre el mundo social y las construcciones individuales, e inclusive, de intentar dar cuenta de sus diversos modos de condicionamiento.

CONCLUSIONES

En este artículo, partimos de la experiencia de dos investigaciones antropológicas que intentaron incorporar al análisis las construcciones de niños y niñas. Allí han surgido una serie de interrogantes acerca de los posibles modos de abordaje. Siguiendo estas preocupaciones, aquí hemos intentado dar cuenta de algunas de las contribuciones mutuas que creemos pueden darse entre la etnografía y el método clínico crítico.

Dentro de las aproximaciones de la psicología, algunos autores han señalado (por ejemplo, DUVEEN, 2000) que el método de Piaget es el que más se asemeja al de la etnografía por la relación dialéctica

que establece entre la interpretación del investigador y los materiales empíricos. Uno de los rasgos fundamentales del método consiste en que el acercamiento al objeto de estudio se da de manera progresiva, mediante la reformulación de las hipótesis del investigador, de los problemas a analizar y los instrumentos de indagación. En este sentido, una parte importante de la investigación consiste en la dinámica de adecuación entre los dispositivos de indagación y los problemas que se van presentando. Es decir que se intenta redefinir el problema a indagar de acuerdo con ciertas respuestas inesperadas por parte de los entrevistados (CASTORINA; LENZI; FERNÁNDEZ, 1991). Así, la posible articulación entre los métodos descansaría no sólo en la compatibilidad entre sus marcos epistémicos señalada en este artículo (la dialéctica concebida entre el individuo y la sociedad), sino también en la posición del investigador; ese “estar allí” característico de la etnografía.

Sin embargo, también hemos señalado una importante salvedad en cuanto a los contextos sociales que son capaces de construir ambos abordajes. Y en tanto hemos postulado la existencia de cierta indisociabilidad entre la etnografía y la teoría antropológica, resulta fundamental subrayar la importancia dada en ésta a la reconstrucción del contexto sociocultural en una investigación.

Otro punto importante que hemos subrayado es que la etnografía no es simplemente un conjunto de técnicas, pero tampoco es un paradigma que excluye la puesta en práctica de otros métodos. Por el contrario, la posibilidad que ofrece para la triangulación de los datos construidos mediante distintas técnicas es uno de sus principales aportes (HAMMERSLEY; ATKINSON, 1994). En este sentido, hemos mostrado que es posible incorporar y resignificar el método clínico crítico en una aproximación etnográfica que busca estudiar las construcciones de los niños sobre determinados conocimientos sociales, y hacerlo bajo las condiciones desarrolladas en la investigación y enunciadas en este trabajo.

En síntesis, hemos establecido ciertas comparaciones entre los procedimientos metodológicos y la perspectiva conceptual de la psicología genética y la antropología, asumiendo críticamente sus contribuciones para consolidar la propia aproximación. La posibilidad del intercambio entre estas disciplinas deriva, en buena medida, de la naturaleza misma del enfoque desde dónde se plantean los objetos de investigación: el problema de investigación supone la interacción del sujeto y el objeto de conocimiento en el contexto de las prácticas y los significados sociales. Claramente, se asume un pensamiento relacional que supera los enfoques psicológicos escisionistas (CASTORINA, 2007) que fijan el análisis en la actividad individual aislada de sus condiciones sociales, o que consideran a las representaciones sociales o a las prácticas sociales como determinando las ideas de los individuos. Justamente, situar las

producciones cognitivas de los individuos en contextos socioculturales y en prácticas sociales obliga los investigadores a considerar a las disciplinas específicas que los estudiaron tradicionalmente y a postular posibles articulaciones.

Por último, consideramos que es necesario evitar un análisis que aisle los métodos empleados. Por el contrario, cada uno de ellos forma parte de un ciclo teórico-metodológico donde interactúa con otros métodos, con las perspectivas teóricas y aun con las suposiciones metateóricas. Tal interacción puede dar lugar a todos los componentes del ciclo (VALSINER, 2006) y esto resulta un desafío tanto para los/as investigadores/as en psicología como en antropología.

REFERENCIAS

BRIGGS, Charles. *Learning how to ask*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

CAPUTO, Virginia. Anthropology's silent 'others'. A consideration of some conceptual and methodological issues for the study of youth and children's cultures. In: VERET, A.-T.; WULFF, H. (Org.). *Youth Cultures: a cross-cultural perspective*, 2. Londres: Routledge, 1995. p. 19-41.

CASTORINA, José Antonio (Comp.). *Cultura y conocimientos sociales: desafíos a la psicología del desarrollo*. Buenos Aires: Aique Educación, 2007.

CASTORINA, José Antonio. La investigación psicológica de los conocimientos sociales. Los desafíos a la tradición constructivista. In: CASTORINA, José Antonio. (Coord.). *La construcción conceptual y las representaciones sociales: el conocimiento de la sociedad*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2005. cap. 1, p. 19-44.

CASTORINA, José Antonio; LENZI, Alicia; FERNÁNDEZ, Susana. Alcances del método de exploración crítica en psicología genética. In: CASTORINA, José Antonio (Comp.). *Psicología genética: aspectos metodológicos e implicancias pedagógicas*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 1984.

_____. El proceso de elaboración de un diseño experimental en psicología genética: la noción de autoridad escolar. *Primer Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología*, Buenos Aires, v. 1, n. 1, 1991.

DUVEEN, Gerard. Piaget ethnographer. *Social Science Information*, v. 39, n. 79, 2000.

ENRIZ, Noelia; GARCÍA PALACIOS, Mariana; HECHT, Ana Carolina. El lugar de los niños *qom* y *mbayá* en las etnografías. In: REUNIÓN DE ANTROPOLOGÍA DEL MERCOSUR, 7., 2007, Porto Alegre. *Actas...* Porto Alegre: UFRGS, 2007.

GARCÍA PALACIOS, Mariana. *La catequesis como experiencia formativa: las construcciones de los niños acerca de las formas simbólicas de la religión católica*. 2006. Tesis (Licenciatura) – Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2006.

_____. *Religión y etnicidad en las experiencias formativas de los niños y niñas de un barrio toba de Buenos Aires*. 2012. Tesis (Doctorado) – Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2012.

GEERTZ, Clifford. Desde el punto de vista del nativo: sobre la naturaleza del conocimiento antropológico. In: _____. *Conocimiento local: ensayos sobre la interpretación de las culturas*. Barcelona: Paidós, 1994. cap. 3, p. 73-90.

GUBER, Rosana. *El salvaje metropolitano: a la vuelta de la antropología posmoderna*. Buenos Aires: Legasa, 1991.

HAMMERSLEY, Martyn; ATKINSON, Paul. *Etnografía*. Barcelona: Paidós, 1994.

HECHT, Ana Carolina. *Todavía no se hallaron hablar en idioma*. Procesos de socialización lingüística de los niños en el barrio toba de Derqui (Argentina). Alemania: Lincom, 2010.

HYMES, Dell. ¿Qué es la etnografía? In: VELASCO MAILLO, H. et al. (Comp.). *Lecturas de antropología para educadores: el ámbito de la antropología de la educación y la etnografía escolar*. 6. ed. Madrid: Trotta, 1993. p. 175-194.

JAMES, Allison; JENKS, Chris; PROUT, Alan. *Theorizing childhood*. Cambridge: Polity, 1998.

JENKS, Chris. *Childhood*. London: Routledge, 1996.

NEUFELD, María Rosa. Introducción. In: NEUFELD, M. R.; THISTED, A. (Comp.). *De eso no se habla: los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*, 1. Buenos Aires: Eudeba, 1999. p. 15-22.

NUNES, Angela. *A sociedade das crianças A'uwë-Xavante: por uma antropologia da criança*. Lisboa: Ministério da Educação, IIE, 1999.

PIAGET, Jean. *La representación del mundo en el niño*. Madrid: Morata, 1984[1926].

PIRES, Flávia. *Quem tem medo de mal-assombro? Religião e Infância no semi-árido nordestino*. 2007. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

ROCKWELL, Elsie. *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós, 2009.

SCHUBAUER-LEONI, María Luisa; PERRET-CLERMONT, Anne-Nelly; GROSSEN, Michéle. The construction of adult child intersubjectivity in psychological research and in school. In: CRANACH, M. V.; DOISE, W.; MUGNY, G. (Ed.). *Social representations and the social bases of knowledge*. Berne: Hogrefe & Huber, 1992. v. 1, p. 69-77.

STEPHENS, Sharon. Challenges of developing and ethnography of children and childhood. *American Anthropologist*, v. 100, n. 2, p. 530-531, 1998.

TOREN, Christina. Making history: the significance of childhood cognition for a comparative anthropology of mind. *Man*, London, v. 28, n. 3, p. 461-478, 1993.

VALSINER, Jaan. Developmental epistemology and implications for methodology. In: LERNER, R. (Ed.) *Handbook of child psychology*. New York: Wiley, 2006.

VELASCO, Honorio; DÍAZ DE RADA, Ángel. *La lógica de la investigación etnográfica*. Madrid: Trotta, 1997.

WILCOX, Kathleen. La etnografía como una metodología y su aplicación al estudio de la escuela: una revisión. In: VELASCO MAILLO, H.; GARCÍA CASTAÑO, F. J.; DÍAZ DE RADA, A. (Comp.). *Lecturas de antropología para educadores: el ámbito de la antropología de la educación y la etnografía escolar*. Madrid: Trotta, 1993. p. 95-126.

WILLIS, Paul; TRODMAN, Mats. Manifesto for ethnography. *Ethnography*, London, v. 1, n. 1, p. 5-16, 2000.

MARIANA INÉS GARCÍA PALACIOS

Professora do Departamento de Ciências Antropológicas da Universidad de Buenos Aires –UBA–, Buenos Aires, Província de Buenos Aires, Argentina, e bolsista de pós-doutorado do Conselho Nacional de Investigações Científicas y Técnicas –Conicet–, Buenos Aires, Argentina
mariana.garciapalacios@gmail.com

JOSÉ ANTONIO CASTORINA

Professor consultor da Universidad de Buenos Aires –UBA–, Buenos Aires, Província de Buenos Aires, Argentina, e pesquisador principal do Conselho Nacional de Investigações Científicas y Técnicas –Conicet–, Buenos Aires, Argentina
ctono@fibertel.com.ar

Recebido em: SETEMBRO 2014 | Aprovado para publicação em: OUTUBRO 2014