

MÉTODOS CUALITATIVOS E INVESTIGACIÓN PARTICIPATIVA: REFLEXIONES DESDE LA PRAXIS EN ARGENTINA*

QUALITATIVE METHODS AND PARTICIPATIVE RESEARCH: REFLEXIONS OUT OF THE PRAXIS IN ARGENTINA

JESSICA VISOTSKY**

Resumen

Se presentan en este trabajo algunas consideraciones en torno al abordaje a partir del cual se llevó a cabo una investigación en Bahía Blanca, Argentina. El fenómeno en el foco fueron los procesos de hegemonía-subalternidad que han atravesado las historias educacionales de hombres y mujeres pertenecientes a pueblos originarios o campesinos migrantes en la ciudad. En el artículo se reflexiona en torno a la perspectiva etnográfica y antropológica que sustentó el trabajo profundizando en las concepciones vinculadas a la investigación participativa que se materializó en los talleres de historia y memoria y que se describen. Los “diálogos” disciplinares sobre los que desarrollamos el artículo se han dado en el contexto del trabajo de campo. Es en la praxis donde nació la necesidad de poner en diálogo estas perspectivas y metodologías.

Palabras clave: Investigación participativa, etnografía, historia oral, educación, subalternidad.

* Este artículo es la síntesis de un trabajo de investigación longitudinal realizado sobre la base de métodos cualitativos en Bahía Blanca, Argentina, indagación que culminó en la tesis doctoral “Educación, historia oral y culturas subalternas. Reflexiones en la ciudad con grupos migrantes”, Universidad del Sur (2013).

** Doctora en Historia. Licenciada en Ciencias de la Educación. Investigadora Universidad Nacional del Sur. Docente e Investigadora de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue, Cipoletti, Río Negro, Argentina. E-mail jessicavisotsky@yahoo.com.ar

Abstract

Some considerations on the approach from a research carried out in Bahía Blanca, Argentina, are presented in this paper. The phenomenon in focus were the processes of hegemony-subordination that have crossed the educational stories of men and women belonging to indigenous people and peasants who migrant into the city. The article reflects an ethnographic and anthropological perspective that underpins the work done from concepts related to participatory research and materialized in the workshops of history and memory which are also described. The disciplinary “dialogues” from which we develop the article have been in the context of fieldwork. It is precisely in the practice where the need to appeal and put into dialogues these perspectives and methodologies that they were born.

Keywords: Participatory research, ethnography, anthropology, oral history, education, subalternity.

1. En torno al abordaje antropológico y etnográfico de la investigación participativa en educación

LA INVESTIGACIÓN PARTICIPATIVA en educación ha tomado un renovado impulso en nuestro continente; los trabajos desarrollados en las décadas del '60, '70 e incluso '80 han tenido una revitalización en los últimos años en nuestros países. Diversos investigadores que nos habían convocado en aquellos años a leer la investigación educativa desde los lentes de la investigación participativa, tales como Rodrigues Brandão (1981, 1985, 2001, 2003), Vio Grossi (1989, 1998), Gianotten y de Witt (1985), Gajardo (1984, 1986, 2001), Sirvent (1994, 1999, 2004, 2009), vuelven a la carga en los últimos tiempos con trabajos que nos exhortan a reflexionar en torno a nuestra praxis en investigación educativa.

Si bien situados en perspectivas diferentes, estos referentes tienen en común el considerar la necesidad de reflexionar desde las dimensiones ética, política, epistemológica la relación entre quien investiga y el problema que se está investigando pero, por encima de todo ello, reflexionan acerca del lugar que se les asigna a los “sujetos” en las investigaciones. Aunque es cierto que hay problemas en los que se ha avanzado también existen otros que resta aún resolver, tales como

aspectos éticos no resueltos respecto a las autorías, a la difusión de las investigaciones, preguntas en torno a: ¿dónde y para qué se publican los resultados?, ¿a quién le sirven las investigaciones? Estos trabajos que mencionábamos nos aportan herramientas conceptuales para validar una práctica de investigación que, si bien no es hegemónica, goza de una enorme vitalidad en nuestro continente.

Estas relaciones entre la antropología y la investigación participativa han sido objeto de reflexión entre los investigadores en educación citados por Rodrigues Brandão (2001). Señala que hay avances importantes en la ciencia antropológica y que existe una comprensión amplia de que para las ciencias sociales, aunque el objetivo de la investigación sea producir explicaciones tan universales cuanto sea posible, en verdad la investigación “del otro” en primer lugar sirve para explicarlo: ejemplifica con la referencia a Malinowski, desembarcando en las islas Trobriand, y afirma que lo que éste reinventa no es un método, sino es toda una actitud. Ahora, ya no se trata de reconstruir —nos dice Rodrigues Brandão (2001)— la explicación de la sociedad y de la cultura de “otro” a través de fragmentos de relatos de viajeros y misioneros, ir a convivir con el otro en su mundo, aprender su lengua, vivir su vida, pensar a través de su lógica, sentir como él. La cultura que investiga, tal como la expresan los propios sujetos que la viven, es el interés central. Así es que “estava inventada a observação participante”, afirma Rodrigues Brandão (2001: 12). La antropología, cuyo método era finalmente participante, devino en ella misma en políticamente participativa.

Así es como Marx, reflexiona Rodrigues Brandão (2012), —en la misma Inglaterra de la que procedía Malinowski— invertía la cuestión: no es necesario que el investigador se haga obrero o sea como él para conocerlo. Es necesario que el científico y su ciencia primero sean un momento de compromiso y participación con el trabajo histórico y los proyectos de lucha del otro, a quién, más que conocer para explicar, la investigación pretende comprender para servir. De allí una nueva coherencia de trabajo científico se instala y permite que diferentes técnicas sean viables al servicio del método, el relato de otros observadores aunque no sean científicos, la lectura de documentos, la aplicación de encuestas, la observación de la vida y del trabajo y afirma: “*Estava inventada la participação da pesquisa*” (Rodrigues Brandão,

2001: 12). Y nos recuerda, cuando la relación con el otro se transforma en una convivencia, obliga a que el investigador participe de su vida, de su cultura, de su historia, en ese caso, la observación participante, la entrevista y la historia de vida se van a imponer.

En esta línea de pensamiento, Rodrigues Brandão nos recuerda que a muchos de nosotros la reflexión sobre el límite o redefinición de la alteridad nos aconteció cuando ese “otro”, próximo, como sujeto vivo de “mi investigación” se convierte en compañero, en compromiso, en trabajo político y en lucha popular, obligando al investigador a repensar no solo su posición en su investigación sino también a su propia persona. En este caso la relación de participación de la práctica científica en el trabajo político de las clases populares desafía al investigador a comprender dichas clases, sus sujetos y sus mundos. “*Está inventada a pesquisa participante*”, nos dice Rodrigues Brandão (2001: 13). Y esto

Não porque —como querem tantos, tantas vezes— uma fração obediente de sujeitos populares participa subalternamente da pesquisa do pesquisador, mas porque uma pesquisa coletiva participa organicamente de momentos de trabalho de classe, quando ela precisa se reconhecer no conhecimento da ciência (Rodrigues Brandão, 2001: 13).

La etnografía ha resultado para nosotros la perspectiva que nos ha permitido acceder a los sentidos y significados atribuidos a las prácticas cotidianas a partir del análisis de las fuentes escritas y de los testimonios devenidos en documentos orales. Siguiendo a Guber (1990) esta mirada nos ha permitido explicar procesos sociales, reconociendo la perspectiva de los sujetos, esto es, cómo éstos configuran el marco significativo de sus prácticas y nociones. Desde esta perspectiva lo que nosotros hacemos es describir una realidad particular, caracterizada por complejos de relaciones que la atrapan y vinculan en distintos campos de la vida social.

Desde la mirada antropológica hemos intentado abarcar las relaciones y conexiones entre actividades económicas, políticas, sociales y religiosas, siempre intentando detectar el sentido de las prácticas y nociones que los sujetos presentan en el contexto de la vida cotidiana.

Nuestra presencia en el campo y las decisiones teóricas que fuimos tomando nos permitieron comprender y explicar prácticas y nociones, captar textos y subtextos (Guber, 1990).

Desde esta mirada también hemos pretendido descentrarnos de las concepciones, nociones, prácticas propias de una cultura eurocéntrica. Esto hizo necesario hacer visible la diversidad, un intento de dar cuenta de los procesos sociales y sus transformaciones desde la relación hegemonía-subalternidad, reconociendo la particularidad de los procesos y la intervención de hombres y mujeres en ellos. Asimismo hemos pretendido encontrarnos con las manifestaciones empíricas en que se arraiga esa diversidad, no como materiales raros, exóticos o pintorescos sino como parte de las prácticas en las que los sujetos expresan sus nociones y representaciones, como un todo.

El trabajo en talleres ha permitido tener una diversidad de voces, diversidad de testimonios que enriqueció y fue favoreciendo la evocación de los entrevistados. En algunos casos se continuó con entrevistas en profundidad individuales. Los recuerdos iban apareciendo a medida que los participantes contaban, cuando se revisaba un taller o entrevista anterior o a medida que se iba afianzando la confianza con nosotras. La confrontación con una multiplicidad de testimonios es fundamental para sumar voces, verdaderas fuentes de este trabajo. Ha sido importante para nosotros recurrir a la historia familiar, y hemos podido ver cómo la historia de las culturas subalternas está marcada por y a través de ese filtro familiar. Hemos visto cómo “el tiempo de la familia organiza el tiempo de la historia” (Joutard, 1986: 255).

En el marco de las concepciones que veníamos refiriendo, hemos entendido que las metodologías participativas eran una forma-contenido coherente, que era parte del “alma” de lo que estábamos pretendiendo comprender y explicar. García y Batallán (1994) nos han aportado conceptos desde la antropología para pensar acerca de esta metodología de investigación participativa. Ellos manifiestan que los espacios de co-investigación grupal tienen como intención el promover un proceso de conocimiento reflexivo sobre la cotidianeidad en relación a las problemáticas planteadas. Nos interesa tanto el conocimiento de los procesos sociales como la resignificación que la misma investigación desencadena en los sujetos partícipes de esa realidad.

Esta relación social implicada en el encuentro de investigación “se convierte en forma y contenido” (García y Batallán 1994: 168). En estos espacios, el material con que trabajamos refleja tanto la textualidad como el contexto y los significados atribuidos por los sujetos a los acontecimientos pasados o presentes. Los contextos en que trabajamos están constituidos por ideologías institucionales, siendo entonces susceptibles de interpretaciones polémicas.

Ha sido importante para la construcción de estos espacios el interés de los participantes por incluirse en este proceso de indagación. Este proceso intenta que los sujetos puedan poner en cuestión la realidad, desarticulando el sentido común, el discurso obvio. La crítica grupal de la visión subjetiva de la realidad permite que los sujetos sean intérpretes de la realidad en estudio y, por otro lado, esta misma interpretación debe ser considerada y analizada en su heterogeneidad. A nuestro entender este es un imperativo ético y político. Estos autores realizan la analogía entre este proceso grupal y una gran entrevista abierta, en la que mediante un diálogo simétrico entre el coordinador-investigador y los participantes se construye un cuerpo hipotético para explicar la realidad a partir de una red de sentidos compartidos que es “penetrada” por el análisis reflexivo (García y Batallán, 1994).

Los procedimientos para contrastar la información por triangulación, las oposiciones entre el sí mismo y los otros, entre momentos vivenciales y diferenciales de la propia historia y, finalmente, la participación de los sujetos de la investigación en las instancias de validación (García y Batallán, 1994: 172) son parte de esta metodología participativa de trabajo en historia oral en que nos hemos comprometido a trabajar.

En el campo de la investigación educativa, y particularmente en educación de adultos, Sirvent (1994, 1999) ha contribuido a generar experiencias y reflexiones acerca de investigación participativa en distintos contextos en Latinoamérica y, en particular, en Buenos Aires. Esta autora considera que la investigación participativa es una metodología generada en América Latina en un momento específico y dentro de un contexto de cuestionamiento profundo en el campo de las ciencias sociales, por lo que va diseñándose como respuesta a condiciones objetivas de determinado momento histórico (Sirvent, 1994: 66). La participación no es un “juego”, señala. Nos dice que la misma,

... implica la necesidad de ruptura de representaciones colectivas e ideologías cotidianas y significa un proceso de aprendizaje a través del cual se cuestiona y se adopta una conciencia crítica de nuestro sentido común (Sirvent, 1994: 74).

Interrogantes que están presentes en nuestro trabajo son aquellos vinculados a: ¿Cómo se elabora la construcción colectiva?, ¿cómo se reflexiona sobre la práctica del grupo involucrado? y ¿cómo es posible socializar el conocimiento producido? (Sirvent, 1994: 75). En este proceso de caminar preguntando, hemos retomado los conceptos básicos y variables que esta autora propuso para el análisis de la participación real y la simbólica: quién participa, cómo, a través de qué mecanismos y en qué ámbitos. En las respuestas a estos interrogantes están presentes los condicionamientos institucionales, las estructuras elitistas de poder, que suponen la concesión. Entendemos, tal como señala Sirvent, que la participación real

... constituye un largo y difícil proceso de aprendizaje de conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que modifique los modelos de relación humana internalizados en años de autoritarismo y explotación (Sirvent, 1994: 47).

Las investigaciones cualitativas y participativas en educación realizadas en América Latina, han tenido un importante desarrollo, poseen particularidades que les son propias y han entregado una destacada contribución al campo de la investigación. Se puede considerar que la investigación participativa es una metodología consolidada y ha supuesto una serie de rupturas (Ortiz y Borjas, 2008). En principio supone una relación dialéctica entre sujeto y objeto de investigación y enseñanza y aprendizaje. Esto implica quebrar la relación unidireccional y jerárquica que ha existido entre el sujeto y el objeto de la investigación o el aprendizaje e incorporar variables que hacen a la subjetividad interpretativa de quienes se sienten involucrados en procesos sociales. Hernández (1985) señalaba que éste es un tema crucial, del que dependerá la posibilidad del educador y del investigador de reconocerse a sí mismo involucrado en esta unidad de opuestos, entre

educador y educando, entre sujeto y objeto de la investigación (Hernández, 1985: 31).

Esta metodología de investigación y de praxis política supone la superación de la posición ambigua frente a la relación sujeto-objeto. En el intento de generar no solamente una mera reflexión teórica al respecto para los años '80, Gianotten y de Witt (1985) nos proponían a los educadores populares retomar el concepto de intelectual orgánico gramsciano, en una propuesta de investigación participativa. También Coben (2007) y Rigal (2012) rescatan los planteamientos de Gramsci en la educación de adultos y la investigación social, y recupera la tradición de la investigación participativa, planteando que la misma es un modelo apropiado para hacer posible un proceso democrático de creación de conocimiento.

La historia oral ha sido empleada como metodología privilegiada para la realización de nuestro estudio de la historia social de la educación de adultos con migrantes en la ciudad de Bahía Blanca. Compartimos el planteo de que es preciso recuperar la oralidad como vía de simbolización, como organización semiológica colectiva por los trabajos en historia y que es preciso considerar el lugar único, incomparable que tiene el habla, la oralidad en la experiencia humana (Barrancos, 1997).

Nos interesa revalorizar la noción de “saber popular”, considerando que dicha noción —o las de “saber popular” o “sentido común”— no son unidades homogéneas pertenecientes a las clases subalternas, opuestas al saber hegemónico de las clases dominantes (García y Battalán, 1994: 168). Entendemos que el sentido común se va construyendo de modo contradictorio, aunque guarda coherencia y sentido desde el punto de vista de su elaboración, es una respuesta colectiva y tiende a reorientarse por la acción que ejercen los aparatos de hegemonía (Paoli, 1984; Tamarit, 1997).

2. Acerca de la historia oral

Esbozadas algunas cuestiones medulares y complejas que nos llevan a relacionar la etnografía con la historia oral, queremos sintetizar algu-

nas reflexiones de historiadores. Por ejemplo, Ferrarotti (1990) señala que la historia oral no necesariamente tiene que ser la “voz del pasado” o los testimonios de un mundo que ya no está o está desapareciendo, sino que es mucho más que eso, ya que puede convertirse en garganta de lo que se espera del futuro así como de espacio de autoescucha de la cotidianidad y desmitificación de la historia oficial y la macrohistoria. Para Moss (1991) la historia oral es un raro ejemplar que desafía cualquier definición, ya que está al servicio de múltiples disciplinas y se produce en un espacio dialéctico en el que narradores y recopiladores participan en el examen y registro de las experiencias vividas.

Schwarzstein (1991) también se preocupó por delimitar las distintas escuelas que coexisten bajo el rótulo de “historia oral” y por analizar las prácticas de los historiadores orales y los sesgos ideológicos de sus interpretaciones. Desde el punto de vista de esta historiadora, el valor de la fuente oral como evidencia histórica debe ser analizado en el marco de sus propias leyes de autenticidad. Para esta autora la fuente oral es un instrumento para la construcción de un discurso histórico global, sin proponer su exclusividad como herramienta de investigación. Entre otras cosas sostuvo que fundamentalmente “uno de los objetivos es el estudio de las mayorías que tradicionalmente han sido marginadas del poder” (Schwarzstein, 1991: 16).

Aceves (2006) sintetizó en los párrafos que transcribimos a continuación una serie de particularidades de la historia oral que nos parecen significativas en tanto destacan la importancia de las nuevas fuentes que se incorporan a la historia y su capacidad de análisis:

De modo que al hablar de la historia oral como un método de investigación, nos estamos refiriendo al procedimiento establecido de construcción de nuevas fuentes para la investigación socio histórica, con base a los testimonios orales recogidos sistemáticamente para investigaciones específicas, bajo métodos, problemas y puntos de partida teóricos explícitos (Thompson, 1988). Hacer historia oral significaría, por lo mismo, producir conocimientos históricos, científicos y no simplemente lograr una exposición ordenada de fragmentos y experiencias de vida de «otros». El historiador oral es más que la grabadora que amplifica las voces de los individuos «sin historia», ya que procura que la evidencia oral no sustituya a la labor propia de investigación y análi-

sis socio histórico; que su papel como investigador no quede reducido a ser solo un eficiente entrevistador, que su esfuerzo y capacidad de análisis científico no queden depositados y sustituidos por las cintas de grabación (Aceves, 2006: 10).

Es objeto de debate en el campo de la historiografía cuál es la denominación adecuada para darle a esto que hacemos. Se ha considerado como impropia la denominación “historia oral” puesto que el discurso oral no existe puro en nuestras sociedades, y adquiere sentido en comparación con el documento escrito. Pero también considera inapropiado el término de “archivos orales”, puesto que el historiador y el testigo son relevantes en la fabricación del texto. Con la denominación de documento en lugar de archivo sucede lo mismo, y con “fuente” no escapamos de la misma ambigüedad. Joutard (1986) cierra su libro diciendo “aconsejo que cada uno utilice el término de su elección teniendo conciencia de los límites de la palabra” (1986: 375).

Respecto de si constituye una contra historia, una historia distanciada de las memorias institucionales, que dé la palabra a los silencios de la historia, una historia desde el contrapoder, decimos que esta intencionalidad está presente en la mayoría de los historiadores orales, pero no suele ser siempre así. Si lo oral nos introduce en “otra historia” es antes que nada por el descubrimiento de la importancia de la cotidianeidad (Joutard, 1986: 273). Uno de los primeros historiadores orales, Michelet, en un diario cuenta cómo fue volcándose a la historia oral. Él planteó:

Cuando el progreso de mi historia me llevó a ocuparme de las cuestiones actuales y cuando eché una mirada sobre los libros que de ellas se ocupan, confieso que me sorprendió encontrar a casi todos en contradicción con mis recuerdos. Entonces cerré los libros y volví al pueblo tanto como me fue posible;... yo iba pues a consultar a los hombres, escuchándolos a ellos mismos hablar sobre su destino, recogiendo de sus bocas lo que no se encuentra en los más brillantes escritores; las palabras del buen sentido (Joutard, 1986: 79-80).

Frazer, en Joutard (1986), insistía en que esta historia, la historia oral, tiene como sujeto al pueblo. Desde las intencionalidades, esta

historia pretende ser democrática, en tanto su objeto principal de estudio es el mundo popular, son los que habitualmente no dejan huellas en el mundo académico. De la tradición de la historia oral, retomamos también el centrar su mirada en la historia de las mujeres. La revista de Historia Oral Inglesa, planteaba en su segundo número, que detrás de la historia de las guerras victoriosas se esconde la historia de las mujeres que dejaban sus vidas en las fábricas de municiones; por detrás de la productividad en las minas de carbón está la mujer. La historia oral se proponía ser el comienzo de la indagación de lo que está aún no registrado en la memoria de miles de mujeres. Una obra pionera en historia oral de las mujeres fue la de Mary Chamberlain, quien se propuso relatar la vida de las mujeres, sus tradiciones, incluso de las mujeres rurales frecuentemente desterradas de las obras históricas (Visotsky, 2013). Los testimonios de mujeres de una aldea de Inglaterra, en su libro *Campesinas de los pantanos*, están clasificados en nueve temas, desde la infancia hasta la vejez, pasando por la escuela, el casamiento, el trabajo, la religión, la política, los ocios así como pobladores que llegaron de otros lugares.

También la historia obrera e industrial puede ser considerada como uno de los ejes centrales de los primeros trabajos en historia oral. Una biblioteca de los mineros fue uno de los espacios pioneros en la universidad inglesa en este campo. En Italia un instituto de historia oral planteaba la vinculación necesaria entre las fuerzas culturales más avanzadas y la reanudación de las luchas obreras y campesinas, e insistía en el vínculo entre ciencia y compromiso ideológico. Postulaban que las investigaciones sobre el mundo popular deben constituir un cuestionamiento de la pretensión de poder y de la imposición unilateral de las clases dominantes de sus propios modelos culturales; estas investigaciones debían rechazar los intentos de someter la producción de la cultura a las leyes del mercado y a la lógica de la ganancia (Visotsky, 2013).

La historia oral resulta valiosa en varios sentidos, puesto que permite alcanzar una comprensión compleja de la realidad, de lo sucedido; frente a la simplificación de las fuentes escritas, permite captar la historia “haciéndose”, los procesos que han dado lugar a determinadas instituciones o sucesos. Además permite acceder a la historia no ofi-

cial, y en esto es preciso tener presente que esta historia oficial o institucional no siempre es monopolio del poder y de los grupos y clases dominantes.

A su vez contribuye a la construcción de una historia de la vida cotidiana, una historia más lenta y permite acceder a las consecuencias de los grandes acontecimientos en la vida cotidiana, aquello que realmente ha marcado a las clases subalternas. Posibilita conocer las representaciones de la realidad, las significaciones y la visión del mundo que se hacen hombres y mujeres. Thompson (1988) fue uno de los que demostró cómo la historia oral permite aprehender, acceder al universo de la familia, traspasando las fronteras entre lo privado y lo público, entre política y vida cotidiana, educación y relaciones intrafamiliares. La entrevista etnográfica en historia oral ha permitido acceder a significaciones religiosas y mágicas, y ver cómo se articulan las estructuras supraindividuales, lo cotidiano con lo histórico, buscando las huellas entre la vida cotidiana y los procesos políticos y económicos.

La historia oral es valiosa para nosotros también porque pone de relieve el testimonio indirecto, de quien no ha vivido directamente pero relata lo que otros le han contado por la tradición oral y esto también nos permite vincular larga y corta duración. En este sentido la tradición oral ha sido para nosotros una fuente histórica. Finalmente, esta metodología nos permite comprender cómo funciona la memoria de un grupo.

En este punto es importante señalar una crítica que suele hacerse al documento oral y es el sesgo que representan las memorias y olvidos. Es importante en este punto insistir en que la historia oral trabaja sobre las significaciones y representaciones en base a recuerdos personales y memorias colectivas. En algunos casos realizamos triangulación de fuentes orales y escritas, por eso hay algunas partes puntuales del trabajo en las que consideramos pertinente emplear crónicas para realizar triangulación de fuentes.

Si analizamos la especificidad de las fuentes orales y escritas en nuestra investigación, entendemos que los documentos escritos nos han dado información sobre la cultura, sobre costumbres, leyendas, cuentos, prácticas culturales y los testimonios orales nos brindaron información acerca de los sentidos y significados atribuidos por el pue-

blo a estas prácticas y sus cambios a través del tiempo. En los pueblos de culturas de fuerte tradición oral, como es el caso de los pueblos originarios y de los cuales contamos con crónicas, diccionarios, algunos libros escritos por viajeros o algún integrante de la comunidad es posible la triangulación de las fuentes orales y escritas.

Sin haber realizado la recolección/construcción de historias de vida propiamente dichas o el empleo del método biográfico puro consideramos que hemos sido influenciadas por quienes teorizaron sobre el método biográfico. Entendemos que la metodología de historia social, el método biográfico y la microhistoria —por sus semejanzas con el método antropológico— nos han permitido recuperar el relato histórico o relato de vida como metodología en esta investigación.

En el contexto del método biográfico, las historias de vida son una de las posibilidades que ofrece la etnografía para el trabajo cualitativo en investigación histórica. Denzin (1989) se inspiró en el modelo elaborado por Sartre cuando se propuso comprender a Flaubert a partir de un estudio de su vida. Cuatro premisas plantea Sartre para la realización de estudios de vida: la primera, que la historia de un sujeto debe comenzar por su prehistoria; la segunda, que debe existir un acontecimiento que delinea la vida de la persona; la tercera premisa argumenta acerca de la organización de la obra en etapas que se superponen unas a otras, y una dice que el sujeto verdadero debe encontrarse en sus ficciones, las cuales son múltiples versiones de su subjetividad.

Los relatos de vida son otra metodología del abordaje biográfico y son los que nosotros hemos empleado mayoritariamente. Acerca de los relatos señala Berteaux (2010) que, según se los incorpore en la fase exploratoria, en la fase analítica o en la fase de síntesis

... se le hará cumplir una función diferente; será leído del mismo modo; será siempre el mismo relato, pero se insertará en contextos diferentes. En el primer caso se utilizará para iniciarse en un campo, para descubrir las líneas de fuerza pertinentes. En el segundo, para sostener una teoría —y esto, al menos desde la óptica etnosociológica que es la mía, requiere la utilización no de uno solo, sino de numerosos relatos para llegar a la saturación. En el tercer caso, el de la síntesis, será utilizado de una manera muy distinta, para «transmitir el mensaje» (sociológico). O, por decirlo de otro modo: en la fase explora-

toria, los relatos de vida cumplen una función del mismo orden que la observación, o las conversaciones con los «informantes centrales». En la fase analítica, toman el estatuto de data (datos empíricos) y son concurrentes y complementarios, simplemente, con el discurso teórico (Bertheaux, 2010:4).

La complejidad de los relatos documentados no da lugar a una re-escritura fácil; el paso de la palabra a la lengua escrita, la extensión de los textos, etc., es una dificultad y se la plantea Bertheaux:

¿Cómo hacerlo cuando se tienen 40 o más? Aún busco la respuesta... hay que poner el acento en el potencial de expresión “científica” de los relatos de vida. Es falso creer que un relato de vida es por naturaleza pre teórico (o pre analítico); y que las ideas, los conceptos, las descripciones en profundidad no tienen otro modo de expresarse que el discurso teórico. Por supuesto, para quien se tome la molestia, hay tesoros de ideas en los relatos de vida. Se trata de chispas sobre un fondo narrativo oscuro. Pero es sin duda a partir de estos destellos que se construirá el discurso sociológico (Bertheaux, 2010: 13).

La misma pregunta que se formula Ginzburg, un referente de la microhistoria italiana, respecto de la utilidad de ésta: “...Qué relevancia pueden tener, en general, las ideas y creencias de un individuo de su nivel social considerado aisladamente” (Ginzburg, 1994: 21) se la plantea Piña respecto de la construcción de historias de vida, la pregunta acerca de por qué la vida de alguien puede ser considerada como importante (Piña, 1986). Ginzburg responde argumentando que nadie escapa de la cultura de su época y de su propia clase, y que como la lengua, la cultura ofrece al individuo un horizonte de posibilidades latentes, “una jaula flexible e invisible para ejercer dentro de ella la propia libertad condicionada” (1994: 21). De esta manera una historia de vida puede resultar representativa, permite precisar lo frecuente y circunscribir posibilidades latentes. Piña por su parte contesta reconociendo que “la actual revitalización de las historias de vida corresponden a un cambio de óptica en el mundo de las ciencias sociales, la filosofía y la política...” (1986: 148).

Este interés por las historias de vida reflejaría la preocupación por

aportar al rescate y a la comprensión de dimensiones de la realidad social dejados afuera por los análisis macro, que privilegian el conocimiento de las estructuras y contextos por sobre los actores. También subyace, en este empleo de las historias de vida, un rechazo a la concepción que le otorga importancia a los actores “estudiables”, a aquellos actores que sostienen discursos articulados sobre la sociedad y su transformación y que buscan participar en la pugna entre diferentes proyectos. Esta revitalización tendría, por el contrario, el estilo del “actor anónimo”, esto es, el estudio de la vida de personas más que de personajes. Así

Sólo es necesario, para lo que sigue más adelante, recordar que en la actualidad la tendencia más generalizada es dar un espacio relevante a la vida de quienes no hacen noticia, los que no dirigen ejércitos ni gobiernan países, quienes no han realizado ningún descubrimiento fundacional y no son referentes ideológicos de ninguna elite ni clase social (Piña, 1986: 152).

La valoración de la vida de una persona tiene que ver con que “se privilegia y reconoce la centralidad del sujeto anónimo para el conocimiento e interpretación de la sociedad” (Piña, 1986: 154). Es relevante en este caso considerar las categorías de etnicidad, cultura, clase social y género que determinan y son determinados por la experiencia social y los modos de significar ligados a ésta. Dos ejes dialécticamente relacionados estructuran los relatos de vida: la oposición entre «sí mismo» y «los otros», y la oposición entre momentos o situaciones vivenciales diferenciados en su propia historia, esto es “me identifico en las contradicciones y oposiciones entre distintos momentos de mi propia historia” (Piña, 1986: 159).

En el caso de los documentos orales, en la primera parte del análisis del documento vemos la necesidad de reflexionar sobre los olvidos, las confusiones, los errores del discurso oral; sin embargo, esto que podría ser considerado como una debilidad es, por el contrario, para la historia oral una valoración significativa de la fuente verbal. Los rumores, por ejemplo, han dado lugar a grandes rebeliones populares, las anécdotas que suelen no ser ciertas también son relevantes desde

las significaciones que conllevan. La vida humana está llena de contradicciones, es compleja, llena de obstáculos, llena de caminitos que a veces no llevan a ningún lado, y esto se refleja en el relato oral, y este será un relato rico, el que relata la vida tal como la vivió, y no un relato armado, preparado, lineal. Esto marca una diferencia con la concepción positivista tradicional de la crítica a las fuentes; esta crítica sólo distingue lo verdadero de lo falso, y lo falso como no significativo, y lo dicho de lo no dicho, y los silencios como no relevantes, no se analizan. Para la historia oral sí es relevante preguntarnos por qué las omisiones, por qué la falla en la memoria, por qué los silencios.

Passerini —en Joutard, 1986: 369— argumenta que la memoria “en lugar de ser una reproducción de la realidad social es mediación simbólica y elaboración de sentido”. Otro elemento tiene que ver con las transformaciones que la memoria colectiva efectúa en cuanto a lo maravilloso y fantástico, asimismo el lugar de las instituciones, como la escuela.

3. La propuesta: Talleres de historia y memoria¹

A lo largo de los años 1999-2003 realizamos un trabajo de campo etnográfico en el marco del cual realizamos cinco talleres de historia oral en cuatro barrios periféricos de la ciudad de Bahía Blanca-Argentina². Los talleres se organizaron sobre la base de núcleos temáticos que propusimos y acordamos con las docentes y los participantes. La planificación se realizó de modo flexible y el desarrollo de estos núcleos temáticos se realizó siguiendo la dinámica que fue dando el interés de los participantes. Estos núcleos fueron:

- *La tierra*. Pueblos que habitaban el territorio de Pampa y Patagonia a la llegada de los españoles. “Paisanos” y “blancos”. Desplazamientos. Latifundio-minifundio. La “tierra” en la ciudad.

¹ Estos talleres fueron realizados con la Dra. Graciela Hernández entre los años 1999-2003 en la ciudad de Bahía Blanca.

² Este trabajo fue parte de una Tesis Doctoral para acceder al grado de Doctora en Historia en la Universidad Nacional del Sur, Bahía Blanca, Argentina.

- *El trabajo*. La producción hortícola. La cría del ganado. El proceso textil: de la esquila a los ponchos. Recolección de la madera. La cerámica. El trabajo doméstico. Continuidades y rupturas.
- *Las comidas*. La papa, el maíz, el trigo, las carnes en el mundo *mapuche* y campesino. Continuidades y rupturas.
- *Las creencias*. La religión en el mundo *mapuche*. Personajes benéficos y maléficos. Supersticiones. Mitos. La religión hoy. Continuidades y rupturas. Las iglesias en el barrio.
- *Lo que se cuenta*. Cuentos, canciones, trabalenguas y adivinanzas. La memorización como contenido y como forma. La literatura: para entretener y enseñar.
- *Los juegos*. El juego: su doble función de divertir y enseñar. Juegos domésticos y juegos comunitarios.
- *La salud*. Significados y significantes de la enfermedad. Los partos. Las curaciones con yuyos.
- *Las migraciones*. Los motivos. Las trayectorias. El país/ciudad expulsor - el país/ciudad receptor: tierra, vivienda, trabajo, sistema educativo, sistema de salud, seguridad social. Los grupos humanos: el grupo social y el grupo político.

Los talleres de historia fueron concebidos como grupos focales (Souza Minayo, 1997). Entendemos que la discusión en grupo es una técnica de abordaje cualitativo imprescindible para una investigación con los objetivos que nos propusimos. Estos talleres constituyeron para nuestra investigación un espacio en el cual se abordó y se fue focalizando y profundizando la discusión acerca de procesos en los que están involucrados los sujetos y grupos seleccionados para el trabajo focal. La relevancia de esta técnica reside en la puesta en tensión permanente de las opiniones, percepciones, valoraciones. Tomando los intereses de los sujetos como punto de partida se fue avanzando en las tematizaciones.

Esta técnica nos permitió focalizar la investigación y formular cuestiones más precisas, esto en función de la cantidad de participantes y del tiempo que se proponía; permitió complementar información sobre conocimientos en relación a creencias, actitudes, percepciones, significados. Finalmente, permitió profundizar cualitativamente en el

conocimiento de la historia social, de la cultura, de las representaciones y percepciones que se complementó con las entrevistas individuales, relatos de vida y observaciones participantes.

Los talleres ocupan un “tiempo” reducido en el tiempo escolar y fueron espacios complementarios a la enseñanza formal. Se destinó un tiempo cada quince días para la realización. Los alumnos esperaban interesados ese día, se preparaban para narrar, llevaban de sus casas objetos, escribían o buscaban “recuerdos”³.

El planteo de cada taller se centra en que los estudiantes reflexionen sobre sus propias trayectorias de vida, aspirando a una comprensión explicativa de las mismas. En este sentido, entendemos el taller como un espacio pedagógico de construcción del conocimiento, en el que los sujetos asumen una postura indagatoria, de interrogación y crítica respecto de los procesos sociales y su propia constitución subjetiva, pensándose a sí mismos como colectivo. Se concibe al conocimiento como una construcción histórica de visiones del mundo válidas en determinados contextos, esto es en determinados tiempos y espacios (Edwards, 1990).

La propuesta del Taller de Historia tiene como ejes de trabajo los conceptos de tiempo y espacio. Estos ejes son atravesados por núcleos transversales que hemos seleccionado en base al doble objetivo de indagar en las prácticas e historia de las prácticas sociales de los sectores populares y de abordar contenidos vinculados fundamentalmente con la historia social. Las experiencias de vida, en un contexto de comunicación y producción colectiva, constituyen la fuente de esta experiencia.

El taller constituye una experiencia de educación intercultural ya que a través de los diversos núcleos se pueden comunicar prácticas sociales vinculadas a la producción, la crianza, la alimentación, las creencias y la educación que dan cuenta de la existencia de otras culturas, diversidad negada en las escuelas adonde asisten ellos mismos, sujetos de esta “otra” cultura subalterna, no hegemónica, popular.

³ La permanencia en el campo generó vínculos con las maestras, por lo que, sin que sea nuestro propósito, la experiencia sirvió también como espacio de formación para los alfabetizadores. En algún caso, incluso, pudimos trabajar con las docentes de los talleres para que la experiencia pudiera tener continuidad en las planificaciones docentes.

Las fases del trabajo se desarrollaron en primer lugar a partir de la *investigación temática*, que fue realizada a partir de una investigación participante en los talleres como así también a través de la realización de entrevistas informales a pobladores de los barrios y de la observación participante en diferentes situaciones o momentos de “la vida del campo”. La investigación temática del “universo vocabular” de la comunidad es uno de los momentos iniciales y la perspectiva que asumimos, de traspasar fronteras disciplinarias, nos permitió vincular educación (extraescolar y escolarizada). En uno de los casos iniciamos con la historia indígena regional, para seguir con la alimentación a lo largo de la historia y en el presente, luego con los juegos en la infancia, el trabajo, la literatura popular, las creencias populares, seguidamente las migraciones y, finalmente, el barrio hoy. Se intentó de este modo que el sistema de signos en el cual se veían inmersos en la escuela y en la ciudad los tuviera a ellos como sujetos. Trabajamos a partir de objetos, imágenes, como dibujos, pinturas o fotografías y también de relatos de participantes de otros talleres anteriores. A partir de estos soportes se generaron los debates.

Con estas motivaciones iniciales como punto de partida intentamos ayudar al replanteo de las situaciones narradas, ahora en forma de problemática social. Partimos siempre del habla popular, desde analogías hasta dichos populares, formas de denominar los objetos, que muchas veces se hacen con vocablos quichuas o del *mapuzundung* (la lengua *mapuche*). Problematizamos las situaciones. Generamos diálogos a partir de familias fonéticas y trabajamos con fichas para descomponer estas familias. Construimos material de lectoescritura apropiado para quienes se inician en la lectura y escritura alfabética y quienes retoman la escuela después de haberla abandonado. En los talleres había por lo general dos niveles y se proponían actividades diferenciadas para cada uno de ellos. La imagen era el elemento a partir del cual se sensibilizaba y generaba el diálogo y se proponían luego las actividades o tareas específicas para promover la escritura.

Se promovió un planteo de la dialéctica histórica a partir de proponer “pensar” la propia historia, de modo que pudieran sentirse sujetos de la misma. Nuestro lugar fue el de proponer los temas, posibilitar la reflexión y el diálogo sobre los mismos. Intentamos propiciar que los

alumnos se asumieran como productores de conocimiento a partir del reconocimiento de sus propios saberes como válidos y “oficiales” en la escuela.

Se sistematizaron los talleres en pequeñas publicaciones que cerraban el trabajo de taller y que se los llevaban a sus hogares. Para sorpresa de nosotros, investigadores, dichas publicaciones eran re-leídas en sus hogares a nietos y otros familiares. En visitas realizadas a los hogares, nos encontramos con que eran de los pocos materiales escritos que había en los hogares.

4. Otras metodologías empleadas

Otras técnicas de recolección de información empleadas fueron la observación con participación; es una técnica de obtención de información que parte del supuesto de que la experiencia y la percepción garantizan la confiabilidad de los datos y el aprendizaje de los sentidos que subyacen a las actividades de la población (Guber, 1990). En nuestro trabajo de campo ambas actividades fueron un tránsito de la participación a la observación y viceversa, una no tenía existencia sin la otra, sea en la escuela, en los talleres, en las iglesias, en las viviendas, en reuniones, en situaciones cotidianas como la asistencia al hospital, conversaciones en los hogares, etc. Ésta nos permitió acceder a lógicas de la vida cotidiana que no hubieran sido posible sin el compartir momentos, espacios, tiempos; así como a significados otorgados a vocablos, a momentos, instituciones, relaciones familiares no hubiera sido posible desde la mera observación. Otra de las técnicas fue la entrevista etnográfica, considerada una de las más significativas para acceder al universo de significaciones de los actores (Guber, 1990). El problema de cómo descubrir e incorporar a la entrevista, temáticas del universo del informante, es decir, categorías de los actores no previstas tal vez por el investigador es una cuestión importante en esta metodología antropológica basada en la no directividad (Guber, 1990). Nos valimos de tres procedimientos: i) la atención flotante del investigador, ii) la asociación libre del informante y iii) la categorización diferida del investigador (Guber, 1990). Estos procedimientos fueron parte de las

entrevistas, y en ellas asumimos un papel activo pero no directivo. Esto fue dando lugar a reflexiones y conceptualizaciones de la vida social, de la historia, de la propia experiencia de los entrevistados.

Para el análisis del material empleamos la metodología de triangulación. Esta implica la combinación de metodologías y permite la superación de los sesgos propios de determinado método (Vasilachis de Gialdino, 1993: 2007). Nosotros realizamos en este trabajo una múltiple triangulación ya que combinamos en una misma investigación variadas observaciones, perspectivas teóricas, fuentes de datos y metodologías:

- i) *Triangulación de datos* entre sujetos, tomando también un carácter de triangulación de grupos.
- ii) La *triangulación teórica*, ya que usamos múltiples perspectivas teóricas en relación con la misma situación u objetos.
- iii) La *triangulación metodológica*, puesto que el mismo método ha sido utilizado en distintas ocasiones y diversos métodos han sido aplicados a los mismos objetos, situaciones y fenómenos.
- iv) Además, como es un trabajo de historia, para algunos temas usamos además *triangulación de fuentes*; se trató de las fuentes orales recopiladas en el campo, con crónicas y relatos o informes de viajeros.

La combinación metodológica, de fuentes y de perspectivas, nos permitió observar nuestro material críticamente, identificar debilidades y establecer dónde había que realizar un examen adicional; entendemos que la triangulación garantiza la validez. Hemos combinado el análisis de cuentos, juegos, fuentes diversas, testimonios, canciones, relatos de prácticas sociales, comidas, etc. La técnica especialmente usada fue el análisis temático y, en menor medida, el análisis de representación y de enunciación (Souza Minayo, 2007; Visotsky, 2013).

Conclusiones

A lo largo del trabajo hemos desarrollado algunas reflexiones conceptuales y describimos una experiencia de campo realizada en Centros

de Alfabetización de Adultos, en las que exploramos las posibles relaciones que pueden establecerse entre la antropología, la etnografía, historia oral y la investigación participativa.

Existen antecedentes teóricos y prácticos de desplazamientos entre dichas fronteras disciplinares. En el presente, las reflexiones que se están dando en el campo de la investigación en educación, entre las cuales situamos la experiencia que narramos, pueden ser un aporte para otras ciencias sociales y humanas que se encuentran en la búsqueda de diálogos así como de atravesamiento de fronteras.

La etnografía y la perspectiva antropológica, a partir de una triangulación metodológica de talleres de historia oral, entrevistas individuales, relatos de vida y observaciones participantes, desde el enfoque de investigación participativa, han servido en nuestro trabajo de campo para generar conocimiento en torno a los procesos de hegemonía-subalternidad y su relación con la educación formal y los procesos pedagógicos vividos por los sujetos a lo largo de las historias de vida. Pero asimismo dieron lugar a procesos de memoria cuya proyección excede a la misma investigación y que nos convocan a interrogarnos, junto a Rodrigues Brandão, acerca de la relación que se establece entre sujetos de la investigación e investigadores: ¿Qué relación establecemos? (¿de compañeros acaso?) ¿Para quiénes investigamos, qué investigamos, a quién le sirven estas investigaciones, para qué se utilizan? ¿Quién las utiliza? ¿Dónde publicamos?, ¿Para quiénes? son interrogantes aún abiertos.

Referencias

- Aceves, J. E. (2006). *Historia oral. Ensayos y aportes de investigación*. México D.F.: CIESAS (Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social).
- Barrancos, D. (1997). Problemas de la 'historia cultural'. Triangulación y multimétodos, en: R. Cuccuzza (Comp.). *Historia de la educación en debate* (pp. 147-169). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Berteaux, D. (2010). "Los relatos de vida en el análisis social", en <http://www.cholonautas.edu.pe/memoria/berteaux4.pdf>. Fecha de consulta 10-07-11.

- Coben, D. (2007). *Gramsci y Freire. Héroe radicales de la educación de adultos*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Denzin, N. (1989). *Interpretive Biography*. London: Sage Publications.
- Edwards, V. (1990). *Los sujetos y la construcción social del conocimiento escolar en primaria: un estudio etnográfico*. Santiago de Chile: PIIE. Colección etnográfica N° 4.
- Ferrarotti, F. (1990). *La historia y lo cotidiano*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Gajardo, M. (1984). Evolución, situación actual y perspectivas de las estrategias de investigación participativa en América Latina, en Red Latinoamericana de Investigaciones Cualitativas de la Realidad Escolar. *Cuadernos de Formación 1* (junio).
- Gajardo, M. (1986). *Pesquisa Participante na América Latina*. São Paulo: Editora Brasiliense.
- Gajardo, M. (2001). “Pesquisa participante: Propostas e projetos”. En Rodrigues Brandao, C. (Org.), *Repensando a pesquisa participante* (pp. 8-50). São Paulo: Editora Brasiliense.
- García, J.; Batallán, G. (1994). “Antropología y participación. Contribución al debate metodológico”, en J. García (Ed.) *La racionalidad en política y en ciencias sociales* (pp. 162-175). Buenos Aires: CEAL.
- Ginzburg, C. (1994). *El queso y los gusanos*. Barcelona: Muchnik Editores.
- Guber, R. (1990). *El salvaje metropolitano*. Buenos Aires: Paidós.
- Gianotten, V.; De Witt, T. (1985). Orientación de la investigación participativa hacia la práctica: El papel del intelectual orgánico, en: Hernández, I., *Saber popular y educación en América Latina* (pp. 128-138). Buenos Aires: Ediciones Búsqueda – CEAL.
- Hernández, I. (1985). *Saber popular y educación en América Latina*. Buenos Aires: Ediciones Búsqueda – CEAL.
- Joutard, P. (1986). *Esas voces que nos llegan del pasado*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Moss, W. (1991). La historia oral: ¿Qué es y de donde proviene?, en: Schwarztein, D. (Comp.), *La historia oral* (pp. 21-35). Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Ortiz, M.; Borjas, B. (2008). La investigación acción participativa: Aporte de Fals Borda a la Educación Popular. *Espacio Abierto*. Maracaibo 17 (4) (dic.), pp. 615-627.
- Paoli, A. (1984). *La lingüística en Gramsci*. Puebla: La Red de Jonás Premià Editora.
- Piña, C. (1986). Sobre las historias de vida y su campo de validez en las cien-

- cias sociales. En *Documento de Trabajo 319*, FLACSO (pp. 1-41). Santiago de Chile: FLACSO.
- Rigal, L. (2012). Gramsci, Freire y la educación popular: A propósito de los nuevos movimientos sociales. En: Hillert, F.; Ouviaña, H.; Rigal, L.; Suárez, D., *Gramsci y la educación: Pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina* (pp. 115-140). Buenos Aires & México D.F.: Noveduc.
- Rodrigues Brandão, C. (Org.) (1981). *Pesquisa participante*. São Paulo: Editora Brasiliense.
- Rodrigues Brandão, C.; Fals Borda, O. (1985). *Investigación participativa*. Cetrullo, R. (Org). Montevideo: Instituto del Hombre/Ediciones de la Banda Oriental.
- Rodrigues Brandão, C. (2001). *Repensando a pesquisa participante*. São Paulo: Editora Brasiliense.
- Rodrigues Brandão, C. (2003). *A pesquisa a várias mãos*. São Paulo: Editora Cortez.
- Schwarzstein, D. (1991). *La historia oral*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Sirvent, M. T. (1994). *Educación de adultos: Investigación y participación*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho.
- Sirvent, M. T. (1999). *Cultura popular y participación social. Una investigación en el barrio de Mataderos (Buenos Aires)*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Sirvent, M.T. (2004). La investigación social y el compromiso del investigador: contradicciones y desafíos del presente momento histórico en Argentina. *Revista del Instituto en Investigaciones en Ciencias de la Educación* Año XII, Nro. 22, 64-76.
- Sirvent, M.T. (2009). La investigación acción participativa y la animación socio-cultural. Su papel en la participación ciudadana. *IV Coloquio Internacional en Animación*. Universidad del Quebec en Montreal UQAM / Red Internacional de Animación RIA; 28-30 Octubre, Montreal, Canadá.
- Souza Minayo, M.C. (1997). *El desafío del conocimiento. Investigación cualitativa en salud*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Tamarit, J. (1997). *Escuela crítica y formación docente*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Thompson, P. (1988). *La voz del pasado: la historia oral*. Serie Estudios Universitarios 26. Valencia: Alfons al Magnánim.
- Vasilachis de Gialdino, I. (1993). *Métodos cualitativos I*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

- Vasilachis de Gialdino, I. (2007). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Vío Grossi, F. (1989). Investigación participativa, conocimiento popular y poder: una reflexión personal, en Vejarano, G. (Comp.), *La investigación participativa en América Latina*, Serie Retablo de Papel N° 10. Pátzcuaro (Michoacán, México), CREFAL.
- Visotsky, J. (2013). "Voces que nacen desde abajo. Metodologías cualitativas en la investigación histórica y social". *Nuestramérica* 1, 55-74. Disponible en <http://revistanuestramerica.wix.com/revista#!vol-1/c1gys>. Fecha de consulta: 1/8/13.

Recibido: 03-10-2013 Aprobado: 05-12-2013