

La participación del "otro" en los procesos de investigación y construcción del objeto de estudio

María Amalia Ibáñez Caselli

En los últimos años, la práctica antropológica ha sido objeto de diversos cuestionamientos generados tanto en el ámbito académico como entre los actores sociales que han sido, durante mucho tiempo, su objeto de estudio. Por un lado, se han hecho frecuentes los debates metodológicos y políticos de la ciencia antropológica evidenciándose una tendencia hacia el análisis epistemológico de los textos antropológicos. Esta corriente nacida en el contexto del postmodernismo especialmente en los Estados Unidos de América ha puesto en duda la producción etnográfica. Ha cuestionado, por ejemplo, cuán fidedigna puede ser la información presentada por los etnógrafos o a quién le pertenece la voz que aparece en el relato etnográfico. De esta manera, esta postura ha exaltado las posibles múltiples interferencias de la subjetividad del investigador en las descripciones etnográficas. Y es debido a estos señalamientos que algunos seguidores de esta corriente han orientado su trabajo en hacer «etnografías de la narrativa antropológica».

Por otro lado, tenemos la postura de los «otros» que constituyen el objeto de estudio de muchos antropólogos. Quienes trabajamos con pueblos indígenas sabemos que cada vez son más los casos en que se nos cuestiona nuestra práctica en el sentido de que el antropólogo (o el científico social, en general) llega a la comunidad, toma el conocimiento y los saberes que por años le han pertenecido y se los apropia. Hace su tesis, su artículo o su libro, y la información obtenida nunca es devuelta a la comunidad y, lo que es más, el científico social nunca





más regresa a la comunidad. Además, cuando «el otro» tiene acceso a la publicación del antropólogo dice: «eso que está ahí no es cierto» o «no es así»... no se ve reflejado en ese relato.

El objetivo de este trabajo es presentar algunas de las reflexiones surgidas en el proceso de investigación (Ibáñez Caselli 2008) realizado tanto con familias tobas o qom²⁰¹ del Chaco y migrantes en la ciudad de La Plata (Provincia de Buenos Aires, Argentina) como con familias p'urepechas del pueblo San Isidro en Michoacán, México, sobre el quehacer antropológico. Estas reflexiones se enmarcan, además, en el contexto de las actuales demandas de los pueblos indígenas que plantean que ellos tienen el derecho de ser los protagonistas de su propia historia y escribirla, las discusiones sobre los derechos colectivos de los pueblos indígenas y, en especial, el de la propiedad intelectual y el rol del antropólogo.

DE LA «ILUSIÓN» A LA «REALIDAD»

Cuando era estudiante de la carrera de antropología tenía la ilusión de conocer y entender acerca de la vida de las culturas tan distantes epistemológicamente hablando, pero tan cercanas espacialmente. Comprender sus costumbres y modos de pensar, sentir y actuar; como así también sus relaciones con la sociedad nacional. El trabajo de campo etnográfico se presentaba como la herramienta metodológica más acertada para lograr este fin. Las etnografías clásicas junto con los manuales y guías etnográficos nos daban las recetas de cómo llevarlo a cabo. Así, ahondábamos en la Introducción a la Etnografía de M. Mauss; la introducción a Los argonautas del Pacífico Sur de B. Malinowski; la Guía de Murdock²⁰²; las diferentes etnografías hechas

²⁰¹ Qom o nam qom es el nombre con el que se autodenominan a sí mismos y significa «nosotros la gente»; en tanto que toba es el nombre con el que sus vecinos guaraníes llamaban a los qom y que significa «aquellos que tienen la frente grande» –posiblemente por la práctica antigua que tenían los hombres de rasurarse la cabeza hasta la mitad del cráneo–; por esta razón han sido conocidos también en las crónicas con el nombre de «frentones». Si bien toba es el nombre más difundido y con el que se los conoce más en la literatura antropológica, el vocablo qom está siendo usado por los indígenas a manera de reivindicación étnica.

²⁰² Nos referimos a la Guía para la clasificación de los datos culturales de G. Murdock (Outline of Cultural Materials, Human Relations Area Files, 1950).



en los distintos continentes; entre otros. Encontrábamos en estos libros lineamientos acerca de cómo aproximarnos al «otro», cómo delimitarlo para su estudio, cómo estudiarlo y cómo construir categorías que nos permitieran describir con la mayor precisión posible todos los aspectos socioculturales de la «otra» cultura. De esta manera, principios como los de exhaustividad, rigurosidad, objetividad; la visión holística y la profundidad del conocimiento se convertían en los ejes direccionales del etnógrafo. Para alcanzar estos principios se aconsejaba el alejamiento de la propia cultura por un tiempo prolongado; la convivencia con el «otro»; el aprendizaje de su lengua y la participación en las actividades más importantes de su vida. La observación y la observación participante se convertirían en los métodos para la investigación por excelencia.

Con este bagaje de conocimientos y con sólo algunas prácticas en la elaboración y análisis de entrevistas, nos lanzamos a hacer una investigación antropológica. En 1992 tenía clara la temática que quería abordar. En aquel entonces, me atraían las lenguas en general, y las indígenas, en especial. Había estudiado algo de latín, griego, inglés, francés y tenía conocimiento de lexicografía quichua, guaraní y mapuche. La aproximación a estas lenguas me había permitido entender muchos de los aspectos propios de esos «otros» que hablaban dichas lenguas: orígenes, historia, mitos, costumbres, maneras de concebir y estructurar sus mundos; es decir, entendí que habían otras lógicas y otras formas de pensar su realidad.

La presencia de indígenas qom²⁰³ -originarios de la región del Chaco, al noreste de Argentina- viviendo en la ciudad de La Plata (capital de la provincia de Buenos Aires) y manifestando «*querer obtener un pedacito de tierra donde vivir todos juntos para recuperar su lengua y su cultura*», despertó mi interés planteando los primeros interrogantes para la investigación. ¿Qué razones habían para que una lengua indí-

²⁰³ Se trataba de un barrio en plena construcción, conformado por un grupo de familias que habían migrado directamente del Chaco o del Gran Buenos Aires. El primer acercamiento se hizo con miembros del equipo de investigación de la Facultad de Ciencias Naturales y Museo, de la Universidad Nacional de La Plata dirigido por la Dra. L. Tamagno –al que me incorporé como integrante activa unos meses después– que se encontraba acompañando a las familias qom, registrando el proceso de autoconstrucción de las viviendas y la historia del grupo y analizando los modos en que el mismo se articulaba con los distintos sectores de la sociedad nacional. A esta situación se sumaba el hecho de la migración.



gena continuara siendo hablada después de 500 años de dominación/ subordinación? Y, lo que es más, ¿que fuera usada a más de 1,000 km. de distancia de los lugares de origen y en la ciudad?

En 1993, con el apoyo económico de una beca de la Universidad Nacional de La Plata, pude comenzar la investigación con una orientación sociolingüística profundizando en la cuestión del bilingüismo y en aspectos relacionados con la lengua, la cultura y la identidad. Las técnicas empleadas para el registro consistieron en entrevistas abiertas y semiabiertas, encuestas y observaciones²⁰⁴ de la vida cotidiana en distintos ámbitos de la comunidad, incluyendo situaciones comunicativas entre adultos, adultos-jóvenes/ niños, jóvenes y niños. La mayoría de las veces, los eventos comunicativos fueron grabados, en otros casos filmados y también registrados en notas de campo en el momento de la ejecución y posterior al evento, según «lo permitieran» las circunstancias.

En mi caso, iniciar el proceso de investigación no fue una tarea difícil. Al ser parte integrante del equipo de investigación de la UNLP, que ya se encontraba trabajando en la zona, me daba cierto «permiso» y reconocimiento en el barrio como para permitirme dialogar, observar y preguntar. Las familias nos abrían las puertas muy amablemente y al vernos ahí todos los días nos consideraban como visitas y amigos. Además, como comencé a tomar clases de la lengua *qom* de manera sistemática con una mujer del barrio, al cabo de un tiempo, dejé de «ser la investigadora» y pasé a ser la «alumna de». No obstante, acceder a la información que buscábamos no era una tarea nada fácil. Preguntar directamente ciertos aspectos de su lengua, cultura e historia les hacía desconfiar de nosotros, nos miraban fijamente y decían: «¿y para qué querés saber eso vos?». Esta reacción nos descolocaba un poco e inmediatamente explicábamos nuevamente las razones que nos habían llevado a estar ahí y, sobre todo, que estábamos «apoyándolos en la recuperación de su historia y su cultura». Luego, el comentario que seguía era el siguiente: «ya han venido muchos lingüistas y

²⁰⁴ Entendemos la observación y la observación participante, metodologías propias de la práctica antropológica, en términos de Bourdieu como objetivación participante donde el investigador ejecuta una observación controlada en el sentido de que la manera de tomar contacto con su objeto de estudio y problematizarlo está siempre guiado por ciertas preguntas y una tipología particular construidas para el fin de la investigación (Bourdieu y otros 1975).



*antropólogos a preguntarnos de nuestras cosas; se han llevado toda la información y nunca más volvieron. Ellos hicieron sus libros, ganaron plata y nosotros seguimos igual, pobres, sin nada. Ni siquiera tenemos su libro».*²⁰⁵ Al preguntar si sabían los nombres de los científicos que habían estado con ellos anteriormente, nos mencionaban a autores que habíamos consultado previamente antes del trabajo de campo y que constituían estudios emblemáticos en nuestra bibliografía.

Como una manera de resarcir lo reclamado, conseguimos las publicaciones o les llevamos una copia de las mismas. Fue muy enriquecedor cuando al hojear las páginas nos decían que eso que estaba escrito no era así o recordaban momentos transcurridos con aquel investigador y las circunstancias en que obtuvo ese dato; como así también, comparaban nuestra manera de proceder. Lo que es más, encontramos una fotografía del hijo de uno de ellos cuando era chiquito que había sido tomada y publicada sin su consentimiento.

¿Qué nos hacía diferentes a nuestros colegas? ¿Estábamos cometiendo el mismo error? ¿Podíamos considerar la práctica antropológica como una equivocación?...

El hecho de vivir cerca nos facilitó el contacto y la participación en la vida cotidiana y en todas las actividades especiales que se realizaban, tales como reuniones, asambleas, celebraciones, tanto dentro como fuera del barrio. Asimismo, en el equipo de investigación llevamos a cabo algunas tareas como talleres y reuniones con integrantes de la asociación civil, con padres y madres, con jóvenes y niños; con alumnos y docentes de la escuela de adultos; y trabajamos, particularmente, con los niños y las niñas ofreciendo clases de apoyo en una actividad que denominamos Apoyo Escolar.²⁰⁶ Fuera de los límites del barrio realizamos talleres con docentes, alumnos y padres *qom* en una escuela de la zona. Los talleres y las reuniones junto con los temas

²⁰⁵ Estas reacciones no las encontramos solamente en el barrio toba de La Plata; también en distintas localidades del Chaco, Formosa (Argentina), tanto con población *qom*, como con representantes de otros pueblos indígenas (de México, Bolivia, Perú, Ecuador, Guatemala). Se convertía en un reclamo generalizado.

²⁰⁶ El apoyo escolar consistió en una experiencia de acción e investigación que pretendió no sólo acompañar el proceso de aprendizaje de contenidos escolares, sino también producir conocimiento en conjunto con el fin de mejorar la relación escuela/ comunidad (García y otros 2002). Esto nos permitió efectuar una observación controlada en el marco de lo que se denomina la «lógica experimental» -propuesto y desarrollado por Bourdieu y otros (1975); Mc Kinney (1968); Moll (1993).



propuestos para trabajar no eran impuestos por nosotros, sino discutidos y consensuados con las propias familias tobas. En contadas ocasiones acompañamos también a algunos de los integrantes del grupo a una emisora radial y de televisión, y a conferencias y exposiciones. Y es importante señalar que, a menudo, recibimos llamadas telefónicas por parte de los mismos, con el propósito de alguna solicitud en particular, o sólo para saludarnos y saber cómo nos encontrábamos –si es que nos ausentábamos algunos días- como, así también, obtuvimos visitas en nuestro domicilio particular y en el Laboratorio de Investigaciones en Antropología Social (LIAS). La distancia que había establecido la antropología tradicionalmente con el «otro» se acortaba, al tiempo que las familias *qom* comenzaban a ser sujetos activos y no sólo objetos de la investigación.

Con el tiempo, el contacto constante y el conocimiento de las familias tobas del Barrio «Las Malvinas» (La Plata) nos llevaron a viajar y conocer la región de origen: el Chaco. Viajamos en dos oportunidades –en los años 1998 y 2000– y en ambas ocasiones acompañados por algunas mujeres del barrio y sus hijos pequeños. Nos hospedamos en la vivienda de uno de sus familiares en el Barrio Toba de la ciudad de Resistencia y, luego, realizamos viajes en conjunto por las comunidades del interior de la provincia visitando, principalmente, casas de algunos familiares de nuestros anfitriones y guías y localidades significativas en la historia del pueblo toba, su dinámica y organización. Fuimos a dónde ellos querían ir; dialogamos con la gente y conocimos lugares que ellos querían que conociéramos.

De este modo, a medida que íbamos avanzando en nuestro conocimiento y cumpliendo con los objetivos planteados para la investigación, se profundizaba la relación con nuestros interlocutores.

REIVINDICANDO LA PRÁCTICA ANTROPOLÓGICA

A medida que la investigación avanzó y fuimos conociéndonos con la gente toba –principales interlocutores– comenzamos a darnos cuenta que estábamos construyendo un diálogo intercultural (Bartolomé 2000; Helberg Chávez 2001). Es decir, un diálogo en el cual se podía dar «la capacidad de brindar aproximaciones valiosas, en la medida que se pueda ver lo que la cotidianidad hace invisible y se sea capaz de dar cuenta de la alteridad sin ‘cosificar’ a sus protagonistas» (Bartolomé



2000). Lo que es más, en el momento de observar, describir, analizar e interpretar los aspectos que hacían al bilingüismo y al uso de la lengua materna en gente toba en ciudad, comenzábamos a destacar la necesidad de tener en cuenta no sólo las actitudes y valoraciones que los propios hablantes tenían de su propia lengua y cultura, sino también la valoración que «nosotros» –en el contexto de la sociedad total– damos a estos elementos. Apareció así, en el análisis de la relación lengua/ sociedad, la variable de la desigualdad y, por lo tanto, las del prejuicio y la discriminación. En este sentido, el concepto de interculturalidad junto con las nociones de respeto a la diferencia, equidad, derechos, ciudadanía, relaciones interétnicas entre otras, han jugado un papel importante como enfoque metodológico para nuestra investigación.

En la actualidad, el concepto de interculturalidad –fundamental como práctica pedagógica en los programas de educación bilingüe con poblaciones indígenas (Godenzzi 1996)– se asienta en el reconocimiento de la diversidad como un «recurso» enriquecedor para toda la sociedad. Es decir, una orientación en la que tanto la sociedad dominante como la indígena reconozcan, asuman y apoyen las diferencias étnicas y lingüísticas como factores de enriquecimiento sociocultural y como valiosos recursos para la sociedad en su conjunto (Hamel 1998).

En la práctica intercultural está implícita una propuesta ético-política que busca «perfeccionar el concepto de ciudadanía con el fin de añadir a los derechos ya consagrados de libertad e igualdad ante la ley, el del reconocimiento de los derechos culturales de los pueblos, culturas y grupos étnicos que conviven dentro de las fronteras de las naciones-Estado» (Fuller 2002:10). Es decir, lo intercultural abarca algo más que una simple relación entre individuos o grupos diferentes. El reconocimiento de lo diverso está acompañado por una actitud de mutuo entendimiento e intercambio, que estimula y propicia al enriquecimiento cultural de las partes. Por lo tanto, la verdadera meta de la interculturalidad busca la manera de relacionarse de un modo positivo y creativo, generando un enriquecimiento entre todos (Albó 1999:87), sin que por ello los interactuantes pierdan su identidad o distintividad. De esta forma, entendemos que la interculturalidad es una actitud de apertura, de diálogo horizontal y de enriquecimiento recíproco (Heise, Tubino y Ardito 1994); un deber-ser posible y una utopía realizable (Tubino 2002).

En síntesis, la propuesta intercultural busca generar espacios de liberación y acuerdo en el que no existan «minorías» excluidas de re-



presentación, opinión y capacidad de decisión en los ámbitos de administración del poder; supone el diálogo intercultural que busca el colocarse en el lugar del otro, entenderlo desde su visión de mundo y su jerarquía de valoraciones y, especialmente, aceptar que los diferentes grupos y culturas están interrelacionados, se influyen mutuamente y pueden incluso compartir un proyecto conjunto (Fuller 2002:11).

Estas posiciones, a las que nos adherimos en nuestra práctica, coincidían, de alguna manera, con la línea de investigación del proyecto mayor que comenzó a delinearse en 1992 «Interculturalidad. Etnicidad. Identidad. Indígenas en ciudad»²⁰⁷ del cual formamos parte y que propone la *construcción del conocimiento junto con la gente toba*. En esta línea, reconocemos que los resultados obtenidos en el proceso de investigación son parte de un trabajo conjunto donde aparecen las preocupaciones y las necesidades, las reflexiones y los saberes, los sueños y las utopías de nuestros interlocutores, al tiempo que dialogamos también con la academia (Tamagno 2001, 2006; Tamagno, García, Ibáñez y García 2005).

El diálogo con la academia implicó el intercambio teórico y de experiencias con colegas antropólogos y lingüistas tanto nacionales como extranjeros, a través de lecturas y el contacto directo mediante la participación en distintos eventos académicos tales como jornadas, congresos, seminarios, talleres, pasantías y reuniones de trabajo. Cabe señalar que en muchos de estos eventos la gente toba participó de una manera activa, conjuntamente con nuestro equipo de investigación, mediante exposiciones orales en mesas redondas o paneles que compartieron con profesionales y otros hermanos indígenas del país y de países vecinos; y, asimismo, presentaron vídeos del barrio y pósters hechos junto con el equipo de investigación. Tan frecuente y «común» se convirtió esta práctica que, al cabo de un tiempo, no sólo éramos los antropólogos los que invitábamos a la gente toba a estos eventos de nuestra especialidad, sino que se empezó a dar el hecho contrario: eran ellos mismos los que nos invitaban a participar y a acompañarlos a jornadas y talleres organizados por las organizaciones indígenas o por alguna entidad gubernamental o no gubernamental en los que ellos eran los invitados principales.

²⁰⁷ Proyecto del Programa de Incentivos de la Facultad de Ciencias Naturales y Museo, de la UNLP, dirigido por la Dra. L. Tamagno.



La reflexión y el análisis de la interculturalidad y la práctica antropológica se vieron enriquecidos cuando realizamos una pasantía de dos meses en una universidad mexicana –bajo la tutoría de un antropólogo lingüista– profundizando aspectos teórico–metodológicos en el tratamiento de la problemática del bilingüismo y la educación indígena.²⁰⁸ Como consecuencia de este cometido, tuvimos la posibilidad, luego, de realizar trabajo de campo en una comunidad *p'urhepecha*, en el Estado de Michoacán, México.²⁰⁹ Esta experiencia de investigación nos permitió encontrar puntos de encuentros en la práctica etnográfica que estábamos desarrollando con las familias *qom* y, además, daba un paso más en el proceso de investigación.

El proyecto de investigación se desarrolló en el pueblo San Isidro – comunidad mayoritariamente *p'urhepecha*– donde un grupo de profesores indígenas había roto la rutina tradicional de la escuela castellanizadora y había desarrollado un currículo propio en 1995, basado en la lengua *p'urhepecha* y orientado hacia la preservación cultural y lingüística; éste se sustentaba en la alfabetización y enseñanza de todos los contenidos curriculares en lengua indígena durante los primeros años y la introducción paulatina del español como segunda lengua.

La participación de los propios profesores indígenas en el proceso de la investigación se hacía fundamental para reflexionar sobre sus propias prácticas. Esta experiencia nos marcó de una manera particular. Los profesores *p'urhepechas* conformaban nuestro equipo de investigación. A medida que íbamos avanzando en la observación y descripción tanto de las prácticas educativas como de las pautas y prácticas socioculturales y sociolingüísticas de la población *p'urhepecha* de San

²⁰⁸ La pasantía contó con el financiamiento del Fondo para el Mejoramiento de la Educación y la Ciencia (FOMEC), a través de la UNLP, de septiembre a noviembre de 1998. Fue realizada en la Universidad Autónoma Metropolitana –UAM–Iztapalapa–, bajo la tutoría del Dr. R. Enrique Hamel.

²⁰⁹ A raíz del trabajo realizado con el Dr. Enrique Hamel durante la pasantía, recibí una invitación para trabajar en el Proyecto «Comunidad Indígena y Educación Intercultural Bilingüe» como investigadora asociada. Realicé trabajo de campo con su equipo en una de las áreas indígenas de investigación, del 15 de febrero al 15 de abril de 1999. Esto me permitió un perfeccionamiento de las tareas propias de trabajo de campo centrando mi análisis particularmente en los principales indicadores etnolingüísticos (uso de las lenguas y vitalidad de la lengua indígena), estableciendo así comparaciones con lo observado en las comunidades tobas. Parte de los resultados de esta investigación fueron presentados en Hamel e Ibáñez Caselli (2000).



Isidro, íbamos analizando e interpretando conjuntamente los datos, descubriendo los aciertos y buscando alternativas para los vacíos. Fue una relación equitativa y de mutuo respeto e intercambio, al punto que nosotros, como investigadores, también participábamos en las reuniones de trabajo de los profesores y tuvimos, por su insistencia, que preparar una actuación con los niños en una de las festividades escolares.²¹⁰

El conocimiento adquirido con la gente *p'urhepecha* de esa comunidad nos permitió comparar situaciones y ampliar aspectos de la problemática indígena latinoamericana en general. Experiencia y datos que fueron compartidos, luego, con la gente toba a través de charlas y exhibiciones del material obtenido en el propio Barrio Toba «Las Malvinas».

Como decíamos al principio, en los últimos años se ha puesto en duda la producción etnográfica. Con respecto a un análisis reflexivo de los procesos de producción de la etnografía podemos destacar el trabajo de Edward Bruner (1986), entre otros, cuyo propósito es entender la etnografía como discurso, como un género de la narrativa; y, aunque con estilos diferentes, los de Nigel Barley ([1983] 1989, [1995] 2000) y Paul Rabinow (1992) en los que se pretende plantear y comprender el propio proceso de investigación a través de una reflexión crítica de los modos y las condiciones en que se produce el saber en la disciplina.

Por el contrario, nuestra investigación parte de una reivindicación de la etnografía, entendida no sólo como «la actitud descriptiva de la ciencia del hombre» (Malinowski [1922] 1973; Nadel 1974; Conklin 1975), «el primer paso de una investigación antropológica» (Lévi-Strauss ([1961] 1984) o como el aspecto de la antropología que dio originalidad y valor científico a esta disciplina, sino como una parte constituyente y clave del quehacer antropológico. Una experiencia en donde al recolectar datos, la teoría y la práctica dialogan y se retroalimentan. En este sentido, la investigación etnográfica concebida como un encuentro con el «otro» es constitutiva de la producción del conocimiento de la disciplina. Y es en el trabajo etnográfico donde esa retroalimentación entre teoría y práctica –que constituye el procedimiento básico del conocimiento científico en general– se hace explícita. Además, la investigación etnográfica resulta un medio de auto-reflexión puesto que el observador es parte integrante del proceso de conocimiento y des-

²¹⁰ El trabajo organizado con un grupo de niños y niñas de primer grado consistió en la preparación de un baile típico del sur: El Carnavalito. Experiencia que fue altamente valorada por los profesores y sumamente enriquecedora para los investigadores.



cubrimiento. Es por eso que se dice que en la antropología no existe el «hecho social», sino «hechos etnográficos».²¹¹

En suma, consideramos que el trabajo de campo constituye la experiencia a partir de la cual se organiza la antropología. El mismo implica tanto el manejo de un conocimiento preciso –metodología, técnicas y teorías propias de la disciplina–, como el establecimiento de un tipo de relación especial con nuestros interlocutores. De modo que «lo que un antropólogo declara haber hallado en el campo está condicionado por lo que se ha dicho o no previamente sobre ese lugar, por las relaciones que establece con el grupo que estudia y con diferentes sectores del mismo, por lo que quiere demostrar –sobre ese grupo y sobre sí mismo– a la comunidad académica para la cual escribe, por su posición (dominante o pretendiente) en el campo antropológico, por el manejo más o menos hábil de las tácticas discursivas con que puede lograr todo eso» (García Canclini 1991:59). Hacer explícitas las condiciones en que se desarrolló dicha experiencia ayuda a entender la relación etnográfica como una perspectiva doble en donde la posición del investigador –personalidad, formación académica, principios, valores, estados de ánimo, prejuicios, etc.– influye sobre las posibles respuestas que obtenga de su interlocutor y viceversa (Panoff y Panoff 1975).

Ahora bien, esta conclusión constituye una respuesta para la academia, mas no para nuestros interlocutores tobas e indígenas en general.

El Inciso 1 del Artículo 31 de la Declaración de Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2007) sostiene:

Los pueblos indígenas tienen derecho a mantener, controlar, proteger y desarrollar su patrimonio cultural, sus conocimientos tradicionales, sus expresiones culturales tradicionales y las manifestaciones de sus ciencias, tecnologías y culturas, comprendidos los recursos humanos y genéticos, las semillas, las medicinas, el conocimiento de las propiedades de la fauna y la flora, las tradiciones orales, las literaturas, los diseños, los deportes y juegos tradicionales, y las artes visuales e interpretativas. También tienen derecho a mantener, controlar, proteger y desarrollar su propiedad intelectual de dicho patrimonio cultural, sus conocimientos tradicionales y sus expresiones culturales tradicionales.

²¹¹ Ver Peirano (1995).



Creemos que una actitud intercultural, como la ya descrita, y la incorporación de nuestros interlocutores en el mismo proceso de investigación y en todos los pasos –desde la delimitación del objeto de estudio, la definición de los objetivos, la metodología y técnicas a emplear para el registro de los datos, el procesamiento de los mismos para el análisis y redacción del documento final- conforman estrategias que tenemos los científicos sociales para dar una respuesta a la actual demanda de los pueblos indígenas. Lo planteado no es una utopía. Ya hay ciertas experiencias exitosas que se han desarrollado en el marco de dos programas regionales de educación con pueblos indígenas²¹² y cuyos resultados pueden ser consultados en Llorente-Kantalsami-Simón (2010). Se trata de consultar previamente, dialogar, hacerlos partícipes del proceso de investigación.

²¹² Nos referimos al PROEIMCA Programa de Educación Intercultural y Multilingüe para Centroamérica ejecutado por el PNUD en Guatemala y Honduras y el EIBAMAZ Programa de Educación Intercultural Bilingüe para la Amazonía de Bolivia, Ecuador y Perú ejecutado por UNICEF –ambos programas financiados por el Gobierno de Finlandia. Los programas tenían un componente de Investigación Aplicada a la EIB a cargo de las principales universidades estatales de esos países. Como asistente de la coordinación regional del EIBAMAZ fui testigo de la construcción regional de un proceso de investigación con pertinencia cultural y la participación de los pueblos indígenas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albó, Xavier, «Iguales aunque Diferentes», *Cuadernos de Investigación* 52, Ministerio de Educación – UNICEF – CIPCA, La Paz, 1999.
- Barley, Nigel, *El antropólogo inocente*, España, Ed. Anagrama, 1989.
- Barley, Nigel, *Bailando sobre la tumba*, España, Ed. Anagrama, 2000.
- Bartolomé, Miguel «En defensa de la etnografía. El papel contemporáneo de la investigación intercultural», en *Actas CAAS*, Mar del Plata, Argentina, 2000.
- Bourdieu, Pierre y Jean-Claude Passeron, *El oficio del sociólogo*, España, Siglo XXI, 1975.
- Bruner, Edward, «Ethnography as Narrative», en V. TURNER and E. BRUNER (Eds.) *The Anthropology of Experience*, University of Illinois Chicago Press, 1986.
- Conklin, Harold, «Etnografía», en Llobera J. (Comp.) *La Antropología como Ciencia*, España, Ed. Anagrama, 1975.
- Fuller, Norma (Ed.), *Interculturalidad y política. Desafíos y posibilidades*, Lima, Pontificia Universidad Católica del Perú, 2002.
- García, Stella Maris, Liliana Tamagno, M. Amalia Ibáñez Caselli y otros, «Educación/ Diversidad/ Desigualdad. Indígenas Toba más allá de los Territorios de Origen», en CD-Room serie *Educación*, Red NAYA, Argentina, 2002.
- García Canclini, Néstor, «¿Construcción o Simulacro del Objeto de Estudio? Trabajo de Campo y Retórica Textual», en *Alteridades*, México, 1991.
- García Canclini, Néstor, «Antropólogos Bajo la Lupa. (o cómo hablar de las tribus cuando las tribus son ellos mismos)», en *Ciencia Hoy*, Vol. 4, N° 20, Set./ Oct. 1992.
- Godenzzi, Juan Carlos, «Introducción/ Construyendo la convivencia y el entendimiento: Educación e Interculturalidad en América Latina», en Godenzzi, J. C. (Comp.) *Educación e Interculturalidad en América Latina*, Cusco, Perú, CBC, 1996.
- Hamel, R. Enrique, «Políticas del lenguaje y estrategias culturales en la educación indígena», en IEEPO (Ed.) *La Educación indígena hoy. Inclusión y diversidad*, Oaxaca, México, 1998.
- Hamel, R. Enrique y M. Amalia Ibáñez Caselli, «La lecto-escritura en la lengua propia: Educación Indígena Bilingüe en la región P'urhepecha de México», en *Actas III Jornadas de Etnolingüística*, Departamento de Etnolingüística, Escuela de Antropología de la Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario, Argentina, 2000.
- Heise, María, Fidel Tubino y Wilfredo Ardito (1992), *Interculturalidad. Un desafío*, Lima, CAAAP, 1994.



- Helberg Chávez, Heinrich, *Fundamentación Intercultural del Conocimiento*, Programa FORTE-PE, Perú, 2001.
- Helberg Chávez, Heinrich, *Dimensiones de la realidad*, Programa de EIB, Fac. de Educación, UNMSM, Perú, 2007.
- Ibáñez Caselli, M. Amalia, *Lengua e identidad en el camino de la migración de indígenas tobas: una perspectiva interdisciplinaria*. Tesis Doctoral por la UNLP, Argentina, defendida en 2008 (inédita).
- Lévi-Strauss, Claude (1958), *Antropología Estructural*, Argentina, EUDEBA, 1984.
- Llorente, Juan Carlos, Karl Kantalsami y Juan Simón (Ed.), *Complejidades de los procesos de investigación*, Finlandia, Universidad de Helsinki, 2010. <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/24338> En línea.
- Malinowski, Bronislaw (1922), *Los Argonautas del Pacífico Occidental*, España, Ed. Península, 1973.
- Mc. Keaney, John, *Tipología constructiva y teoría social*, Buenos Aires, Amorrortu, 1968.
- Moll, Luis C. (Comp), *Vygotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la Psicología sociohistórica en la educación*, Buenos Aires, Argentina, Aique Grupo Editor, 1993.
- Nadel, Siegfried Frederick, *Fundamentos de Antropología Social*, España, FCE, 1974.
- Panoff, Michel y Françoise Panoff, «Para qué sirve la etnografía», en Llobera, J. *op. cit.*, 1975.
- Peirano, Marisa , *A Favor da Etnografía*, Brasil, Relume-Dumará, 1995.
- Rabinow, Paul , *Reflexiones sobre un trabajo de campo en Marruecos*, España, Júcar Universidad,1992.
- Tamagno, Liliana, *Nam Qom hueta'a na doqshi lma'. Los tobas en la casa del hombre blanco. Identidad, memoria y utopía*, La Plata, Argentina, Ed. Al Margen, 2001.
- Tamagno, Liliana, «Interculturalidad. Una revisión desde y con los pueblos indígenas», en *Suplemento N° 39 del Boletín Diario de Campo* - Coordinadora Alicia Barabas, México, CONACULTA – INAH, 2006.
- Tamagno, Liliana, Stella Maris García, M. Amalia Ibáñez Caselli, M. del Carmen García, Carolina Maidana, Marcela Alaniz y Verónica Solari Paz, «Testigos y protagonistas: un proceso de construcción de conocimiento conjunto con vecinos qom. Una forma de hacer investigación y extensión universitaria», en *Rev. Argentina de Sociología (RAS)*, nov.-dic., año/vol. 3, N° 5, 2005.
- Tubino, Fidel «Entre el multiculturalismo y la interculturalidad: más allá de la discriminación positiva», en Fuller, N. (Ed.) *op. cit.*, 2002.

