



El Cuerpo del investigador como "anotador". Reflexiones acerca del uso de la participación con observación en el trabajo de campo

Autor:

Guerschman, Bárbara

Revista

Runa: archivo para las ciencias del hombre

2007, 27(1), 69-86

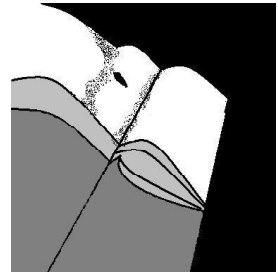


Artículo



EL CUERPO DEL INVESTIGADOR COMO “ANOTADOR”. REFLEXIONES ACERCA DEL USO DE LA PARTICIPACIÓN CON OBSERVACIÓN EN EL TRABAJO DE CAMPO

*Bárbara Guerschman**



* Miembro del CAS/Instituto de Desarrollo Económico y Social . Investigador UBA.
Correo Electrónico: barbara.guerschman@gmail.com

RESUMEN

El presente artículo se propone reflexionar acerca de la utilización de una técnica de recolección de datos en el marco de la investigación etnográfica realizada para mi tesis de licenciatura. En determinado momento de esta investigación comencé a advertir las dificultades que experimentaban algunos entrevistados al intentar expresar, a través de lo verbal, conceptos que habían aprehendido mediante el uso del cuerpo. Esta situación me hizo evaluar la posibilidad de abordar esos conceptos del mismo modo en el cual ellos lo hacían, para lo cual decidí inscribirme en un curso impartido por una escuela de modelos.

Analizaremos, por lo tanto, las siguientes cuestiones: la problemática relativa a mi presentación en el grupo con el que interactué durante el curso; las instancias en las cuales mi cuerpo fue utilizado como herramienta de recolección de datos y una consideración acerca de las implicancias que tuvo para mí asumir la condición de alumna dentro de la escuela.

Palabras claves: etnografía - cuerpo - participación - observación - aprendizaje

ABSTRACT

The aim of this article is to consider the use of a data collecting technique in the context of the ethnographic research which was carried out for my graduate thesis. At a certain point of this research I began to notice the difficulty some interviewees had when they tried to put into words concepts which they had learned through the use of their body. This situation made me consider the possibility of tackling such concepts in the same way interviewees did, so I decided to take a course in fashion modeling.

We will analyze, therefore, the following questions: the problems regarding my introduction in the group with whom I interacted during such a course; the moments at which my body was used as a tool of data collecting and, finally, we will state a consideration about the effects that the pupil condition had on me.

Key words: ethnography - body - participation - observation - learning

INTRODUCCIÓN

En este artículo, describiré y analizaré las circunstancias que me llevaron, en un momento dado de la realización de mi tesis de licenciatura, a decidir emplear la participación con observación como técnica de recolección de datos en el trabajo de campo. Esto supone referirme a mi resolución de inscribirme en un curso impartido por una escuela de modelos. Asimismo, implica describir mi experiencia como aprendiz en este curso, interactuando con los otros alumnos y profesores de la institución.

El objetivo principal de mi tesis “Medidas, modales y actuación. Los usos sociales del cuerpo en el Mundo del Modelaje” (Guerschman 2003), consistió en analizar el proceso de “construcción social” de la modelo, es decir, el “entrenamiento educativo” que esta recibe para insertarse en el mundo del modelaje. Dicho proceso fue abordado en base a tres ejes. En el primero, fue tratado el proceso de “socialización”; por el cual la joven que concurre a una institución -escuela y/o agencia¹- es instruida para convertirse posteriormente en modelo. En el segundo eje, se estudiaron las “lógicas” que gobiernan las prácticas laborales de la modelo; esto es, los aspectos que contribuyen a conformar la especificidad de este tipo de trabajo². En tercer lugar, se analizaron las “representaciones colectivas” acerca de la mujer imperantes en este mundo. Dichas representaciones refieren a “mujeres” que la modelo debe representar al posar frente a la cámara del fotógrafo: “sexy”, “inocente”, “elegante”, etc.

Al comienzo del trabajo de campo procuré aproximarme al proceso de “construcción social” mencionado, llevando a cabo entrevistas no estructuradas a diferentes actores insertos en el mundo del modelaje: modelos, fotógrafos, personal que trabaja en agencias y/o escuelas, etc. Sumado a la realización de entrevistas, llevé a cabo una lectura de fuentes secundarias, es decir, revistas de circulación general donde aparecen con frecuencia entrevistas hechas a estos actores. En determinado momento del trabajo de campo, sin embargo, comencé a percibir las dificultades que experimentaban algunos entrevistados -principalmente modelos- al intentar expresar a través de lo verbal, conceptos referidos a la profesión, cuyos sentidos habían sido apprehendidos mediante el uso del cuerpo. Estas dificultades me hicieron evaluar la posibilidad de aproximarme a estos conceptos del mismo modo que los entrevistados. Decidí entonces -sin dejar de realizar entrevistas- inscribirme en un curso dictado por una escuela de modelos. No obstante, esta decisión tuvo varias consecuencias: en

¹ De acuerdo a los entrevistados -modelos, fotógrafos, etc.- las escuelas de modelos se dedican al desarrollo, la formación de la futura profesional mientras que las agencias trabajan con mujeres que ya poseen un conocimiento de los requerimientos y las reglas de la profesión. En el caso de este último tipo de instituciones, una de sus principales funciones radica en obtener contratos comerciales para las modelos, así como para ellos.

² Esto supone dar cuenta de la importancia de las medidas corporales, la constante exposición del cuerpo y la noción de “profesionalidad” como los principales aspectos relativos a este trabajo.

numerosas ocasiones resultaba confuso para mí distinguir mi posición como investigadora de mi posición de alumna. En diferentes circunstancias, me parecía estar involucrada en mayor grado con mi condición de “aspirante a modelo” que con mi condición de “antropóloga”³.

A lo largo de las siguientes páginas, describiré y analizaré el empleo de la técnica de participación con observación en el contexto de la investigación realizada, atendiendo a los efectos que dicho empleo tuvo en la realización del trabajo de campo y teniendo en cuenta las siguientes cuestiones: la problemática relativa a la presentación en el grupo con el cual interactué a lo largo de las clases, las actividades que debí realizar en las cuales se encontraba comprometido el uso de mi cuerpo como herramienta de obtención de datos y las implicancias que tuvo para mí adscribir al rol de aprendiz en el curso.

DESARROLLO

La investigación que Malinovski llevó a cabo en las Islas Trobriand a inicios del siglo pasado constituye, para gran parte de la literatura antropológica, un “acto fundacional” que instituyó el trabajo de campo antropológico, tal como se lo conoce actualmente. La relevancia otorgada a la tarea que emprendió este autor radica, entre varios aspectos, en la situación de aislamiento a la cual se exponía voluntariamente el investigador: prescindiendo de la compañía de miembros de su sociedad para procurar, en cambio, la compañía de los nativos; aspirando a comportarse según sus códigos, aprendiendo su lenguaje y procurando ser parte de sus vidas (Velazco y Díaz de Rada 1997). Al asumir una larga convivencia con los miembros de una sociedad, se pretendía romper con una manera de llevar a cabo un estudio: lejos de recurrir a materiales atesorados por otros con el fin de elaborar un catálogo de curiosidades “culturales”, el etnógrafo interactuaba con un grupo durante un largo periodo; vivencia que posibilitaba percibir las acciones sociales del grupo estudiado como un sistema, es decir, como un conjunto coherente consigo mismo (Da Matta 1987)

La observación participante constituye -respecto a la realización del trabajo de campo antropológico- un elemento central en tanto permite al investigador experimentar de primera mano la vida cotidiana del grupo estudiado; la cual, de otro modo, le resultaría extraña o desconocida (Cohen 2000). No obstante, la observación participante comprende en sí dos actividades -observación y participación- cuya mutua relación debe ser examinada así como el mayor o menor énfasis otorgado a cada una. En este sentido, Holy (1984) señala cómo la primacía otorgada a la observación, desde una perspectiva positivista en la antropología, da cuenta de una determinada

³ Al llegar a mi casa y elaborar las observaciones de campo, me daba cuenta de que esta confusión se debía al elevado grado de participación en las actividades de la escuela y que, aunque no lo percibiera cabalmente en las clases, en todo momento estaba “registrando”, es decir, realizando trabajo de campo desde mi posición de “antropóloga”.

concepción respecto al objeto de estudio: pretendiendo reproducir el modelo de las ciencias naturales, los hechos sociales son considerados directamente observables. Establecida tal separación entre el observador y el hecho observado, la participación del etnógrafo es concebida como problemática, en tanto atenta contra tal escisión. En suma, para la antropología positivista, la técnica privilegiada es la observación, situándose la participación en un rol más bien minoritario (Guber 2004).

Para una perspectiva interpretativa, por el contrario, participar adquiere otra importancia al modificarse el modo en el cual se conciben los hechos sociales: lejos de constituir “cosas” observables -de acuerdo a Durkheim-, los hechos sociales son considerados como construcciones. En consecuencia, más que observar acciones sociales, el etnógrafo interpreta su significado; para lo cual es preciso experimentar estos significados simultáneamente con los actores sociales con los cuales interactúa. Acorde con este cambio de perspectiva, se produce un pasaje desde una preeminencia de la observación -observación participante- hacia un predominio de la otra técnica, por lo cual resulta más apropiado hablar de una “participación con observación” o “participación observante” (Holy 1984, Guber 2004). La inserción del etnógrafo en la vida social de un grupo, compartiendo sus significados, implica atravesar un proceso de “socialización”, concibiendo el trabajo de campo como “rito de pasaje” (Da Matta 1978; 1987).

Según Velazco y Díaz de Rada (1997: 27), el trabajo de campo concebido como un proceso de “socialización” supone que el investigador asuma su rol de aprendiz dentro de una cultura. En este sentido, es preciso aclarar que el investigador fue socializado previamente en su propia cultura. Por lo tanto, experimenta una segunda socialización. Atravesar este proceso, tal como sucede en los ritos de pasaje, significa retirarse voluntariamente del mundo cotidiano para adentrarse en un mundo marginal y peligroso, retornando a la propia sociedad en un estado diferente al inicial (Da Matta 1987: 151). Teniendo en cuenta lo señalado en esta breve descripción, es posible señalar que mi trabajo de campo en el contexto de la escuela de modelos, implicó un proceso de socialización en la cual observé participando activamente en una cultura diferente a mía. En lo que respecta a la relación entre observación y participación, fue esta última actividad la que predominó en dicho proceso. Antes de referirme a este, sin embargo, describiré las circunstancias que me llevaron a esta instancia.

Al comienzo del trabajo de campo, sumado a la realización de entrevistas y lectura de publicaciones -principalmente de moda-; asistí a varias sesiones de fotos invitada en la mayor parte de los casos por fotógrafos, quienes posibilitaron amablemente mi acceso a las mismas. Una vez iniciada la jornada de trabajo, debía alternar entre la observación -situada desde una prudente distancia, donde no estorbara el tránsito de los empleados- y conversar con las modelos en el momento que eran maquilladas y peinadas. Cabe señalar que era el fotógrafo quien regulaba dicha alternancia: al comienzo de la sesión, me indicaba acercarme a las modelos -“sólo cuando no están trabajando”- como una tácita consigna que debía observar para permanecer en el lugar.

Al asistir a estas sesiones y realizando nuevas entrevistas, comencé a advertir en el discurso de los actores un determinado número de “categorías nativas” utilizadas sistemáticamente por éstos para referirse a las diferentes “mujeres” que la modelo “transmite”: “*sexy*”, “*vulgar*”, “*come hombres*”, etc. Desde ese entonces, una significativa parte de mis sucesivos encuentros con los entrevistados se orientaba a explorar el significado de estas nociones. Al mismo tiempo, procuraba profundizar el sentido de las categorías relativas al proceso de “socialización” que la modelo atraviesa para trabajar como tal en el mundo del modelaje.

Fue en ese momento del trabajo de campo, cuando comencé a reparar progresivamente en las limitaciones que presentaba este tipo de encuentros como la única instancia para la aprehensión de tales categorías. Esas limitaciones se hicieron evidentes para mí durante el transcurso de una entrevista realizada a una alumna en una escuela de modelos⁴, a quien le pregunté cuál era el significado de la expresión “*caminar bien derecha*” a lo largo de una “*pasarela*”⁵. La entrevistada procuró primero explicar verbalmente el significado de la expresión. Puesto que sus dificultades eran visibles, le sugerí que se desplazara pretendiendo estar en un desfile, a lo cual accedió de buen grado. Los obstáculos que presentaba la verbalización desaparecieron con la expresión corporal: dar cuenta de los sentidos asociados al “*caminar bien derecha*” era una tarea que la entrevistada podía realizar exclusivamente caminando, puesto que fue de este modo como dicha noción había sido incorporada y comprendida.

Habituada, como estudiante universitaria, a recibir un conocimiento mediado por la teoría; me costó varios meses reconocer las visibles dificultades que expresaban algunos entrevistados para verbalizar un saber corporal que, como luego advertí, no había sido incorporado precisamente a través del lenguaje. Seguidamente, me pregunté cómo acceder a ese saber, de qué manera experimentarlo yo misma. Si la alumna de la escuela debió pararse y desplazarse para explicarme cómo se camina “*bien derecha*” en un desfile ¿porqué no alejarme de mi silla yo también, para aprender a caminar de ese modo? Dispuesta a tal experimentación, el siguiente paso consistió en decidir donde llevar esta a cabo. Por un instante, consideré acudir a una agencia de modelos, pero lo descarté al no confiar que el personal de este tipo de institución me permitiera llevar a cabo una investigación cuya condición es la participación constante⁶. Luego que la alumna de la escuela, accediendo a mi pedido, caminara unos pasos en el aula donde estábamos conversando, pregunté en el hall de entrada si estaban

⁴ Dicha institución había sido creada, a su vez, por una modelo quien asimismo era su directora.

⁵ La “*pasarela*” es el trayecto que la modelo recorre durante el transcurso de un desfile. La expresión “*caminar bien derecha*” (a lo largo de este trayecto) había sido mencionada ya por varios entrevistados. Interesada en ella, decidí preguntarle a la alumna de la escuela acerca de su significado.

⁶ Recordé asimismo que, en una oportunidad, había procurado realizar entrevistas en una agencia y, si bien el pedido no me fue negado, debí insistir bastante para que accedieran a ponerme en contacto con una modelo.

dictando cursos en ese momento y si podía inscribirme. La respuesta afirmativa de la empleada y su descripción del tipo de clases que la institución brindaba me entusiasmó: parecía haber hallado un sitio apropiado donde poder acceder a ese saber corporal.

El curso se inició a inicios del mes de octubre del año 2002 y finalizó a fines de abril del año 2003. Durante esos meses (los días sábados de 14 a 16 horas) asistí regularmente a diferentes tipos de clases -“*pasarela*”, “*maquillaje*”, “*fotografía*”, “*comportamiento social*”, etcétera- en las cuales, al igual que el resto de mis compañeras, realizaba los ejercicios indicados por los profesores de la escuela. De esta manera, se inició una nueva etapa en mi trabajo de campo, en la cual predominó la técnica de participación con observación. Como señalamos antes, el trabajo de campo -que comprende la presencia simultánea de estas dos actividades- implica atravesar un proceso de “socialización”, en el cual el etnógrafo se constituye en aprendiz. En mi caso, consistió en un proceso en el cual mi cuerpo estuvo presente en todo momento.

La utilización del cuerpo asumiendo la condición de aprendiz, es un elemento que Wacquant (2003) destaca en su etnografía “*Body & Soul. Notebooks of an apprentice boxer*”, traducido en castellano como: “Cuerpo y alma. Cuadernos etnográficos de un aprendiz de boxeador”. Este sociólogo francés -blanco y de contextura pequeña- se inscribió en un gimnasio situado en la zona sur de la ciudad estadounidense de Chicago, habitada en su mayor parte por población negra. Entrenándose en el gimnasio, Wacquant llevó a cabo su trabajo de campo, llegando inclusive a participar en una competencia amateur de boxeo. De acuerdo al autor, su experiencia como aprendiz implicó su iniciación en una destreza corporal, cuya transmisión se realizó en un modo mayormente práctico, sin recurso a la mediación de la teoría, en base a una pedagogía codificada y más bien implícita. A través de su trabajo de campo (que incluyó la observación directa y una intensiva participación), este sociólogo procuró aprehender los esquemas éticos, estéticos y cognitivos presentes en el universo de sus informantes. El cuerpo de este sociólogo constituyó, como este señala, una herramienta de investigación y un vector de conocimiento.

De acuerdo a Agar (1992), la elaboración de una etnografía da lugar a la aparición de “quiebres”. Esto sucede cuando el etnógrafo advierte, en el desarrollo de su trabajo, una falta de concordancia entre su propia tradición y la ajena; tradición que comprende esquemas a partir de los cuales se organiza la experiencia. Desde mi tradición de alumna de una carrera universitaria, he sido socializada -y aún lo soy- en el continuo ejercicio de la teorización. Al igual que el sociólogo francés, me enfrenté a un conocimiento cuyo modo de transmisión es principalmente práctico, basado en una pedagogía en la cual el aprendiz observa y aprende. A lo largo de mi trabajo de campo, se produjeron numerosos y significativos “quiebres”; uno de los cuales se originó cuando mi tradición teórica se enfrentó a una tradición práctica. Fue necesario trascender esta ruptura, para

que pudiera adaptarme a nuevo tipo de pedagogía. A continuación, describiré mi experiencia como alumna en la escuela de modelos, en cuyas clases participé accediendo a un conocimiento “no mediatizado por la teoría”. Comenzaré, sin embargo, por describir la instancia de presentación.

LA PRESENTACIÓN

Respecto a este momento, decisivo en toda investigación, Berreman (1962) afirma:

“Al llegar al campo, cualquier etnógrafo se enfrenta inmediatamente al hecho de tener que dar cuenta de sí ante la gente que él se propone aprender a conocer. Sólo cuando ha cumplido con esto puede proceder a la tarea de tratar de entender e interpretar el modo de vida de dicha gente”

Al dirigirme hacia la escuela (ubicada en un barrio céntrico de la ciudad de Buenos Aires) para asistir a la primera clase del curso, pensaba cómo presentarme frente a mis compañeros y los docentes de la institución: alumna o investigadora. Por un momento, estuve “tentada” de ocultar la segunda condición, pretextando ser una alumna más que deseaba hacer el curso, creyendo que lograría así una mejor “empatía” con mis pares.

Al inicio de la clase, el profesor de teatro preguntó a cada uno de los alumnos cuáles eran las razones por las cuales se habían inscripto en el curso. Estos esgrimieron diferentes motivos: una deliberada decisión de convertirse en modelo, la necesidad o el deseo de aprender diversas maneras de cuidar de su cuerpo o su presentación personal, etc. Al llegar mi turno, opté finalmente por explicitar las verdaderas razones de mi presencia: “*Estoy haciendo un trabajo de investigación para recibirme de antropóloga en la universidad y mi venida a la escuela tiene que ver con el trabajo*”. Luego de esta afirmación, el docente me elogió por mi -según él- “sinceridad”. Al mismo tiempo, yo comencé a sentirme más cómoda puesto que había expuesto frente a mí misma y a los demás las razones por las cuales concurría a la escuela. En términos de Berreman, el problema de la presentación estaba “aparentemente” resuelto.

Durante el transcurso del curso, en virtud de mi constante participación en las clases, pude observar cómo mi condición de investigadora resultaba “opacada” por la de alumna⁷. De hecho, en una oportunidad, al preguntarle a una profesora si podía hacerle una entrevista (a lo cual accedió) advertí en ese momento que ésta desconocía la razón de mi presencia en el lugar. Esto me produjo una doble sensación de perplejidad y decepción⁸.

⁷ Aunque, en varias ocasiones, alguna compañera me preguntaba acerca del trabajo que iba a realizar que nunca tuve problemas en responder sino que, más aún, ansiaba contestar.

⁸ Se trataba de una sensación personal, que no me interesaba que la profesora percibiera.

Días después, todavía sorprendida por el desconocimiento expresado por la docente y aún más por mi reacción frente a este desconocimiento, comencé a reflexionar acerca de las razones que me llevaron a sentirme de tal modo. En un primer momento, creí que la ignorancia manifestada por la profesora acerca de mi condición de investigadora se debía a que, dentro del contexto de la escuela, no importaba demasiado el hecho de que estuviera realizando un trabajo de investigación, en tanto y en cuanto pagara el curso correspondiente: lo más importante era pues mi status de "cliente"⁹. Sin embargo, pude percatarme más adelante que era mi constante participación lo que hacía primar mi condición de alumna, más allá del hecho de abonar o no el curso. Después de todo, lo que los profesores y compañeros contemplaban era otra "aprendiz" imitando las destrezas que se enseñaban en las clases.

Respecto a mi sensación de perplejidad y disgusto, luego de reflexionar varios días¹⁰, advertí una pretensión personal (no admitida en el momento) de ser reconocida en la escuela por la investigación que estaba llevando a cabo. Dicha aspiración podría ser expresada utilizando las siguientes palabras: *¿Cómo es posible que no se hayan enterado todos en la escuela de mi trabajo?*, si bien mi aparente ambición consistía en constanciarme con mis compañeras, lo que deseaba en realidad era más bien ser identificada como investigadora: no pasar tan desapercibida al fin y al cabo. Participar activa e intensamente en las clases utilizando el cuerpo me provocaba un gran agotamiento físico y mental. Al llegar a mi casa, como una exhausta aprendiz, añoraba mi estado inicial de estudiante universitaria, antes de comenzar el trabajo de campo; esto es, antes de iniciar mi "rito de pasaje" como etnógrafa, de acuerdo a Da Matta. Tanto como deseaba retornar a ese estado inicial, deseaba volver a los primeros momentos de la investigación cuando (sentada en una confortable silla) realizaba solo entrevistas. En suma, ocasionalmente me fastidiaba mi "invisibilidad" como etnógrafa en función de mi condición de aprendiz.

PARTICIPACIÓN CON OBSERVACIÓN

Desde el momento que me inscribí en el curso, decidí no llevar ningún elemento -anotador, grabador, etc.- para registrar lo que sucedía en las clases. Asumiendo mi condición de aprendiz, al igual que el resto de los alumnos, cumplía con los ejercicios indicados por el profesor. En general las clases seguían la siguiente dinámica: el docente ejemplificaba con su cuerpo los movimientos que debían llevarse a cabo y el grupo de alumnos intentaban emularla. Si el docente consideraba que el ejercicio había sido aprehendido satisfactoriamente, enseñaba uno nuevo y así sucesivamente. A mi entender, realizar anotaciones en tales circunstancias no sólo hubiese interferido con mi ejecución de las prácticas corporales sino también con la posibilidad de lograr una interacción satisfactoria con los docentes y mis compañeras.

⁹ Al igual que el resto de mis compañeras, abonaba el curso correspondiente.

¹⁰ Estas reflexiones no se produjeron en solitario, sino junto con mi directora de tesis.

Si bien anteriormente mencioné mi sensación de disgusto y decepción por no ser reconocida como investigadora; en ningún momento del curso consideré renunciar a mi rol de "aprendiz", más allá que este resultara frecuentemente agotador. Dejando de lado entonces el anotador, opté por interactuar con el resto del grupo realizando los ejercicios indicados por los profesores.

En relación al aprendizaje como aprendiz, Wacquant (2005: 454, 465) destaca que el mismo consiste en la trasmisión y el dominio de un conocimiento corporal que se lleva a cabo a través de la ósmosis práctica y una mimesis visual. Consiste en una pedagogía silenciosa de cuerpos que son adiestrados mediante la acción; adiestramiento que fue el mismo para todos los aspirantes a boxeadores en el gimnasio, cualquiera fuera su color de piel y sus intenciones al ingresar al circuito amateur o los rangos profesionales. Incorporar el conocimiento corporal a través de este modo, supone convertir gradualmente a un novicio en un miembro reconocido de un oficio mediante una pedagogía total que comprende aptitudes sociales, mentales y sensorio motoras.

Al decidir ser alumna de la escuela pretendía, como señala Wacquant, aprehender el conocimiento corporal requerido para el oficio de modelo, a través de un proceso de ósmosis práctica y de mimesis visual. Desprovista de un anotador, durante el transcurso de la clase "tomaba notas" mentalmente de lo que sucedía en esta, incluyendo los ejercicios indicados por los docentes. Al llegar a mi casa, escribía inmediatamente en el diario de campo lo ocurrido en la jornada, lo cual suponía reproducir en el papel los ejercicios enseñados, que variaban de acuerdo a las características de la lección recibida. A continuación describiré tres tipos diferentes de clases y de qué manera se desarrolló mi participación en estas.

Las clases de "pasarela" tienen por fin enseñarle a la futura modelo a caminar, exhibiendo diferentes tipos de vestimentas: vestidos de noche, trajes de baño, chales, etc. Para participar en estas clases, la alumna debe llevar zapatos de taco alto y falda corta con el fin de observar el movimiento de sus piernas al desplazarse. Iniciada la primera clase, la profesora -también modelo- pidió a los alumnos que caminaran "normalmente", como usualmente se desplazan cuando van por la calle. Seguidamente, estos recorrieron el salón de extremo a extremo mientras la docente comentaba los "defectos" que observaba: "*No camines encorvada, no te muerdas los labios, no mires en dirección al suelo, no muevas tanto los brazos*".

En las siguientes clases, la profesora fue incorporando diferentes movimientos -uno más complejo que otro- desplazándose ella misma por el salón, siendo imitada después por las alumnas. De este modo, a los movimientos "básicos" se le sumaron diferentes tipos de giros en la mitad del recorrido y al final de la "pasarela". Al mismo tiempo, la docente exhibió varias maneras de caminar conforme a la prenda que se llevaba puesta: traje de baño, vestido de noche, etc. Al transcribir las observaciones en mi casa, al no haber realizado anotaciones, precisaba recrear los movimientos a lo largo de una pasarela "imaginaria", utilizando el salón de estar. Asimismo, recreaba las

correcciones que los profesores habían marcado. En base a estas indicaciones, advertí progresivamente qué significaba caminar *“bien derecha”*: desplazarse con la cabeza erguida, erecto el busto, contraído el abdomen y sin quebrar la cintura, estableciendo una línea recta imaginaria que va de la cabeza a los pies. A esto se sumaba el desarrollo de un sentido de equilibrio, que se complejizaba al girar sobre un eje, procurando no tropezarse al utilizar tacos altos.

En la primera clase de *“maquillaje”*, la profesora dictó una lista de cosméticos que se debían adquirir para la siguiente semana: corrector de ojeras, delineador, sombras para ojos, etc. Asimismo sugirió llevar un anotador para registrar sus indicaciones. A la siguiente clase, en un aula iluminada con numerosos spots, el grupo se fue ubicando en unas banquetas situadas frente a un espejo empotrado en las cuatro paredes del salón. La docente¹¹ eligió al azar a una joven, comenzó a aplicarle diferentes cosméticos y el resto de las alumnas imitaba sus movimientos en sus propios rostros. Esta dinámica se repitió en las siguientes clases, al ilustrar diferentes tipos de maquillajes. Tal como ocurría con las clases de *“pasarela”*, en mi casa redactaba en el diario de campo lo sucedido en la clase. En varias oportunidades, advertí sin embargo que mis anotaciones en clase resultaban confusas y no lograba recordar la totalidad de lo indicado por la docente. Por lo tanto -al igual que ocurría con las *“pasadas”*- recreaba los movimientos enseñados en clase, maquillándome a mi misma frente a un espejo.

Las clases de *“fotografía”* tienen por objeto enseñar a las alumnas a encarar una sesión de fotos en forma *“profesional”*; lo cual significa indefectiblemente llegar puntual a la sesión, aceptar los requisitos que implica el trabajo evitando realizar objeciones al mismo. Asimismo, supone interrogar lo menos posible acerca de lo que debe hacerse, puesto que se parte de la premisa de que la modelo sabe cómo realizar su trabajo. Ser *“profesional”* implica, por otra parte, que la modelo responda al ideal de mujer que se desea *“transmitir”* en las fotografías¹². El siguiente fragmento, perteneciente al diario de campo, describe una sesión de fotos correspondiente a una de estas clases:

“Era la última clase de fotografía, un sábado 1 de marzo del 2003. Mientras les sacaban fotos a los alumnos varones, el conjunto de las alumnas nos cambiábamos de ropa en un cuarto. Al llegar nuestro turno, se repitió el esquema de las clases anteriores: primero nos sacaban algunos flashes (fotos) de prueba, para luego sacarnos fotos realmente. Cuando alguna joven, según el profesor de la clase de fotografía “exageraba” la pose intentando ser “sensual” en demasía, éste señalaba: “No te vayas a lo ‘gato’”. De la misma manera, cuando alguna alumna hacía una

¹¹ Quien asimismo trabaja maquillando a modelos en sesiones de fotos.

¹² La *“transmisión”* de un determinado *“estilo de mujer”* constituye el principal objetivo, para un importante número de entrevistados, del trabajo de la modelo.

pose "aniñada", le hacía la siguiente observación: "Tampoco te vayas a 'lo nena". En la clase anterior, intentando una alumna realizar una pose "insinuante", el docente le señaló: "Está bien que hay que ser sensual pero tampoco hay que irse al extremo de ser Silvia Suller"¹³. Mientras daba estas indicaciones, comentábamos entre algunas compañeras cuan difícil era posar y nos preguntábamos qué era lo que debíamos o no debíamos hacer para no irnos a tales extremos"

Es "posando" cómo la modelo, "dirigida" por el fotógrafo, se acerca al tipo de mujer que debe transmitir así como es "advertida" cuando se aproxima a un "tipo de mujer" no aceptado ("vedette", "niña" o "gato"). A través de la ejecución de diferentes movimientos frente a la cámara, los alumnos del curso aprenden a desempeñarse en una sesión de fotos. Fue "posando" yo misma como advertí finalmente, a través de la acción, los diversos sentidos que adquirirían las categorías relativas a los "estilos de mujer" antes mencionados.

Siendo alumna de la escuela, participé en una práctica corporal que supone la imitación, ensayo y error. Como mencioné anteriormente, nunca llevé anotador a las clases; excepto en el caso de las clases de maquillaje, pues así lo habían indicado. Por lo tanto, fue mi propio cuerpo el que funcionó como "anotador": tanto desfilando por la pasarela, maquillándome como "posando" frente a la cámara. Al traspasar mis anotaciones al diario de campo, me enfrentaba al desafío de elaborar un relato de una práctica inherentemente corporal y kinética; que había sido transmitida, adquirida y ejercitada más allá del lenguaje (Wacquant 2005: XI). Describir lo observado en la clase implicaba necesariamente recrear mi participación que se había llevado a cabo a través del cuerpo.

Asumiendo su condición de aprendiz de boxeador, Wacquant dio cuenta del proceso de incorporación de un "hábitus pugilístico"; esto es, un conjunto de esquemas mentales y corporales que definen al boxeador competente. En este sentido, el gimnasio es la fragua donde se moldea el cuerpo como un arma lista para ser confrontada en el ring. Al mismo tiempo, el gimnasio supone una "escuela de moralidad", es decir, un espacio donde se transmite la importancia de la disciplina, el apego al grupo, el respeto por sí mismo y los demás, etcétera. En definitiva, el desarrollo de una vocación pugilística (Wacquant 2005: 14-17). Por mi parte, haber asumido la condición de aprendiz de modelo me permitió acceder al "hábitus del modelaje", a los esquemas mentales y corporales requeridos para constituirse como "profesional". Mi participación en las clases de "pasarela" me permitió advertir el desarrollo de un determinado "porte corporal" como un elemento escénico que implica la restricción de movimientos espontáneos en favor de un andar controlado (Vigarello 1989: 176). Conforme avanzaban las clases, adquirir un "porte corporal" progresivamente más distanciado del caminar "normal". Adquirir este "porte" fue lo que permitió a las alumnas exhibirse frente a un público en el desfile organizado por la escuela a fines del año

¹³ Silvia Süller es el nombre de una conocida vedette argentina.

2002, evento al cual nos referiremos a continuación. En lo que respecta a las clases de *"maquillaje"*, a través de la descripción de los usos de los cosméticos y su aplicación sobre el rostro, reparé en la presencia de un *"esquema facial"*, donde determinados rasgos son considerados dignos de exhibición, mientras que otros deben ser ocultados. En el caso de mi rostro, por ejemplo, la profesora sugirió acentuar el área de los ojos y, en cambio, depilarme las cejas. Ojos, labios y mejillas deben estar pues a la vista de los demás mientras que cicatrices, vello facial así como acné constituyen objeto de disimulo. Respecto a las clases de *"fotografía"*, estas constituyeron una instancia en la cual no sólo tuve acceso a los esquemas mentales y corporales necesarios para representar diferentes *"mujeres"* frente al fotógrafo, sino también a la transmisión de un conjunto de valores relativos al modelaje como trabajo. Participar en este tipo de clases siguiendo las indicaciones del fotógrafo, me permitió dar cuenta del comportamiento *"profesional"* que la modelo debe desarrollar, en alusión al segundo eje tratado en la tesis: la importancia de la puntualidad, evitar objeciones y quejas al momento de *"posar"*, así como no preguntar qué se debe hacer y deducirlo uno. En el caso de la representación de *"mujeres"*, supone la habilidad de responder a las demandas del fotógrafo cuando este advierte que se está llegando a *"extremos"* femeninos no deseados; refiriéndome así a las representaciones colectivas analizadas en el tercer eje de la tesis: *"vulgar"*, *"sexy"*, *"inocente"*, etc.

LA SUBJETIVIDAD EN EL TRABAJO DE CAMPO

Según Velazco y Díaz de Rada (1997), teniendo en cuenta el aporte de Griaule, el trabajo de campo constituye un ejercicio de *"papeles múltiples"*, un *"juego de máscaras"* donde uno asume diferentes papeles: amigo, extranjero, oyente, etc. Al participar en la escuela, asumí principalmente el papel de alumna, frente a los docentes y mis compañeros. En escasas circunstancias, esta *"máscara"* daba lugar a la de investigadora: al solicitar una entrevista a la profesora que desconocía esta condición o al preguntarme alguna compañera acerca de las características del trabajo que estaba llevando a cabo.

A lo largo del trabajo de campo, según Guebel y Zuleta (1995: 95), son frecuentes las situaciones en las que se hace presente, a través de la interacción con el otro, la subjetividad del investigador. De acuerdo a las autoras, a través del examen de estas situaciones, estos fragmentos provenientes de las experiencias en el campo, es posible dar cuenta de las reglas sociales que se ponen en juego en el grupo estudiado. Esto significa convertir esos fragmentos en *"datos"* significativos para el trabajo.

Durante el trabajo de campo, en ciertas situaciones, advertí cómo se hacía presente mi propia subjetividad. En una primera instancia, consideré tales situaciones como *"obstáculos"* de los cuales debía *"desembarazarme"* lo antes posible para emprender la investigación. Estos *"obstáculos"* refieren, en primer lugar, a la influencia que ejerció en mí determinados estereotipos acerca de las modelos que se manifestaban en los comentarios que compañeros de la universidad y familiares me

hacían al describirles mi trabajo: *"las modelos son tontas"*. Otro tipo de "obstáculo" surgió al percibir cuan difusa me resultaba la línea que separaba mi condición de investigadora de mi participación como alumna de la escuela de modelos.

La imagen de las modelos como *"tontas"* no dejó nunca de estar presente a lo largo del trabajo de campo¹⁴. El ascendiente de esta imagen sobre mí fue tal que llevó inclusive a hacerme sentir que la propia elección del objeto de estudio me convertía a mí misma en *"tonta"*, temiendo que mi trabajo no fuera tomado en serio entre mis colegas. Esta doble sensación -resistencia y adhesión a los estereotipos- se incrementó significativamente al comenzar a realizar las observaciones en la escuela de modelos.

Mi constante participación e interacción con los alumnos y los profesores me llevó a poner en cuestión la condición de *"estupidez"* adjudicada a la modelo. Me preguntaba incesantemente en qué consiste tal condición y cómo se define cuando es aplicada a un determinado actor social. Paralelamente, me fui involucrando cada vez más en los acontecimientos cotidianos vividos en las clases. Tan inmersa estaba en la realización del trabajo de campo que llegué a sentirme *"ofendida"* por no obtener un lugar destacado en el desfile que la escuela realizó a fines del año 2002, en un centro de convenciones situado en la zona norte de la ciudad de Buenos Aires¹⁵.

Desplazándome por la pasarela el día del evento, experimenté una ambigua sensación. Por una parte, estaba satisfecha por el hecho de experimentar -o pretender experimentar- lo que una modelo siente en la misma situación. Por el otro, sentía más que nunca el peso de los estereotipos antes mencionados. Durante el transcurso de esa jornada, ocasionalmente perdía de vista el hecho de que estaba realizando un trabajo. Al ensayar con mis compañeras, las *"pasadas"* sobre la pasarela, olvidaba mi condición de antropóloga. Por el contrario, estaba más preocupada por el resultado de mi propia *"pasada"*, lo cual significaba procurar no tropezarme o equivocarme al realizar los giros, acordarme de mirar hacia el público y a los fotógrafos, etcétera. El día del desfile resultó, sin lugar a dudas, la jornada más extenuante que había experimentado hasta el momento: estaba exhausta por los nervios que implicaba participar en el evento, la vergüenza que significaba exponerme frente al público y el

¹⁴ En ocasiones, procuraba resistirme a estos estereotipos. En otros momentos, por el contrario, fastidiada por la intensidad del trabajo de campo, sucumbía a esos estereotipos y terminaba calificando yo misma a mis informantes como *"tontas"*.

¹⁵ Los organizadores del desfile habían dividido el grupo de alumnos en subgrupos vestidos con ropas de diferentes colores: rojo, blanco, negro, etc. En unos de estos subgrupos, se encontraba alumnas de una estatura cercana a un metro ochenta y las consabidas medidas -90 centímetros de busto y cadera y 60 de cintura-. Estas jóvenes saldrían varias veces a la pasarela -algunas vestidas con trajes de fiesta e, inclusive de novia-. El resto de los subgrupos -en uno de los cuales, estaba incluida- salían tan solo una vez a la pasarela.

esfuerzo de tomar nota mental de todas las conversaciones que escuchaba o los pequeños detalles significativos previos y durante el desfile¹⁶.

Acerca de las situaciones personales vividas por el investigador en el campo, Guber (1995), afirma:

“Sostendré aquí que los investigadores podemos transformar episodios en apariencia anecdóticos y personales en instancias de conocimiento aplicando a ellos el mismo tratamiento que daríamos a materiales más convencionales”

Tal como señalan los autores anteriormente mencionados, los episodios personales o las experiencias vividas en el campo pueden ser convertidas en instancias de conocimiento, “datos” significativos en el marco de una investigación. En este sentido, días después del desfile, comencé a reflexionar acerca del “disgusto” experimentado al no haber sido elegida para las mejores “pasadas” del evento. Me pregunté entonces en qué medida este hecho -considerado como “dato”- daba cuenta de los mecanismos de selección que los organizadores del desfile tenían en cuenta al momento de escoger a las alumnas que ellos consideraban aptas para formar parte de esas “pasadas”. Dichos mecanismos (que me excluían a mí como otras alumnas) obedecen a un ideal corporal en virtud del cual se escogen jóvenes de una altura y medidas corporales determinadas. En numerosas ocasiones, varios entrevistados me comentaron que la altura -a partir de ciento ochenta centímetros- y las magnitudes -busto, cintura y cadera- constituían las condiciones de entrada para insertarse en el modelaje. En mi caso, mido ciento sesenta y seis centímetros y mis medidas corporales no son precisamente las de una modelo. Al seleccionar a quienes cumplían con los requisitos de inserción a la profesión, los profesores estaban obrando conforme a los ideales corporales imperantes en el modelaje¹⁷.

Sentirme “tonta” por haber elegido al modelaje como objeto de estudio me pareció, en su momento, un “obstáculo” del cual debía desembarazarme, si mi propósito era ser “objetiva” al realizar las observaciones. Más adelante, advertí que considerándolo como “dato”, el sentirme “tonta” podía ser analizado como una expresión de la contraposición entre los dos mundos en los cuales interactuaba. Por un lado, el entorno “intelectual” de la universidad, donde la inteligencia de los académicos nunca se pone en cuestión. Por otro lado, el mundo del modelaje asociado a la banalidad y la frivolidad, donde se cree que impera la “estupidez”. Como aspirante a ingresar en el mundo

¹⁶ Mientras nos maquillaban, peinaban y al realizar breves ensayos antes de salir a la “pasarela”, conversaba con mis compañeras respecto al desfile, como también, sobre temas ajenos al evento.

¹⁷ Si bien manifestaba que estas pautas estéticas me resultaban indiferentes, en realidad, afectaban mi “autoestima”. Al fin y al cabo, desde mi adolescencia estaba al tanto de esas pautas, las cuales se han extendido al resto de la sociedad, afectando de una u otra manera a las mujeres.

“intelectual”, opté por insertarme en un ámbito presuntamente contrario al universitario, donde las conversaciones cotidianas giran en torno al cuidado del cuerpo. Sin embargo, los mismos “intelectuales” que destacaban cuan “tontas” son las modelos, me preguntaban insistentemente si tal o cual modelo era linda o si tenía buen cuerpo. Paradójicamente, el menosprecio que exhibían por su falta de “inteligencia” resultaba indisoluble de un significativo interés por su belleza o atractivo físico. A primera vista, puede parecer “estúpido” quien dedica la mayor parte del día a este cuidado. Pero si trascendemos estos estereotipos, advertiremos que la modelo habla repetidamente del cuerpo porque este constituye su principal herramienta de trabajo. Tal como una vez, comentó una entrevistada: *“el cuerpo es mi empresa”*. En consecuencia, para una modelo hablar incesantemente del cuerpo, significa hablar del propio trabajo.

El trabajo de campo que llevé a cabo en la escuela me permitió, participación mediante, un acceso al proceso de “socialización” que la alumna atraviesa para transformarse en modelo: incorporando un saber aprehendido a través de la imitación, prueba y error. En su momento me pareció -y aún lo creo- el modo más apropiado para insertarme en el mundo del modelaje. Utilizando mi propio cuerpo, me aproximé al conocimiento práctico y no verbalizado de los criterios estéticos femeninos que la modelo debe cumplir para cumplir con su trabajo. Las dificultades que observé en los actores al expresar con palabras nociones incorporadas mediante el uso del cuerpo, las experimenté luego yo misma al elaborar los registros de las clases: constantemente necesitaba recrear ciertos movimientos para trasladar un saber práctico al discurso escrito.

CONCLUSIÓN

Para Velazco y Díaz de Rada (1997), la originalidad metodológica del trabajo de campo radica en la “auto instrumentalización” del propio investigador en su trabajo, es decir, su implicación personal en el mismo. Tal implicación supone asumir riesgos, contraer enfermedades así como experimentar variados estados de ánimo: sentimientos de desazón, desorientación, etc.

Esta implicación estuvo presente a lo largo de todo trabajo de campo realizado para la elaboración de mi tesis, a través de mi condición de aprendiz. Utilizarme a mí misma como un “anotador” para llevar a cabo las observaciones me facilitó un significativo acercamiento al proceso de “construcción social” de la modelo. No obstante, esa misma “auto instrumentalización” generó también los diversos estados de ánimo antes señalados: desazón, vergüenza al tener que exhibirme en ropa interior frente a otros, cansancio al interactuar con las compañeras intentando tomar notas mentalmente de lo ocurrido en las clases y recelo respecto de los estereotipos sobre las modelos. Esta última sensación fue constante y me hizo sentir, en muchas ocasiones, el deseo de “estar en otra parte” que no sea este ambiente tan criticado por muchos y conocido por pocos.

Mi objetivo en este trabajo fue transmitir mi experiencia como participadora observadora en la escuela exponiendo los siguientes aspectos: la presentación del investigador en un nuevo contexto, el proceso mismo de recolección de datos a través utilizando el cuerpo y los diversos estados de ánimo experimentados por el investigador que, lejos de constituir "obstáculos", constituyen una valiosa instancias de conocimiento.

Fecha de Recepción: 11/09/2006

Fecha de Aceptación: 9/06/2007

BIBLIOGRAFÍA

AGAR, MICHAEL

1992 "Hacia un lenguaje etnográfico". *El surgimiento de la antropología posmoderna*. Editoria Gedisa. Barcelona. España.

BERREMAN, GERALD

1962. "Detrás de muchas máscaras". *Society for Applied Anthropology*, Monograph, Nº 8. (traducción de la cátedra "Metodología y Técnicas de investigación de campo" perteneciente a la carrera de ciencias antropológicas. FILO. UBA).

COHEN, JEFFREY

2000. "Problems in the Field: Participant Observation and the Assumption of Neutrality". *Field Methods*, Vol 12, Nº 4, November, 316-333.

DA MATTA, ROBERTO

1987. *Relativizando. Uma introdução a Antropologia Social*. Editora Rocco. Rio de Janeiro. Brasil

1978. *O ofício de Etnólogo, ou como Ter "Anthropological Blues". A Aventura Sociológica. Objetividade, Paixao, Improvisado y Metodo na Pesquisa Social*. De Oliveira Nunes, Eason (compilador). Zahar Edicoes. Rio de Janeiro. Brasil

DURKHEIM, EMILE

1993. *Las formas elementales de la vida religiosa*. Editorial Alianza. Madrid. España.

1982. *Las reglas del método sociológico*. Ediciones Orbis. Buenos Aires.

GUEBEL, CLAUDIA Y MARÍA ISABEL ZULETA

1995. "Yo hablaba y no me miraban a los ojos. Reflexiones metodológicas acerca del trabajo de campo y la condición de género". *Revista Publicar. Antropología y Ciencias Sociales, Revista del Colegio de Graduados en Antropología*, Buenos Aires. Nº 5.

GUERSCHMAN, BÁRBARA

2003. "Medidas, modales y actuación. Los usos sociales del cuerpo en el Mundo del Modelaje". *Tesis de Licenciatura defendida en el mes de noviembre del año 2003*

GUBER, ROSANA

1995. "Antropólogos nativos en la Argentina. Análisis reflexivo de un incidente de campo". *Revista Publicar. Antropología y Ciencias Sociales. Revista del Colegio de Graduados en Antropología*. Buenos Aires. Año 4, Nº 5.

2004. *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Editorial Paidós. Buenos Aires. Argentina.

HOLY, LADISLAV

1984. "Teoría, metodología y proceso de investigación". ELLEN, R. (ed.) *Ethnographic research: a guide to general conduct*. London, Academic Press, 1984. (traducción de la cátedra "Metodología y Técnicas de investigación de campo" perteneciente a la carrera de ciencias antropológicas. FILO. UBA).

VELAZCO, HONORIO Y ANGEL DÍAZ DE RADA

1997. *La lógica de la investigación etnográfica*. Editorial Trotta. Madrid. España.

VIGARELLO, GEORGES

1989. "El adiestramiento del cuerpo desde la edad de la caballería hasta la urbanidad cortesana". *Fragmentos para una historia del cuerpo humano*. Editorial Taurus. Madrid. España.

WACQUANT, LOÏC

2005. "Carnal Connections: On Embodiment, Apprenticeship, and Membership". *Qualitative Sociology*, Vol 28, Nº 4, Winter.

2004. *Body and Soul: Notebooks of an Apprentice Boxer*. Oxford University Press