



Espacios en Blanco. Revista de
Educación

ISSN: 1515-9485

revistaespaciosenblanco@gmail.com

Universidad Nacional del Centro de la
Provincia de Buenos Aires
Argentina

Milstein, Diana

Etnografía con niños y niñas: oportunidades educativas para investigadores
Espacios en Blanco. Revista de Educación, núm. 25, junio, 2015, pp. 193-211
Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires
Buenos Aires, Argentina

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384541744011>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Etnografía con niños y niñas: oportunidades educativas para investigadores

Ethnography with children: educational opportunities for researchers

*Diana Milstein**

Resumen

Escribir acerca de Etnografía con niños y niñas presenta una doble complejidad conceptual. Necesitamos exponer a qué nos referimos cuando decimos "Etnografía con" y una explicación de un modo de ver a los niños y a las niñas, como quienes pueden hacer una contribución relevante a la comprensión de nuestros mundos sociales y culturales. Para entender algunos de los aspectos relevantes de esta contribución, propongo pensar la Etnografía con niños y niñas como un proceso educativo para investigadores. De ahí que en este artículo, en lugar de poner el foco en los niños y las niñas como aprendices, lo pondremos en los investigadores para preguntarnos sobre las oportunidades y posibilidades que abre la Etnografía con niños y niñas, para que esos adultos aprendan. Para ello, comienzo presentando de manera breve en qué consiste la Etnografía a la que me refiero y cuál es el sentido que le otorgo al término "con". A continuación desarrollo brevemente mi visión de los niños y las niñas como colaboradores en la investigación etnográfica. Luego, utilizando dos ejemplos, muestro la capacidad que tiene el trabajo etnográfico con niños y niñas para crear posibilidades de aprendizaje para los adultos.

Palabras Clave: Etnografía con niños y niñas; investigación educativa; comprensión.

Abstract

Writing about Ethnography with children presents a double conceptual complexity. We need to expose what we mean when we say "Ethnography with" and an account of a way to see the Childs, like those that can make a significant contribution to understanding our social and cultural worlds. To understand some of the important aspects of this contribution, I propose think Ethnography with children as an educational process for researchers. In that sense, in this article, instead of putting the focus on children as learners, we are going to think about researchers seeking about the opportunities and possibilities opened by Ethnography with children, for those adults to learn. To do this, start presenting briefly what the 'Ethnography whit' and what is the sense that awarded him the term "with". Then, I develop my vision of children as partners in ethnographic research. Finally, using two examples, I show the ability of the ethnographic work with children to create learning opportunities for adults.

Key words: Ethnography with children; educational research; comprehension.

*Magister en Antropología Social (Universidad Nacional de Misiones) y Doctora en Antropología Social (Universidad de Brasilia). Profesora e investigadora del Departamento de Ciencias de la Salud de la Universidad Nacional de La Matanza e investigadora adscripta del Centro de Antropología Social del IDES. E-mail: diana_mils@yahoo.com.ar

La Etnografía: un enfoque en investigación social y cultural

No hace mucho tiempo, durante el inicio de un curso que dicté sobre la escritura en la investigación etnográfica, uno de los asistentes expresó la motivación que lo llevó a participar diciendo: "lo que más me gusta de la Etnografía me parece que es que tiene claro el punto de partida, pero no el de llegada". Si bien advertí que ninguna investigación tenía claro el punto de llegada, entendí que el comentario hacía referencia a un rasgo de incertidumbre sostenida y buscada, en la investigación etnográfica. Ese comentario ponderaba la relevancia de las preguntas por encima de las hipótesis que, como respuestas anticipadas, están siempre bajo sospecha de ser posibles distorsiones. Los etnógrafos tenemos que estar atentos para impedir que el impulso de las respuestas se nos imponga como guía antes que el de las preguntas, y ese riesgo existe porque las respuestas nos dan la tranquilidad de las certezas, mientras que las preguntas nos brindan el beneficio de la incertidumbre. El mundo de las certezas nos atraviesa como un modo de hacer las cosas y la investigación es un mundo de preguntas repleto de incertidumbres. No sólo el de la etnografía, el de cualquier investigación. Entonces, ¿cuál es la peculiaridad de la pregunta que nos hacemos los etnógrafos? Que se trata de una pregunta por la alteridad. La alteridad es una constante de la Antropología¹ vinculada al reconocimiento de prejuicios etnocéntricos. Los grupos tienden a valorarse y distinguirse a sí mismos de Otros a partir de creencias, patrones, reglas, valores propios que utilizan como si tuvieran un valor universal. Centrados en estos supuestos que operan muchas veces como predisposiciones, construyen identidades e imaginarios colectivos que los cohesionan como grupo y estimulan la propensión a considerar sus valores como superiores a los de los Otros. Las formas del etnocentrismo, así como de otros prejuicios de funcionamiento similar –generocentrismo, adultocentrismo, etc.- se construyen a través de prácticas y discursos a lo largo de la historia. Tanto la variación diacrónica como la sincrónica deben ser especialmente atendidas cuando desarrollamos una investigación etnográfica, no sólo para entendernos con nuestros interlocutores – denominados nativos en la jerga antropológica- sino y, sobre todo, para entendernos con nosotros mismos.

En Etnografía problematizamos fenómenos sociales vividos por grupos e individuos que caracterizamos como Otros. Ahora bien, el pensamiento occidental, en el que se gestó y desarrolló la Etnografía y en el que aprendimos los etnógrafos, se basa en una lógica binaria; ésta produjo pares en oposición, que construyeron dicotomías, que aprehendimos como existentes y dados, como propios de la naturaleza. Estas dicotomías tales como hombre/mujer, hombre/animal, indio/blanco, adulto/niño, están incorporadas a nuestras formas de percibir, sentir, hablar, leer, actuar y pensar, y por eso siempre están presentes de una manera difusa, casi imperceptible, conformando/constituyendo nuestros modos de plantear los problemas de investigación. Los etnógrafos necesitamos estar atentos y controlar el funcionamiento de estas dicotomías que constituyen los prejuicios etnocéntricos y distorsionan nuestros planteos, desde el momento que formulamos la primera versión argumentada y fundamentada de la pregunta de investigación porque ésta, está atravesada por una preocupación por la alteridad.

Los etnógrafos nos acercamos a lugares en donde suponemos que vamos a poder compartir algo de la vida con esos Otros. Vamos y nos insertamos en la vida de los Otros, así sea que esa vida transcurra en nuestro propio lugar de trabajo o nuestro barrio, o en un lugar ajeno a nuestra cotidianeidad. Esta modalidad de ir y meterse con los otros en sus vidas la denominamos trabajo de campo e incluye una variedad siempre abierta de formas de observar participando, participar conversando, escuchando, mirando, caminando y una variedad de formas de llevar un registro de estas actividades. Esta modalidad guarda relación con la importancia de estudiar de primera mano y documentar lo que la gente hace, dice y dice que hace en contextos particulares en los que llevamos adelante nuestro trabajo de campo para definir nuestros interrogantes, construir los problemas de investigación y alcanzar el propósito de comprensión de algún fenómeno social y cultural. Estudiar de primera mano significa que los investigadores nos vinculamos con lugares, sujetos y objetos y desarrollamos una observación sistemática de todo lo que acontece en las situaciones en que participamos y desde esa posición registramos, anotamos, documentamos la vida cotidiana. Estudiar de primera mano también significa que en ese "estar ahí" con los Otros, producimos

conocimiento antropológico en tanto éste es el resultado del trabajo empírico y analítico derivado de la colaboración del etnógrafo con los interlocutores de los grupos, las comunidades, las organizaciones e instituciones con quienes trabaja. Esto nos permite incorporar las perspectivas de los actores involucrados en las vidas cotidianas que compartimos y así entender sus interpretaciones que son parte constitutiva de las realidades que nos interesa conocer, entender y describir. Las descripciones etnográficas son informes narrativos e interpretativos con datos organizados como evidencias que especifican aquello que es necesario conocer para que los acontecimientos se tornen inteligibles.

Un trabajo etnográfico consiste en un proceso de exploración, estudio y descripción comprensiva de fenómenos sociales y culturales de uno o más investigadores con sujetos para producir conocimientos nuevos; un modo de aprehender la alteridad para acceder a construir preguntas sobre aspectos de la sociedad y la cultura que pueden dar lugar a actuar sobre los discursos y las prácticas. De ahí que siempre incluye poner en discusión el lugar que ocupan los interlocutores en las investigaciones etnográficas en el trabajo de campo, en el trabajo analítico y en el de producción y comunicación del saber elaborado. Y siempre incluye también poner en discusión la posición del etnógrafo. Los lugares y las posiciones definen relaciones y a su vez, se definen dentro del ámbito de las relaciones que entablamos. En el caso de la Etnografía que estoy proponiendo, procuramos que sean de mutuo consentimiento, colaborativas, de beneficio recíproco.

En el caso de las investigaciones en las que practicamos Etnografía en colaboración², incluye un conjunto de tareas compartidas: co-formulación de preguntas de investigación, trabajo de campo en colaboración y co-autoría. Etnografía en colaboración supone la posibilidad cierta de construir datos e interpretaciones incorporando herramientas conceptuales y modos reflexivos de análisis tanto para los interlocutores como para los investigadores. Es una invitación a que la construcción de conocimiento que siempre producimos los etnógrafos en y con el campo, la realicemos de manera explícita y convenida con nuestros interlocutores-colaboradores.

Acerca de los niños y las niñas: contra las predisposiciones adultocéntricas

Los etnógrafos han sido comparados con aprendices porque el proceso de investigación incluye inexorablemente alguna forma de socialización del investigador que requiere aprender modos de comunicación e interacción, reglas de comportamiento, normas de uso del espacio y el tiempo, etc. A diferencia de otros procesos socializadores, el etnógrafo busca, desea y espera experimentar esa socialización, hacer un seguimiento con control de la misma, porque este proceso le va a permitir encontrar claves de sus posibles descubrimientos. Como cualquier niño o niña deseosos por aprender, los etnógrafos nos interesamos por todo aquello que consideramos, sospechamos que nos informa y nos despierta curiosidad y utilizamos sus mismos métodos -mirar, escuchar, tocar, preguntar, observar, probar, etc.- y tratamos de estar muy atentos para advertir lo que no sabemos, no entendemos o contrasta con lo que ya sabemos.

Esta similitud nos da una primera pista para acercarnos a la noción de niños y niñas como colaboradores en investigaciones etnográficas. ¿Qué nos vuelve equiparables a los niños y los etnógrafos con respecto a la capacidad para investigar etnográficamente nuestros entornos sociales y culturales? ¿Qué nos distancia en cuanto a esta capacidad? Antes de dar respuestas a estos interrogantes, aclaro que me refiero a niños mayores de 10 años con quienes he realizado etnografía en colaboración. Esto no significa que mis argumentos no puedan ser útiles para pensar a niños menores de esa edad, pero en este caso no hago alusión a ellos.

Nos equipara desconocer una gran parte de lo que sucede a nuestro alrededor, de lo que hacen y piensan las personas que comparten nuestra vida cotidiana; estar interesados por conocer lo que ignoramos y aproximarnos a esas personas; tratar de entender el medio social en el que desarrollamos nuestras actividades cotidianas; preguntarnos por lo que sucede y no encontrar respuestas; desconcertarnos ante situaciones y actitudes que no sorprenden a la mayor parte de la gente que vive esa cotidianeidad; producir interpretaciones acerca de las

vivencias; utilizar nuestros lenguajes y, sobre todo, el lenguaje verbal para organizar y comunicar esas interpretaciones; contar con cierto grado de autonomía para actuar, pensar y sentir.

Nos distancia el hecho que los etnógrafos decidimos acercarnos a un mundo cotidiano que desconocemos o hacemos esfuerzos por producir en nosotros el distanciamiento o desfamiliarización de un mundo social y cultural próximo; hacernos preguntas como parte de problemas de investigación que se encuadran en temas relativos a tradiciones disciplinares; ser considerados jóvenes o adultos por edad y generación, estudiar y entrenarnos para desempeñarnos como investigadores.

Este modo de pensar lo que nos asemeja y nos diferencia en cuanto a posiciones frente al mundo que nos rodea y acciones que llevamos adelante los investigadores que realizamos etnografía y los niños, resulta útil para comprender las posibilidades que presenta incorporar a estos últimos como colaboradores. Asimismo lo propongo como un punto de partida para sortear la dicotomía adulto-niño, incorporada a nuestra cosmovisión, que presupone una desigualdad "natural" de los niños. Porque la oposición adulto –niño acepta una división entre niño asociado a la naturaleza, a la irracionalidad, a la pasividad, al juego, a lo doméstico, y adulto relacionado con la cultura, la racionalidad, la actividad, el trabajo y lo público (Prout, 2005, Muller, 2012).

La categoría niñez así como la adjetivación infantil, históricamente tal como ha sido construida en las sociedades occidentales, permite constatar que las dimensiones físicas de los niños han operado como marca distintiva que se extiende hacia atributos de minoridad en lo cognitivo, social y afectivo y da como resultado una caracterización de los niños como seres carentes, incapaces, deficitarios, dependientes por su propia condición biológica y ontológica. Asimismo esta forma de concebir la niñez incluye la exacerbación de los rasgos que homogeneizan a los niños como grupo social y la invisibilización de aquello que la heterogeneizan: clases sociales, edades, generaciones, nacionalidades, etnias, religiones, etc. Se produce así un conjunto social cuyo rasgo identitario es la evidencia biológica, física y ontológica de su poco desarrollo, de la cual deriva su condición social como sujeto

dependiente, carente e incompetente. Esta naturalización de los niños como seres con escaso desarrollo de capacidades, de competencias, ha llevado a considerarlos como individuos necesitados de acciones socializadoras por parte de quienes cuentan con las competencias y las capacidades para ello. De ahí que algunas tradiciones dentro de la Sociología, la Antropología, la Historia, la Psicología y la Educación³ han desarrollado la idea de agentes socializadores provocando una distorsión en la comprensión de la relación social con los niños. Efectivamente los niños son socializados, pero ese aspecto del proceso vivencial y experiencial no debe ocultar, que los niños al mismo tiempo se socializan. El *se* indica lo que hacen consigo mismos y desde sí mismos. Como veremos más adelante, uno de los aspectos que sobresalen cuando los etnógrafos contamos con niños colaboradores en nuestras investigaciones es que aprendemos al compartir cómo se socializan y cómo nos socializan a los adultos/investigadores.

La dicotomía niño-adulto que, como señalamos más arriba está asociada a otras como hombre-mujer, indio-blanco, negro-blanco, opera como prejuicio en las relaciones que establecemos con el mundo social y produce distorsiones en nuestros modos de percibir, actuar y entender en la medida que no logramos advertir cómo la hemos aceptado irreflexivamente.

En particular, en la Antropología, las descripciones etnográficas han incluido niños y niñas como nativos pero eso no implicó que tuvieran el mismo *status* que los adultos nativos. Fueron muy pocas las etnografías que antes de los años 90 incluyeron a niños y niñas entre las perspectivas de actores con las que los investigadores elaboraron sus interpretaciones⁴, pero esta mención no invalida que “podemos afirmar, sin duda, que la vida cultural y social de los niños tuvo una participación casi irrelevante en la construcción del saber antropológico a los lados de los primeros 100 años de existencia de la Antropología como disciplina científica” (Nunes, 2003: 31). Hacia finales de los años 80 y principios del 90 del siglo pasado, se produjo un movimiento radical que puso en cuestión el conjunto de presupuestos equivocados desde los que se había pensado la infancia⁵. Las investigaciones que provocaron estos cuestionamientos impactaron en temas centrales de la Antropología y en los debates sobre niñez e infancia. En estos debates un

aporte particularmente relevante se vincula a las variadas etnografías que han desarrollado argumentos consistentes que muestran

“a los niños y las niñas como sujetos sociales con posiciones en la estructura social de acuerdo al entrecruzamiento de variables de clase, etnia, raza, género, nacionalidad, edad y generación. Un aspecto fundamental de sus identidades como niños y niñas se constituye en su relación con I@s adult@s. Se les reconoce, al igual que a todos los demás actores sociales, capacidad de agenciamiento y autonomía relativa, lo cual incluye capacidad de reflexión e interpretación y de cambiar e influir en los eventos y situaciones de la vida en que participan” (Milstein, 2011: 223).

Esta visión sobre los niños asume la necesidad de un trabajo constante y profundo contra las variadas formas que adopta la distorsión adultocéntrica que no sólo desfigura y altera la percepción de los adultos sobre los niños, sino también de fenómenos de la vida social, llegando a volverse invisibles como producto de esta distorsión.

Trabajando en equipo con niños

Durante el tiempo que desarrollamos una investigación etnográfica, los investigadores dedicamos un período importante de trabajo a mirar y escuchar para aprender. Tratamos de estar muy atentos porque sabemos que nuestras percepciones están entrenadas para realizar selecciones y ordenamientos que no advertimos. Para contrarrestar este modo de aproximación y conocimiento, conversamos con las personas que comparten y compartieron momentos y lugares con nosotros e intentar ver a través de sus ojos y escuchar a través de sus oídos. Trabajar en equipo con colaboradores nativos amplía las oportunidades para que podamos ver, escuchar y entender más ajustadamente lo que sucede. Pero estas oportunidades debemos buscarlas y trabajarlas en nosotros para que resulten situaciones de aprendizaje. Luego de presentar muy brevemente un equipo de investigación con colaboración de un grupo de niños, el proyecto que nos propusimos desarrollar, el modo de trabajo y dos ejemplos de situaciones que ofrecen elementos para pensar oportunidades de aprendizaje para los adultos.

Entre los años 2010 y 2012 dirigí un equipo de investigación conformado por dos profesoras con quienes trabajaba en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Comahue -Carmen y María Teresa-, un becario - Jesús- y una estudiante de grado -Silvina-. Después del cuarto mes de trabajo de campo en el barrio seleccionado para ello, incorporamos al equipo a nueve pobladores del barrio, alumnos y alumnas de 4to, 6to y 7mo grado de escuelas primarias del mismo barrio -Pedro, Nico, Yony, Yon, Elías, Marcos, Fernanda, Ruth y Viole⁶- quienes realizaron con nosotros trabajo de campo y de escritura. El proyecto se proponía estudiar algunos de los factores substanciales del proceso novedoso de desestructuración que sufrieron las escuelas de esas áreas urbanas, para entender sus transformaciones en el orden de las relaciones laborales, políticas, de enseñanza y aprendizaje, de vínculos con los lugares donde están emplazadas, con la gente y con las instituciones locales, provinciales y nacionales. Seleccionamos un barrio y dos escuelas de la zona Oeste de la ciudad, que se había poblado desde los años 90. El barrio se llama Toma Norte, está situado en el noroeste de la ciudad, en una zona típica de ondulación y elevación de terreno de tierra arcillosa, áridas y con poca vegetación. Era un área que se consideraba no apta para ser urbanizada -se la considera de alto riesgo para el paso de tendidos de redes de gas de alta presión y de electricidad y no tiene agua-, pero se pobló de todas maneras con grupos de personas más o menos organizados que tomaron terrenos fiscales y unos pocos planes de vivienda organizados por el gobierno provincial. Actualmente la zona Oeste que incluye Toma Norte es el área de la ciudad más densamente poblada, residen alrededor de 100.000 habitantes, más de un tercio de la población de la ciudad.

Con los niños nos interesaba entender su participación y la de los familiares y los significados y valoraciones que los vecinos adultos, jóvenes y niños le otorgaban a las escuelas en la vida barrial. El trabajo de investigación con este grupo de niños se desarrolló entre junio y diciembre de 2010 y marzo y octubre de 2011.

“Nos encontrábamos una o dos veces por semana durante un periodo de dos o tres horas en que realizábamos conversaciones grupales, sentados alrededor de una mesa del comedor mientras tomábamos mate, alguna

gaseosa y comíamos galletitas que siempre llevábamos nosotros. Luego, recorríamos calles, visitábamos casas, plazas, la canchita de fútbol, subíamos y bajábamos bardas, participábamos de festejos barriales, entre otras propuestas que, en su mayoría, surgían de los chicos y las chicas. En todos esos recorridos, desde el comienzo, los niños incorporaron el uso del grabador, la cámara de fotos y un cuaderno en el que solían tomar notas de las conversaciones que manteníamos entre nosotros y con los vecinos. Caminar, observar y entrevistar a otros niños y vecinos del lugar, fueron las actividades que nos permitieron conocer cómo percibían los chicos el lugar y lo que pensaban los vecinos acerca del barrio y la escuela en la que estábamos trabajando. Con ellos trabajamos en la formulación de interrogantes, en actividades de campo y análisis de los documentos de campo (registros escritos, grabados, fotografías). Como un resultado de la tarea de investigación del equipo investigador de niños y adultos, editamos en conjunto una publicación de un libro ilustrado que circuló en el barrio y en la escuela con el nombre *'Grupo conociendo Toma Norte'*. La primera actividad de este proceso de edición consistió en observar y comentar en grupo las fotografías que habíamos tomado durante los paseos, recorridos, visitas, reuniones, etc. Esta actividad se completó con una primera selección que sirvió como punto de partida para agrupar, y ese agrupamiento dio origen a las 4 secciones que constituyeron el libro: *'El grupo comienza su leyenda'*, *'Aprendiendo'*, *'Lugares'* y *'Planos'*. Cada sección presenta fotos y/o dibujos con comentarios breves manuscritos. El libro fue confeccionado artesanalmente en hojas de cartón de 30 x 30 cm. unidas por un hilo blanco de cordón. Tiene 24 páginas y por sus dimensiones y características, los niños lo denominaron 'libraco', libro grandote" (Milstein, Jaramillo y Pujó, 6: 2011)

Un escenario: el Comedor

El lugar de encuentro y trabajo lo dispusieron los chicos y era el Comedor Comunitario al que concurrían diariamente a comer cuando ya caía la tarde. Nuestra idea era desarrollar las actividades con el grupo de niños en una de las escuelas fuera del horario escolar. No fue posible porque la escuela se cerraba y quedaba bajo custodia cuando finalizaba el horario de clases. El Comedor Comunitario tenía un salón amplio donde los chicos decían que *se hacía de todo*. Nosotros de a poco fuimos descubriendo en qué consistía ese *se hace de todo*, había que aprender a mirar y a escuchar para entender qué incluía el *todo*. Las primeras veces íbamos al Comedor sin preguntarnos mucho acerca de lo que allí se hacía. La comunicación de los chicos fue para nosotros clara y el *todo* incluía nuestra actividad. Para la parte del equipo conformado por los adultos, la posibilidad que nos habían abierto los chicos de tener un lugar allí para trabajar era formidable porque daba una inserción inmediata en el barrio que fue una especie de regalo inesperado. Para el grupo de chicos ir al Comedor no era

extraordinario ni particular, pero estar con nosotros allí, era diferente. Sin embargo nosotros no descubrimos esa diferencia hasta un tiempo después.

El funcionamiento de ese Comedor estaba organizado por un hombre joven que también lideraba una Liga de Fútbol de la zona y que junto con otro hombre llevaban a cabo la organización de la adquisición de alimentos que cocinaban él con algunas mujeres. Todos tenían vínculos de diverso tipo con el Municipio, con organizaciones políticas y religiosas y conseguían aportes para el Comedor de, al menos, algunos supermercados y de la propia Municipalidad. Las mujeres y uno de los varones servían comida para alrededor de 40 o 50 chicos y chicas del barrio. Estos chicos además de cenar y tomar la merienda allí, participaban de actividades, principalmente los campeonatos de fútbol, pero también algunos concurrían a la iglesia dominical. En el mismo Comedor también funcionaban clases de apoyo, venta y distribución de ropa usada, clases de gimnasia, se festejaban algunos aniversarios de personas vinculadas con quienes organizaban en el comedor cumpleaños, bautismos, etc. El lugar donde funcionaba el Comedor era amplio. Además del espacio donde se cocinaba con mesadas largas y equipado, había un salón donde se organizaban las mesas, algunas con caballetes, y se disponían los bancos. En un pequeño apartado había una mesa, una computadora y estantes. Y detrás había un espacio abierto. Las reuniones del grupo de investigadores siempre se realizaban en momentos en que el Comedor no era utilizado para otra actividad. Mirado de este modo parecía que habíamos comprendido perfectamente el tipo de lugar que era el Comedor, el modo que se usaba y el lugar que nosotros teníamos allí. Sin embargo, algo no habíamos sabido mirar los adultos "extranjeros".

Cuando los chicos seleccionaron las fotos para el "libraco" que condensaba la experiencia del primer período de trabajo de investigación con ellos, eligieron esta foto (**Figura I**) para iniciar la primera sección del libro. La edificación

Figura I



representada es la fachada del Comedor Comunitario, el que va caminando de espaldas es uno de los chicos del grupo y la leyenda la escribió también uno de los chicos. Esta imagen con esta leyenda instaló otra funcionalidad a este lugar: "donde realizamos nuestro trabajo". En este Comedor trabajan los chicos y el trabajo, como narra el libro a través de sus secciones, no consiste ni en cocinar y comer, ni en hacer gimnasia, ni en aprender religión. Es una actividad diferente que está vinculada a la "leyenda" de este grupo -siguiendo el nombre que le pusieron a la primera sección- a cómo cuentan la breve historia de su existencia.

El Comedor quedó identificado como lugar de trabajo de un grupo de investigadores de la Universidad y de la escuela primaria, adultos y niños que leían, debatían, entrevistaban, fotografiaban, contaban, escribían, dibujaban y sobre todo, tenían una historia colectiva para contar sobre su propia existencia en el lugar donde vivían. En el *todo* la perspectiva de estos niños privilegió una actividad inédita que fue el resultado de un trabajo compartido pero que los adultos no pudimos entender hasta que los chicos armaron esa imagen, esa escena en ese escenario, síntesis de lo que ellos habían aprendido y pudieron enseñar.

Otro escenario: la escuela

Cohherentemente con la decisión de no utilizar la escuela como espacio de reunión del grupo de investigadores, los chicos del equipo no relataban en las escuelas lo que hacíamos con el grupo de investigación aunque compartían con sus familias, vecinos, pares y otras instituciones barriales. A la vez, cuando los adultos investigadores contábamos nuestro trabajo con los niños y las niñas a docentes en las escuelas, éramos respetuosamente escuchados pero no impactaba, más allá de la admiración que despertaba entre algunas maestras. Por otra parte, la escuela como tema para el estudio investigativo de los niños y las niñas ingresaba escasamente entre las temáticas de interés. Esta poca relevancia otorgada a la escuela como parte de las vidas de los niños y las niñas, tal como expusimos en el Informe Final de Investigación, fue un hallazgo que nos permitió problematizar las distancias que también los adultos -familiares, docentes y porteros/as- advertían con relación a las familias que envían a sus hijos e hijas a las escuelas y comprender algunos

significados y valoraciones que los actores de la vida social le otorgan al proceso de transformación de las escuelas (Milstein y otros, 2012: 10)

Un encuentro en la entrada de una de las escuelas primarias con un grupo de varones de ambas escuelas aportó modos de mirar y escuchar notables para nuestro aprendizaje.

Una mañana del mes de marzo de 2011, nos encontramos María Teresa y yo con Marcos y Nico en la puerta de una de estas escuelas. Las clases oficialmente habían comenzado cuatro días antes de nuestro encuentro pero en la escuela aun no, porque las condiciones edilicias no lo permitían. Docentes, directivos y auxiliares de servicio iban diariamente y yo fui con otra investigadora por la mañana. Apoyados en el portón y prácticamente cubriendo el ingreso estaban Marcos, Nico y sus dos amigos apoyados en bicicletas. Marcos nos vio de lejos y dijo en un tono bien alto de voz: *-Hola dire!!-* por directora. Teresa se detuvo, lo miró sonriendo y Marcos se acercó corriendo. Nos saludamos muy cariñosamente los cuatro y sin parar de reír -supongo que todos por la confusión que había tenido Marcos-. Los otros dos niños miraban un poco extrañados la escena, uno de ellos tenía una pelota de futbol bajo el brazo:

“Los seis ya estábamos acomodados en el portón y uno de los chicos que no conocíamos dijo mirando a Teresa: *- eh! les pedimos a las maestras y no nos dejan jugar al futbol ahí, en el patio, no nos dejan entrar a la escuela.* Teresa miró, tal vez un poco confundida porque daba la impresión que este chico se quedó con la idea que ella era la Directora. Yo le pregunté: *-¿por qué no los dejan entrar a jugar?* El otro chico respondió que era porque no había clases y las maestras decían que no se puede. Marcos agregó: *-dejan entrar a jugar a los grandes que son cualquiera, y ahora no nos dejan a nosotros.*

Continuaron pidiéndonos que los dejáramos ingresar a la escuela para jugar a la pelota con palabras y con gestos muy expresivos incluyendo unir las manos como un ruego. Teresa y yo cruzamos miradas de desconcierto entre nosotras. Ninguna de las dos entendía lo que sucedía, ni las razones por las que no los dejaban jugar a la pelota a estos cuatro chicos. El portón de la escuela estaba abierto y al ingresar se puede directamente ir al patio que utilizaban habitualmente para jugar a la pelota, sin entrar al edificio de la escuela, por lo tanto podíamos ver que no había gente allí.

Teresa: *no podemos dejarlos, nosotras no somos de la escuela.*

Marcos respondió: *¿y qué hacen acá?*

Teresa: *estamos trabajando.*

Marcos: *¿y qué hacen trabajando en la escuela? Si ustedes no son de la escuela*

Teresa: *y nosotros también venimos a la escuela a trabajar con las maestras como cuando trabajamos con ustedes en el comedor, pero vos sabes que somos de la universidad.*

Nico quejándose: *es que en esta escuela nunca hay clases y qué quieren que hagamos. Venimos a jugar a la pelota y no nos dejan.*

Marcos: *y mejor que no tengas, ¿para qué querés clases?*

Nico: *yo quiero porque estoy en séptimo y si no me va ir mal en la secundaria porque acá no se aprende, porque no hay clases. Mi papá me quiere cambiar a otra escuela y yo no quiero.*

Diana: *y claro, vos estas en séptimo ya*

Nico: *yo tengo mis amigos pero acá "no se aprende una garcha"... "(Nota de campo 3/5/11).*

La conversación acabó cuando uno de los amigos propuso "*¡che! vamos a la otra escuela y nos metemos a jugar, total todavía falta para el recreo y no hay nadie!*". Hubo un rápido intercambio entre ellos mientras se iban y nos saludaban. Marcos y Nico con un beso y los otros dos con un '*chau*' desde lejos. Esta conversación sobre el ingreso al patio de la escuela duró unos 10 minutos.

Estos niños habían ido a la escuela en el horario en que habitualmente tenían clases para hacer algo allí. Algo que les gusta y que se hace en la escuela: jugar futbol. No ingresaron directamente al patio a jugar, como se hace en una plaza o en la canchita de futbol del barrio, sino que pidieron permiso. Como no les fue concedido por algunas maestras, esperaron a la autoridad, la directora, para solicitar ese permiso. Nuestra llegada y la confusión de una de nosotras con la directora aceleraron el entusiasmo por jugar futbol. Buscaron diversas maneras habladas y gesticuladas para que les permitiéramos el acceso al patio y al no lograrlo tomaron otra opción: ingresar por el muro al patio de la escuela de al lado donde no había adultos –custodios- que pudieran impedirlo.

¿Cómo sucedió que estando el portón abierto y a unos pocos pasos del patio los cuatro chicos no ingresaron? ¿Qué sucedió con nosotras que inclusive desconcertadas, funcionamos como barrera entre la escuela y la calle? ¿Qué miramos y qué escuchamos las investigadoras?

En la nota de campo escribimos que no entendíamos por qué no podían jugar futbol en el patio y tampoco las razones por las que no habían ingresado directamente, ya que en el patio no había nadie. Pero había gente. Nosotras dos funcionamos allí corroborando que en el patio de esa escuela ellos no podían jugar

fútbol, validando que el patio de la escuela era un lugar no permitido. Los chicos se dirigieron a nosotras pidiendo permiso, primero por una confusión, pero luego, sabiendo que no éramos maestras de esa escuela, nos otorgaron autoridad y con muchos argumentos razonables y bien comunicados, nos solicitaron el permiso. Ese patio vacío de gente donde los chicos querían jugar a la pelota estaba lleno de reglas que los chicos y nosotras pusimos en acción, sin que ninguna autoridad escolar lo indicara. Con malestar nosotras marcamos la frontera de lo no permitido, reproducimos el esquema de relaciones entre iguales y superiores, confirmamos el sentido de ese patio como espacio simbólico escolar. Es decir, como concreción de una trama de relaciones sociales constituidas para realizar ciertas y determinadas prácticas escolares, que incluyen una distribución preestablecida de acciones diferenciadas conforme a la posición que las personas ocupan en el interior de esas relaciones (Milstein y Mendes, 1999: 123).

En esta escena los dos niños que investigaban con nosotras nos colocaron en un dilema relativo a nuestra pertenencia a la escuela: ¿éramos o no éramos de la escuela?, ¿trabajábamos o no en la escuela? Para ellos definir nuestra pertenencia tenía un fin práctico. Si no trabajábamos en la escuela pero éramos adultas y nos otorgaban autoridad, estábamos en condiciones de darles el permiso para entrar al patio y jugar al fútbol.

Para nosotras en ese momento el dilema fue otro. No éramos maestras de esa escuela pero nos comportamos según las reglas de uso de los espacios escolares. El uso de los espacios de las escuelas, aun cuando impliquen alguna negociación, está siempre mediado por la presencia directa o indirecta de la autoridad escolar. Nosotras escuchamos los argumentos de los niños cargados de juicios críticos y fundamentados hacia la escuela y las maestras: no se aprende, nunca hay clases, dejan jugar a cualquiera pero no a los chicos de la escuela. Sin embargo, no pudimos cambiar el sentido del orden establecido y hecho cuerpo en nosotras que, vale la pena recordar, somos maestras y habíamos trabajado como maestras en escuelas de ciudades cercanas. Así fue como, al encontrarnos en la puerta de la escuela, de manera imprevista, con dos niños que habían integrado el

equipo de investigación, ninguna de las dos pudimos contrarrestar nuestra predisposición a actuar como adultas obedientes custodios del espacio escolar.

Ambos ejemplos nos permiten ver cómo lo que hacemos las personas en los espacios que compartimos, los modos que los ocupamos, las acciones que desplegamos, las interacciones entre nosotros y con los objetos, ponen en juego las reglas de uso aprendidas junto con las posibilidades de jugar con las mismas.

Oportunidades de aprendizaje

Lave y Wenger (1991) nos han llamado la atención sobre las dificultades que genera pensar el aprendizaje como un concepto general desvinculado de la situación en la que ese aprendizaje es incorporado y utilizado. Entender el aprendizaje en términos situacionales implica enfatizar una comprensión integral en la que el conocer y el aprender están vinculados, el significado es negociado y agentes, actividad y mundo social se constituyen mutuamente. En este sentido, el etnógrafo es aprendiz siempre. Si se relaciona con otros es porque esos otros tienen un saber a comunicar, es decir, en algún o algunos aspectos tienen mayor experticia que el etnógrafo. La situación etnográfica es una situación de aprendizaje, es aprendizaje situado. Se podría decir que este es uno de los supuestos básicos del trabajo etnográfico. En un sentido más general, es lícito afirmar que toda práctica social incluye una dimensión de aprendizaje, de circulación y aprehensión de saberes.

Ahora bien, esta afirmación adquiere un sesgo particular cuando el trabajo etnográfico en colaboración pone a los niños en situación de ser investigadores. Una acepción simplista de este planteo puede dar lugar a malentendidos, del tipo somos todos equiparables en cuanto a saber. No se trata de eso. Lo equiparable es que todos tenemos capacidad para aprender y para producir y comunicar conocimientos. En el trabajo en colaboración con niños se vuelve mucho más fecundo cuando se reconoce la presencia de saberes y la posibilidad de enseñarlos en sujetos que siempre están en situación de aprendices, y sólo de aprendices, por el hecho de ser niños y además alumnos.

Volviendo a los dos ejemplos, el del comedor y el de la escuela, asistimos a dos situaciones de aprendizaje diferentes y en cierto modo, contrapuestas. En el primer caso, si bien nos sorprendió y reconocimos como descubrimiento el cambio de definición de ese espacio social, cargado de otro significado, no habíamos advertido el proceso por el cual había tenido lugar ese juego de resignificación. No era un significado preestablecido, sino que se fue gestando en el transcurso de nuestro trabajo en común y constituyó un proceso genuino de aprender, de producir saber y de comunicarlo a otros por parte de los niños. En el segundo ejemplo, el de la escuela, niños y adultos jugaron el juego social de la escuela, de sus reglas incorporadas en unos y otros. El espacio social simbólico de la escuela no logró ser resignificado y unos y otros nos transmitimos, convalidamos y reforzamos, el sentido de ese espacio, aun a pesar de un cierto malestar.

Ninguno de estos procesos es simple ni lineal, suponen un retorno a lo vivido. Lo situado no implica inmediatez en el aprender. La situación no es un rasgo externo a lo aprendido, ni "el resultado de un aprendizaje basado en la experiencia informal" (Lave y Wenger, 1991: 33). En cualquier caso, se trata de volver a la situación para retomar lo que comenzamos a aprender –por ejemplo a redefinir el espacio del Comedor o a la imposibilidad de redefinir el espacio de la escuela- sin perder de vista la vinculación entre agentes, actividad y mundo social que dio lugar a que este aprendizaje fuera posible.

Recibido: 16/12/2014

Aceptado: 22/12/2014

Notas

1 "Alteridad 'capta' el fenómeno de lo humano de un modo especial. Nacida del contacto cultural y permanentemente referida a él y remitiendo a él, constituye una aproximación completamente diferente de todos los demás intentos de captar y de comprender el fenómeno humano. Es la categoría central de una pregunta antropológica específica" (Krotz, 1994: 9).

2 Sobre Etnografía en colaboración se puede consultar Lassiter (2005), Milstein y otros (2011), Peacock (2008), Rappaport (2007, 2008), entre otros.

3 Esta mención se refiere a los subcampos disciplinares que recortaron como objeto de conocimiento infancia/niñez y se ocuparon de indagar la socialización en términos de agentes y agencias socializadores, instituciones moldeadoras, adquisición de legado cultural, formación de personalidad psicosocial, mecanismos de interiorización de roles sociales, etc.

4 Entre estas podemos mencionar a Fernandes (1979), Goodman (1972), Hardman (1973), Mead (1928, 1931), Opie y Opie (1969), entre otros.

5 Sobre este tema ver Butler and Turner (1987), Díaz y Vázquez (2010), Hirschfeld (2002), James y Prout (1995), James, Jenk y Prout (1990), Nunes (2003), Punch (2002), Toren (1990), entre otros.

6 Proyecto de investigación "La escuela y las infancias: otras dimensiones de lo político. Un estudio etnográfico en escuelas primarias de la ciudad de Neuquén", subsidiado por la Universidad Nacional del Comahue con informe final aprobado. Directora Diana Milstein. 2010-2012. PICT 2010-1356 "Un nuevo lugar social para la escuela estatal. Entre la irrupción de la política y la emergencia de nuevas infancias y adolescencias", subsidiado por FONCYT – ANPCyT, Investigadora Responsable Diana Milstein.

Bibliografía

- BUTLER, B. y TURNER, D. (eds.) (1987) *Children and Anthropological Research*. Plenum Press, New York.
- DÍAZ, M. y VÁZQUEZ, R (2010) *Contribuciones a la antropología de la infancia*. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.
- FERNANDES, F. (1979) "As trocinhas do bom Retiro", en *Folclore e Mudança Social na Cidade de São Paulo Rio de Janeiro*. Voces, Petrópolis.
- GOODMAN, M.E. (1972) *El Individuo y la Cultura. Conformismo vs. Evolución*. Centro Regional de Ayuda Técnica/Agencia para el Desarrollo Internacional (AID). México/Buenos Aires.
- HARDMAN, C (1973) "Can there be an Anthropology of Children?" *Journal of Anthropological Society of Oxford* 4 (2).
- HIRSCHFIELD, L. (2002) "Why don't anthropologists like children?" *American Anthropologist* 104 (2).
- JAMES, A. JENK, C. Y PROUT, A. (1990) *Theorizing childhood*. Polity Press, Cambridge.
- JAMES, A. Y PROUT, A. (1995) "Hierarchy, boundary and agency: toward a theoretical perspective on childhood", *Sociological Studies of Children* 7.
- KROTZ, E. (1994) "Alteridad y pregunta antropológica", en *Alteridades* 4 (8).
Disponible en: <http://campostrilnick.org/wp-content/uploads/2012/05/alt8-1-krotz.pdf>
- LANCY, D. (2008). *The Anthropology of Childhood: Cherubs, Chattel, Changelings*. Cambridge University Press, Cambridge.
- LASSITER, L. (2005) "Collaborative Ethnography and Public Anthropology", en *Current Anthropology* 46(1).
- LAVE, J. Y WENGER, E. (1991) *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press, Cambridge.
- MEAD, M. (1990) [1928] *Adolescencia, sexo y cultura en Samoa*. Paidós, Madrid.
- MEAD, M. (1931) *Growing up in New Guinea: a comparative study of primitive education*. William Morrow & Sons, Nueva York.
- MILSTEIN, D. (2011) "Encuentros etnográficos con niñ@s. Campo y reflexividad", en MILSTEIN y otros (comp.) *Encuentros etnográficos con niñ@s y adolescentes. Entre espacios y tiempos compartidos*. Miño y Dávila-CAS/IDES, Buenos Aires.
- MILSTEIN, CLEMENTE, DANTAS, GUERRERO Y HIGGINS (2011) "Introducción", en MILSTEIN y otros (comp.) *Encuentros etnográficos con niñ@s y adolescentes. Entre espacios y tiempos compartidos*. Miño y Dávila-CAS/IDES, Buenos Aires.
- MILSTEIN, D. y MENDES, H. (1999) *La escuela en el cuerpo. Estudios sobre el Orden Escolar y la Construcción Social del Alumno en Escuelas Primarias*. Miño y Dávila, Madrid.
- MILSTEIN, D., JARAMILLO, J. y PUJÓ, MT. (2011) "A mí...no me lo cuentan. Lo veo'. Experiencia y reflexividad en una etnografía con niñ@s". Ponencia presentada en II *Simpósio Internacional Encuentros etnográficos con niñas, niños, adolescentes y jóvenes en contextos educativos Universidad de La Salle*- Bogotá – Colombia 23 y 24 de octubre. <http://encuentrosetnograficos.weebly.com/bogotaacute-2011.html>

- MILSTEIN, D., REYBET, C., FERNANDEZ, S., JARAMILLO, J., PUJÓ, M.T. (2012) "La escuela y las infancias: otras dimensiones de lo político. Un estudio etnográfico en escuelas primarias de la ciudad de Neuquén". Informe Final de Investigación C094. Unidad Académica: Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue. Neuquén.
- MULLER, F. (2012) "Infância e Cidade: Porto Alegre através das lentes das crianças", en *Educacao e realidade* 37 (1). Porto Alegre: Universidade Federal de Rio Grande do Sul 295-318, Disponible en http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acceso: 5/6/2013.
- NUNES, A. (2003) "Brincando de ser criança: contribuições da Etnologia Indígena Brasileira a Antropologia da Infância". [En línea] Lisboa: Departamento de Antropologia do ISCTE. Tesis de Doctorado. Disponible en <http://hdl.handle.net/10071/684>. Acceso: 6/5/2009
- OPIE, I. y OPIE, P. (1969) "Children's games in street and playground". *Oxford University Press*, Oxford.
- PEACOCK, J. (2008) "Reflections on Collaboration, Ethnographic and Applied". *Collaborative Anthropologies* 1.
- PROUT (2005) *The future of childhood*. Routledge Falmer, New York.
- PUNCH, S. (2002) "Research with children: the same or different from research with adults?", en *Childhood* 9 (3).
- RAPPAPORT, J. (2007) "Más allá de la escritura: la epistemología de la etnografía en colaboración", en *Revista Colombiana de Antropología* 43
- RAPPAPORT, J. (2008) "Beyond Participant Observation: Collaborative Ethnography as Theoretical Innovation". *Collaborative Collaborative Anthropologies* 1
- TOREN, C. (1990) "Making sense of hierarchy: cognition as social process in Fidji". *LSE Monogr. Social Anthropology* 61. Athlone Press, Londres.

